

ISSN 2704-8063

n. 3

Dicembre 2021

Officina LACAN

Rivista di psicoanalisi del Forum Lacaniano in Italia



I COMPLESSI FAMILIARI NELL'ORIZZONTE DELLA NOSTRA EPOCA

a cura di

Patrizia Gilli, Antonella Loriga, Michela Sivieri

OFFICINA LACAN
Rivista di psicoanalisi del Forum Lacaniano in Italia

Numero 3, dicembre 2021
Periodicità annuale

I COMPLESSI FAMILIARI NELL'ORIZZONTE DELLA NOSTRA EPOCA

a cura di
Patrizia Gilli, Antonella Loriga, Michela Sivieri

Editore
Marina Severini

Sede
Via Cappuccina 36, 30172 Venezia Mestre

Redazione
Patrizia Gilli, Marco Pacelli, Silvana Perich, Marina Severini,
Michela Sivieri, Cristina Zani

ISSN 2704-8063



Il Forum Lacaniano in Italia fa parte dell'Internazionale dei Forum
e della Scuola di Psicoanalisi del Campo Lacaniano

www.forumlacan.it

info@forumlacan.it

 <http://www.facebook.com/forumlacaniano.it/>

I COMPLESSI FAMILIARI NELL'ORIZZONTE DELLA NOSTRA EPOCA

a cura di
Patrizia Gilli, Antonella Loriga, Michela Sivieri



in collaborazione con

ICLeS Istituto per la Clinica
del Legami Sociali
Sede di Venezia

Quadriennale riconosciuto per il conseguimento
del diploma di Specializzazione in Psicoterapia

R.I.P. Réseau Institution et Psychanalyse
R.E.P. Réseau Enfants et Psychanalyse
FORMAZIONI CLINICHE DEL CAMPO LACANIANO

- 1 INTRODUZIONE
Patrizia Gilli

GENERAZIONE TERZO MILLENNIO TRA SAPERE E SAPERCI FARE

- 6 MUTAZIONE NELLA CIVILTÀ
Martine Menès
- 14 IL PATTO DI PAROLA NEL LAVORO SULLA SOGLIA TRA FAMIGLIA E SOCIETÀ
Irene Baruzzo
- 20 IL BAMBINO CON IL DISTURBO DEL LINGUAGGIO: QUALE APPROCCIO?
Sara Visentin
- 27 PEDAGOGIA LEGALE
Teresa Poli
- 33 SE MAMMA E PAPÀ NON SI AMANO PIÙ? IL BAMBINO E LA LEGGE
Laura Sanna
- 39 RESPONSABILITÀ GENITORIALE:
IL BAMBINO PER LA LEGGE, IL BAMBINO PER LA PSICOANALISI
Roberta Giacchè
- 46 I NODI DEL SAPERE
Renato Gerbaudo

EDUCARE, UN MESTIERE (IM)POSSIBILE

- 60 PENSIERI DI MAESTRA
Maddalena Scaramuzza
- 63 CORPO E REGOLE: IL PUNTO DI VISTA PEDAGOGICO
Jole Orsenigo
- 72 L'IMPORTANZA DI ESSERE "ERNEST"
Cristian Rosa

CORPO E PSICOPATOLOGIA NELL'ETÀ EVOLUTIVA

- 80 IL SONNO: QUANDO A FERMARSI NON È IL CORPO MA LA COMUNICAZIONE
Marzia Sgambelluri
- 87 S-OGGETTI CONTEMPORANEI
INFANZIA E ADOLESCENZA PER LA NEXT GENERATION
Annalisa Buccioli, Maria Eugenia Cossutta
- 100 I SINTOMI DEL MILLENNIO
Graziano Senzolo
- 110 LE DIFFICOLTÀ SCOLASTICHE: AL DI LÀ DELLE CERTIFICAZIONI
Manuela Landini
- 117 SUL CORPO SOCIAL: ADOLESCENZA E PSICOSI
Giulio Artizzu

I COMPLESSI FAMILIARI OGGI

- 122 COMPLESSI FAMILIARI E FAMIGLIE COMPLESSE
Andrea Iommi
- 131 I COMPLESSI FAMILIARI: LACAN TRA SOCIALISMO E STRUTTURALISMO
Vincenzo Rapone
- 147 CI PUÒ ESSERE UN PADRE SENZA UNA MADRE?
Cristina Zani
- 154 L'ARTE DI CRESCERE E L'ARTE DI TRAMONTARE
Francesco Stoppa
- 159 NOTA CONCLUSIVA
Antonella Loriga, Michela Sivieri
- 161 GLI AUTORI



«Le parole fondatrici, che avvolgono il soggetto, sono tutto ciò che l'ha costituito, i genitori, i vicini, tutta la struttura della comunità, e non solamente costituito in quanto simbolo, ma costituito nel suo essere.»

J. Lacan

Il Seminario. Libro II

L'io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicoanalisi. 1954-1955. p.25

INTRODUZIONE

Patrizia Gilli

La foto che fa da copertina a questo numero di Officina Lacan risale circa al 1930.

Inizia lì l'ultimo decennio della vita e della produzione di Freud, e manca ancora poco all'esordio di Lacan che, verso il 1938, scrive per *l'Encyclopédie Française* il saggio "I complessi familiari nella formazione dell'individuo".

Le parole finali dell'insegnamento di Freud e quelle iniziali dell'insegnamento di Lacan – che ancora non è diventato il Lacan dei Seminari e degli Scritti, ovviamente – si situano dunque nell'arco di tempo cui risale quell'immagine in bianco e nero, un po' sfocata, di una famiglia di quell'epoca, una famiglia come altre, come tante, forse tipica, mamma papà e bambini, anzi bambine...di bambini ne sarebbero arrivati ancora, probabilmente, perché allora andava così.

La foto di famiglia, tuttavia, era un evento in sé, non abituale, non banale, una certa solennità lo permeava e forse un po' di timidezza e di soggezione, ma anche di orgoglio avrà colto quel gruppetto di persone, all'invito di non muoversi e di fissare bene l'obbiettivo, offrendosi all'occhio scuro dell'imponente strumento fotografico.

Quasi un secolo è passato, enormi cambiamenti sociali, culturali ecc. hanno inciso sullo stile di vita delle famiglie e sulla loro stessa conformazione, posto che «la

famiglia umana va compresa all'interno dell'ordine di realtà originale costituito dalle relazioni sociali»¹.

Le famiglie, nel nostro tempo, si formano e si configurano secondo criteri etici e scelte soggettive che spaziano in un campo di possibilità impensabile nel passato, un campo piuttosto ampio e sicuramente non rigido, grazie ai diritti civili già conquistati (il divorzio in primis) e al continuo progredire verso il riconoscimento di pari dignità a nuove e inedite tipologie familiari, aldilà di ogni giudizio morale e di schematismi ideologici. Siamo insomma in un altro mondo, con le famiglie "arcobaleno", rispetto alla bicromia delle antiche famiglie a conduzione patriarcale e rigorosamente eterosessuali, così lontane da noi non solo in senso cronologico, ma per i valori morali e le logiche educative che le orientavano .

Correlativamente come sono cambiate le infanzie dei bambini e quanto? Come esprimono, questi bambini e bambine degli anni 2000, presto adolescenti - precocemente "adultizzati" in rapporto al sapere, all'uso di competenze tecnologiche, all'organizzazione del tempo (mai) libero ecc. - le loro paure, le loro angosce, le loro domande? Con quali soluzioni e traduzioni sintomatiche abbiamo a che fare quando, nella scuola o in altre istanze educative o nella pratica clinica, diventiamo gli interlocutori e i destinatari di una questione, o di una sofferenza che un soggetto ci porta? Ciascuno in ogni caso è chiamato, quale che sia la sua professione o funzione in rapporto ai bambini e agli adolescenti che incontra, a quel compito etico in cui si tratta, con le parole di Lacan, di «raggiungere nel suo orizzonte la soggettività della sua epoca»².

Questo compito etico, arduo e vitale al tempo stesso, non può essere che una tensione, un'aspirazione, una scommessa, condizionata dai limiti umani e dal reale come impossibile, posto che le nostalgie rivolte ad un passato mitico o le idealizzazioni proiettate verso un futuro utopico pescano entrambe nei miraggi immaginari e nei loro effetti, tra i quali il non volerne sapere è, per ragioni di struttura, irriducibile, ma almeno in parte conscio per coloro che, nel proprio percorso analitico, ne hanno fatto esperienza.

Il presente numero di *Officina Lacan* raccoglie voci e testimonianze di psicoterapeuti, psicoanalisti, pedagogisti, insegnanti, operatori che, cimentandosi rispetto a quell'orizzonte di cui parlava Lacan hanno portato, in momenti diversi di

¹ J. Lacan, "I complessi familiari nella formazione dell'individuo", in *Altri scritti*, Einaudi, Torino 2013, p. 27.

² J. Lacan, "Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi", in *Scritti*, vol. I, Einaudi, Torino 2002, p. 315.

lavoro in estensione, frammenti della loro esperienza e spunti di riflessione e di elaborazione teorica su essa «perché, come potrebbe fare del suo essere l'asse di tante vite, chi nulla sapesse della dialettica che lo impegna insieme a queste vite in un movimento simbolico»³.

Il mondo simbolico nel quale abitiamo e che ci determina, in qualche modo, è oggi particolarmente frenetico nel suo movimento, poiché il passo dettato dal discorso del capitalista incalza il soggetto, fin dalla più tenera età e non solo immaginariamente, alla velocità, all'efficienza, al guadagno del tempo sul tempo.

La sovraesposizione dell'umanità all'imperversare delle immagini è a sua volta, in questa logica, un fenomeno conclamato (e acclamato) nella nostra epoca.

Si è ossessionati, in generale, dal fotografare tutto e in ogni momento, e i bambini ben presto si abituano – forse – al clic di un cellulare che li riprende, li filma ecc. essendo diventati ormai certi gesti quasi degli automatismi quotidiani. Al racconto orale di quello che si è fatto ieri o oggi, sempre più si va sostituendo il “guarda!” ed ecco che un piccolo schermo si accende e il momento già perduto è subito recuperato al godimento dello sguardo.

Perfino prima di venire alla luce, del resto, succede che l'immagine ancora informe e prenatale del feto, una volta catturata, venga esposta e condivisa...l'intimità più insondabile e segreta dell'essere è così “svelata” in anticipo sulla nascita stessa.

Tuttavia, per ciò che riguarda il rapporto del soggetto con quel bambino che resta in lui, con quell'infanzia nella quale è stato “oggetto” dell'Altro e del suo desiderio, e che è diventata, nel ricordo, la sua, il suo “romanzo familiare” non c'è altra lente fotografica, in senso strutturale, che quella inconscia con la quale opera il fantasma. Essa avrà fissato per sempre, per ciascuno, un godimento singolare e un fermo immagine indelebile: questo nucleo inconscio originario segna e preserva, per ogni soggetto, l'irriducibile solitudine cui, in quanto essere umano, è promesso, condizione comune a tutti, ma non condivisibile e resistente, essa sì, a qualunque oggettivazione

³ *Idem.*



«La funzione di residuo che la famiglia coniugale nell'evoluzione delle società sostiene (e allo stesso tempo mantiene) mette in valore l'irriducibile di una trasmissione - che è di altro ordine di quella della vita secondo la soddisfazione dei bisogni - ma che è di una costituzione soggettiva, che implica la relazione a un desiderio non anonimo.»

J. Lacan

“Due note sul bambino”, 1969, in *Altri Scritti*, p. 367

**GENERAZIONE
TERZO MILLENNIO
TRA SAPERE E SAPERCI FARE**

MUTAZIONE NELLA CIVILTÀ¹

Martine Menès

L'implosione, è un termine della fisica che nel suo senso originario significa uno scoppio dovuto a un disequilibrio brutale tra pressione esterna e pressione interna.

Nel senso figurato, in cui lo uso qui, è il crollo di un'organizzazione, legato a dei problemi interni.

Sembra che ci troviamo in una generalizzazione contemporanea dell'implosione: la coppia eterosessuale, le posizioni genitoriali tradizionali, la differenza dei sessi, la funzione organizzatrice del discorso del padrone, il legame sociale stabilito dalle categorie di classe, di compiti, ecc...

L'implosione delle tradizionali organizzazioni di trasmissione sarebbe dovuta a problemi interni alla scena edipica che ha "fabbricato" generazioni di nevrotici, a tal punto che Freud pensava che un'analisi sarebbe indispensabile per tutti? Notiamo, in effetti, che finora la stragrande maggioranza di bambini seguiti in psicoterapia sono, o sono stati, dei bambini nati da coppie tradizionali, questo basterebbe per eliminare l'ipotesi di una "normalizzazione" a priori. I pochi bambini di genitori omosessuali che ho ascoltato non presentavano alcun sintomo specifico legato a questa congiuntura ma reagivano come ogni bambino alle particolarità del trattamento psichico della loro realtà di vita e della loro interpretazione fantasmatica della coppia genitoriale.

¹ Una versione rivista di questo lavoro è pubblicata in Mensuel n.148 di EPFCL-Francia Febbraio 2021.

A che cosa serve la psicoanalisi?

I progressi della medicina e i cambiamenti dell'ordine giuridico che accompagnano le trasformazioni sociali determinano nuove prospettive per i soggetti nella misura in cui si può intervenire in maniera diretta sui corpi per produrre dei cambiamenti di sesso, delle modificazioni della gestazione, etc... Giudicare queste trasformazioni, prendere una posizione militante, qualunque essa sia, o rimpiangere un vecchio ordine non può che condurre a un punto di vista ideologico normativo.

L'etica della psicoanalisi chiede di ascoltare la soggettività della sua epoca. Ascoltarla per intendere gli eventuali effetti psichici legati ai cambiamenti della cultura, agli avventi del reale, e anche per reperire le probabili modalità di trasmissione di ciò che è l'elemento organizzatore della struttura: la castrazione. E, infine, per prestare attenzione ai modi con cui i nuovi soggetti se la cavano e per trarne insegnamento fino ad arrivare a una nuova lettura dei fatti, anzi fino a creare concetti adeguati per pensarli.

Per questo, la psicoanalisi si tiene dentro una deliberata «extra territorialità», lontana dalle visioni psicologiche che confondono, per esempio, genitore e funzione paterna, e lontana dalle critiche ideologiche che riducono la lettura edipica di una realtà socio-familiare alla difesa del patriarcato. Si tratta dunque di ricercare in questo contesto d'implosione ciò che fa l'efficacia della castrazione, ossia il fatto di mettere in situazione, d'introdurre il rapporto con la mancanza che fa di un piccolo d'uomo, inizialmente orientato dall'unica legge della sua onnipotenza, un soggetto di desiderio correlato alla Legge simbolica universale.

Freud aveva ricavato la sua risposta a partire da ciò che la sua esperienza clinica metteva in luce nel contesto culturale della sua epoca dove il modello della famiglia patriarcale dominava: è, dice, per la via del complesso d'Edipo.

Tuttavia, è opportuno porsi di nuovo la questione in un mondo dove le trasformazioni dei legami e delle regole che li definiscono, sovvertendo in particolare le condizioni di nascita e di educazione, vanno così veloci e sono così radicali che non ci si può non domandare se il sistema descritto da Freud sia ancora d'attualità per leggere una realtà in cambiamento.

Lacan pone la questione nel seminario XVI, *Da un Altro all'altro*, fine della lezione del 29 gennaio 69: «l'introduzione della ricerca biologica della paternità² non può non incidere sulla funzione del Nome-del-Padre» e aggiunge che occorre ormai partire dal godimento, in quanto del reale e non più del simbolico, perché «questo ci consentirà di spingerci un po' più lontano in quanto concerne la trasmissione del Nome-del-Padre, vale a dire in quanto concerne la trasmissione della castrazione».³

Nuove configurazioni delle condizioni di trasmissione?

Sono così nuove? Molti bambini sono stati cresciuti in contesti diversi da quello della famiglia coniugale; negli ambienti agiati fino al diciannovesimo secolo era frequente anche l'affido a una balia, poi l'educazione delegata in modo permanente a estranei (ragazze alla pari, bambinaie); esistono da molto tempo anche le madri cosiddette single, i bambini cresciuti da uno o più genitori omosessuali, o anche adottati da uno o più genitori. Le maternità surrogate, le più criticate, sono anch'esse molto antiche: nella Bibbia ci sono delle madri surrogate, la più celebre delle quali è Agar, madre d'Ismaele.

Di fronte all'estensione di questi fenomeni, è ovvio che la madre non è così "naturale", può essere simbolica, designata dalla legge, se non addirittura diffratta in diverse persone, ciascuna delle quali può rivendicare la sua parte d'amore, se non di legittimità.

E il padre resta soltanto "simbolico". È colui, biologico o meno, che accetta di adottare questo titolo rispetto al bambino che riconosce come figlio o figlia. Oramai il padre può essere strettamente reale, designato dal suo DNA, e totalmente estraneo alla sua discendenza (casi di donatori anonimi di sperma). Spetta al o ai genitori effettivi, qualunque sia il loro sesso, introdurre la funzione di nominazione, finora chiamata Nome-del-Padre.

Quanto alle famiglie ricomposte, esse sono diventate la situazione più frequente. Ci sono quindi bambini soli con la loro madre o più raramente con il padre, bambini senza padre, bambini con genitori dello stesso sesso, bambini con più genitori, bambini che vivono quotidianamente con degli adulti e con altri

² All'epoca si tratta delle scoperte sul DNA.

³ J. Lacan, *Il seminario. Libro XVI. Da un Altro all'altro. 1968-1969*, testo stabilito da J.-A. Miller, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia, Einaudi, Torino 2019, p. 148.

bambini con i quali essi non hanno alcun legame ufficiale, genitori detti «d'intenzione». E ci saranno sempre più bambini che vivranno con adulti senza genere, del terzo sesso (di cui Lacan pone l'esistenza nel seminario tardivo, non pubblicato, «La topologia e il tempo») o altro ancora.

Ricordiamo il consiglio di Lacan – non è così frequente che lui ne dia - di orientarsi sul reale. La vera novità è forse nell'estensione dell'emancipazione della genitorialità, come sono chiamate da qualche anno le funzioni genitoriali, rispetto alla biologia e conseguentemente al sessuale. Notiamo che è già ciò che indica il termine stesso di genitorialità, che spazza via la questione del legame tra la nascita di un bambino e la relazione intima, sessuale, tra due persone. Divario che va di pari passo con la cancellazione della differenza dei sessi. Un celebre produttore di bambole ha appena ritirato la celebre Barbie dalla vendita e pubblicizzato una bambola asessuata.

Ciò che resta

Il desiderio, è il desiderio dell'Altro

Torniamo innanzitutto a ciò che Freud ha messo in esergo: l'importanza del periodo dell'infanzia e l'incidenza del desiderio di coloro che accolgono il bambino. La conclusione freudiana verteva sull'impatto dei desideri combinati che precedono il bambino e lo accompagnano sulla via dell'autonomizzazione e della costruzione. Desiderio nei confronti del bambino, ma al contempo desiderio che unisce i genitori, entità attualmente molto larga, come ho descritto. Già per Freud, anche se è una sottolineatura che resta isolata, l'eterosessualità non era uno stato di fatto ma una relazione tra due persone, anche dello stesso sesso. Poiché, scrive, «in nessun caso è permesso di considerare qualcuno come omosessuale o eterosessuale secondo il suo oggetto⁴». Quindi, Freud s'interessa alla posizione sessuale inconscia, all'orientamento del desiderio, qualunque sia il sesso anatomico dell'oggetto del desiderio, ossia ciò che Lacan nominerà sessuazione, e non ad una qualunque norma eterosessuale dominante.

Ha preparato la via fin dai *Tre saggi sulla teoria sessuale* (1905) quando scrive che il genere dell'oggetto sessuale è relegato in secondo piano rispetto a ciò che è

⁴ S. Freud, *Les premiers psychanalystes, Minutes de la société psychanalytique de Vienne, 1906-1908*, vol. 1, Paris, Gallimard, 1976, p. 253.

costante nella pulsione sessuale: «altra cosa», probabilmente ciò che chiama «azione pulsionale» in una nota del 1910. In altre parole, Freud, stabilendo la differenza tra il reale del desiderio (l'altra cosa pulsionale) e la realtà dell'amore (la scelta d'oggetto), pensava che il godimento, che non chiama così ma che si deduce, avesse un ruolo fondamentale nella sessuazione, che tuttavia restava da esplorare.

Lacan riprenderà l'ipotesi freudiana dell'impatto del desiderio dell'Altro sul piccolo altro: la posizione iniziale del bambino dipende innanzitutto dal posto che ha nel fantasma di chi lo desidera. Le *Note a Jenny Aubry* sono tuttora d'attualità perché è possibile mettere al posto di colei che Lacan chiama madre «chiunque abbia un interesse particolareggiato» verso il bambino, e al posto del padre chiunque accetti di dare nome a questo bambino. Lacan vi traduce le categorie dello scenario edipico, la madre e il padre, in termini di *desiderio* e di *nominazione*, il che impedisce di affermare che ci sia necessità della presenza di un uomo-padre e di una donna-madre nella realtà.

Il bambino che arriva in una qualsiasi configurazione familiare (sottolineiamo che nelle suddette note Lacan parla di coppia familiare e non genitoriale) può sistemarsi, non sempre per il meglio. Sarà determinante la «maniera in cui si sono presentati i desideri nel padre e nella madre», vale a dire la maniera «in cui hanno effettivamente offerto al soggetto il sapere, il godimento e l'oggetto a»⁵.

Comunque, il bambino si trova sempre solo nella presa con il fantasma genitoriale, e abbandonato alla *tuchè* dei buoni incontri, anche quello con il linguaggio.

In altre parole, al di là delle contingenze familiari, e quale che sia la configurazione dove si trova il bambino, il compito dell'analista è di reperire come il simbolico, che non è il diritto, né la legge, né lo stato di fatto, si trasmette e si condivide. Come può il godimento, che è del corpo, del reale, senza legge né indirizzo, essere limitato e regolarsi nelle pulsioni?

Eventualmente, senza riferimento nella realtà alla differenza sessuale (il che non significa che non s'inscrive come differenza nell'inconscio)? E allora come sono integrati gli interdetti fondatori dell'umanità, con i loro cortei di diritti e di doveri

⁵ J. Lacan, *Il seminario. Libro XVI. Da un Altro all'altro. 1968-1969*, testo stabilito da J.-A. Miller, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia, Einaudi, Torino 2019.

che ordinano i legami? Come l'*hétéros*, il non identico, può apparire attraverso un'altra differenza che non sia quella paradigmatica dei sessi?

Le proposte lacaniane

Lacan ha molto presto messo in questione l'Edipo freudiano che «non potrebbe tenere indefinitamente il cartellone⁶», e l'ha definito un «sogno di Freud⁷». Nel suo seminario su *Il rovescio della psicoanalisi* (1969) lo interpreta come il desiderio di Freud di «salvare il padre». In questo seminario, dove Lacan introduce la prospettiva del campo del godimento che attraverserà tutto il suo ultimo insegnamento fino alla morte nel 1981, egli propone il termine di «campo lacaniano» per nominare appunto ciò che sfugge alla prospettiva edipica e al campo del Nome-del-Padre, ma che è invece dell'ordine del reale e del godimento.

Poi sin dal 1975, riduce la funzione paterna a una funzione di nominazione, un dire che nomina⁸. Il linguaggio, responsabilità di tutti, è padre di ciascuno e genera il soggetto: figli e figlie del discorso. Ora dell'enunciazione ciascuno è responsabile, facendo di ognuno il vettore di un dire di castrazione.

Un passo in avanti a partire dal *Seminario XX Ancora* dove Lacan introduce una prospettiva del tutto diversa per approcciare l'essere sessuato del soggetto appoggiandosi su quantificatori logici che permettono di formalizzare le modalità dell'universale e del particolare aristotelici, pur interpretandoli diversamente. Egli fa corrispondere la posizione fallica a un universale che è valido per ogni membro di una classe, e la posizione femminile a una modalità del particolare che fa eccezione a questo universale. Lacan lo definisce il «non-tutto». Questo gli permette di articolare una posizione specificamente femminile, al di là della posizione fallica, che lascia spazio a una posizione materna non tutta fallica. Questo riconoscimento ha delle conseguenze nel legame con il bambino, possibilmente liberato dall'essere al posto del fallo, più o meno bastate.

⁶ J. Lacan (1960), « Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano », in *Scritti*, trad.it. a cura di G.B. Contri, Einaudi, Torino 1974, p.815.

⁷ J. Lacan, (1969-70), *Il Seminario. Libro XVII, Il Rovescio della psicoanalisi*, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia, Einaudi, Torino 2001, p. 143.

⁸ A questo proposito bisogna leggere lo sviluppo che fa Colette Soler in « Nomination et contingence », *Revue Champ lacanien*, n°3, *La parenté : filiation, nomination*, Febbraio 2006, pp. 13-19.

Infine, gli ultimi seminari *RSI* e soprattutto *Joyce il Sinthomo* propongono con la prospettiva borromea delle soluzioni di annodamento singolari per ciascuno, il Nome-del-Padre diventa un annodamento come un altro. L'Edipo non è più solo, come per Freud, un rimedio iatrogeno che permette la civiltà, non senza disagio, e che porta nella sua funzione normativa, di annodamento, le sue determinazioni patologiche, ma è lui stesso un sintomo particolare⁹. Soltanto la questione della mancanza resta universale e atemporale, invece le risposte che ciascun soggetto costruisce sono singolari.

I soggetti, figli di molteplici singolarità

Singolari, troppo singolari?

I bambini che incontro, di che cosa si lamentano? Certamente di poco, come sempre. Sono gli adulti che si lamentano perché li vedono dispersi, poco attenti. Effetto dell'accelerazione e dell'eccessiva offerta di stimoli e di sollecitazioni che provocano degli stati pseudomaniacali? A volte consiglio di aggiungere all'occupazione esponenziale del tempo di certi piccoli una casella «noia» per ridare un po' di tempo alla fantasticheria.

Effetto anche della dipendenza massiccia dagli schermi fin dalla più giovane età - ma non solo - che porta ad un restringimento dei campi (anche della visione), e aspira i piccoli e i meno piccoli "sparsi" (épars). Una giovane paziente appena adolescente mi ha lungamente parlato delle sue peripezie amorose con un ragazzo fino a quando ho capito che la loro relazione si svolgeva unicamente tramite scambi di messaggi elettronici e non si erano mai visti. Eppure, gli affetti e gli imbarazzi che questa relazione causavano alla mia giovane paziente erano del tutto reali. Sì, reali come il reale può essere, vale a dire non lontano dal godimento.

Tra i meno giovani, già adulti, ciò che mi colpisce è la loro indifferenza sessuale, una solitudine amorosa della quale non si lamentano veramente. Per esempio, questo caso di un trentenne, da solo dopo una storia d'amore al liceo, che si occupa soprattutto della sua forma atletica dove impiega una certa combattività e

⁹ S. Aparicio, « Considérations lacaniennes sur le déclin du père », *Revue Champ lacanien*, n°2, *Psychanalyse et politique/s*, Parigi, Marzo 2005, pp. 37-46.

si lamenta soprattutto di un'altra combattività, quella pretesa dal lavoro. Impiega tutte le sue energie a «rilassarsi».

Un'altra paziente decide di abbandonare tutto, lavoro, genitori, amici per partire da sola in un lungo viaggio attorno al mondo, per «realizzarsi».

È come se l'indifferenziazione sessuale nella quale siamo provocasse un'indifferenza sessuale. E l'indifferenza sessuale provocasse una solitudine alla quale corrisponde una moltitudine di offerte di sviluppo personale. Ciascuno per sé, la sopravvivenza individuale, largamente richiesta dallo stato di salute del pianeta, sembra prendere il sopravvento e ognuno, bambino o adulto, diventa un satellite, isolato, responsabile della propria soluzione. La quale non potendo essere che unica non fa legame sociale. Ipotizzo che l'estensione a una quota non trascurabile della popolazione della diagnosi d'autismo, sotto la forma dello spettro, ovvero del fantasma (!), confonda gli effetti asociali, disaffettivanti e isolanti della modernità con le difficoltà relazionali degli autistici. Oppure che designi anche, se non una nuova struttura, una banalizzazione dell'autismo, bolla individuale che protegge ciascuno dagli effetti dell'implosione. Sono colpita dalla tranquillità con la quale un adolescente mi annuncia sull'entrata: «Sai che sono un autistico, ma non ti preoccupare, un autistico leggero...». E lo sono anche davanti a genitori che prendono la "diagnosi" con *belle indifférence*.

Per concludere, missione impossibile, ritorno alla domanda di partenza: a che cosa serve la psicoanalisi? A intendere, nel disordine dove i 'nuovi' pazienti navigano soli come Ulisse ma a volte senza meta, il loro dire singolare da estrarre dai loro detti, che indica la parte di godimento e di fantasma che vi mettono, e da qui e anche dal desiderio dell'analista, a lasciarsi insegnare le nuove risposte al reale che non siano quelle che consistono nel passare dal padre al peggio (du père au pire).

*Traduzione di Michela Sivieri
Revisione di Mario Colucci*

IL PATTO DI PAROLA NEL LAVORO SULLA SOGLIA TRA FAMIGLIA E SOCIETÀ

Irene Baruzzo

Una scommessa non sempre possibile: un desiderio da mettere in gioco!

Mentre stavo preparando questa breve relazione, continuava a venirmi in mente un mio giovane paziente che ora ha 13 anni e che ho incontrato quando ne aveva 8, del quale ho desiderio di dire qualcosa, perché richiama alcune questioni che riguardano proprio il lavoro con la famiglia e con le istituzioni pubbliche.

E' una situazione complessa a vari livelli e qui vorrei cercare di aprire una finestra sul delicato lavoro con i genitori e sulle dinamiche che si possono incontrare nel lavorare insieme ad operatori con formazioni diverse.

La domanda più ricorrente che mi viene rivolta al primo incontro, sia da parte di familiari che da parte di operatori, è: "che cosa dobbiamo fare?". Domanda più che legittima, ma per poter dare un senso a questa domanda, dal mio punto di vista, come psicoanalista, occorre lavorare affinché vi sia uno spostamento che implichi un "mettersi dentro" alle questioni enunciate. E per arrivare a questa necessaria implicazione soggettiva dobbiamo essere avvertiti del fatto che potrebbe anche non accadere.

Mi interrogo particolarmente sul termine "patto di parola" che mi richiama significanti come "fiducia", "collaborazione", "accordo". Sono significanti che, a mio avviso, presuppongono un lavoro da svolgere, un percorso da condividere, sia con la famiglia che con le istituzioni. Infatti il patto di parola non riesco ad intenderlo come un accordo formale tra le parti o una collaborazione di fiducia che si realizza dopo

una certa conoscenza; perché non riesco a pensarlo in una dimensione simmetrica, speculare. Lo riesco semmai a considerare solo in prospettiva, qualcosa a cui poter aspirare, quindi qualcosa da costruire sul piano simbolico in itinere, che non è dato mai una volta per tutte. Qualcosa che non può prescindere dall'instaurarsi del transfert. Come per il lavoro terapeutico col paziente, anche con i familiari e con operatori di altre istituzioni non possiamo non considerare l'importanza del transfert.

Jacques Lacan nel Seminario I a proposito del transfert scrive: «ogni volta che un uomo parla ad un altro uomo in modo autentico e pieno vi è, nel senso proprio, transfert, transfert simbolico; succede qualcosa che cambia la natura dei due esseri in presenza»¹. E nello scritto "Intervento sul transfert" dice: «E' un'esperienza che si svolge tra due soggetti e nella quale la sola presenza dello psicoanalista apporta, prima di ogni altro intervento, la dimensione del dialogo»².

È importante cogliere la parola "*dimensione*" (del dialogo), che può essere considerata la condizione affinché qualcosa si sviluppi. Spingendoci un po' oltre, con il termine "*dimensione*" possiamo introdurre i due elementi che per J. Lacan hanno a che vedere con il transfert: la posizione dell'analista, come soggetto supposto sapere da parte del paziente, e il desiderio dell'analista. Sono questi i due punti che noi possiamo tenere presenti, anche nel lavoro al di fuori di un setting analitico in senso stretto.

Di frequente mi succede, già ad un primo colloquio con dei genitori, di essere investita di un sapere, oserei dire universale, in merito al campo della psicologia evolutiva, come se vi fossero dei concetti teorici ai quali poter collegare per eccesso o per difetto le problematiche del figlio.

Nel caso specifico cui sopra accennavo, si presentano due genitori che hanno adottato due bambini, sorella e fratello. Vengono per il figlio maschio, che è il più piccolo. Hanno una diagnosi rilasciata dal Servizio di Neuropsichiatria per l'età evolutiva che riporta: "disturbo misto della condotta e della sfera emozionale". Sono fortemente angosciati dal non sapere come gestire le crisi di forte aggressività che questo bambino manifesta, da quando lo hanno accolto in casa, all'età di 2 anni. Mi raccontano di un bambino che non si lascia avvicinare, non si lascia accarezzare né confortare. La situazione è diventata ingestibile a scuola dove lui non riesce a stabilire una relazione né con l'adulto né con i pari, e non tollera alcuna regola o limitazione al suo agire.

¹ J. Lacan (1953-54), *Il Seminario. Libro I. Gli scritti tecnici di Freud*, Einaudi, Torino 2003, p. 137.

² J. Lacan (1951), "Intervento sul transfert" in *Scritti*, Einaudi, Torino 2003, p. 209.

Quando incontro il bambino mi si conferma la situazione delicata, e per certi versi disperata, che questa famiglia sta vivendo. Ricordo che mi colpì fin da subito lo spaesamento di questo bambino, senza pace, che sfuggendo al mio sguardo mi disse:” il mio posto è E.E. che non so cosa vuol dire, è in Lituania ma non so neanche la lingua”.

E lì pensai che sebbene fosse in Italia da 6 anni, per lui il suo posto era altrove e quell’altrove era sconosciuto. Come poteva questo bambino inserirsi in un discorso familiare, poi sociale, se lo angosciava fortemente l’enigma delle proprie origini che neanche la lingua madre poteva testimoniare? Un posto di sole due lettere “E.E.” che non gli bastavano per poter dire “che proveniva da quel luogo”, un luogo dove potesse trovare un punto di identificazione.

Lacan ci insegna che il grande Altro (storico, sociale, culturale, familiare) definisce il luogo entro il quale il soggetto umano si trova preliminarmente iscritto, sin da prima della sua nascita. Il bambino quindi quando nasce, inevitabilmente si trova immerso nel campo dell’Altro, nel discorso dell’Altro ed ha il difficile compito di istituirsi come soggetto, attraverso un tragitto che non può essere predeterminato. Per assumere la propria singolarità il bambino deve avviare un processo di separazione, ma per farlo è fondamentale questa dimensione preliminare dell’Altro. Mi soffermo su questo punto perché per me è stato essenziale nel poter cogliere alcune questioni di quel piccolo bambino quando è arrivato in Italia. Quale Altro aveva accolto la sua venuta al mondo? Quale Altro lo aveva desiderato?

Dai genitori adottivi vengo a sapere che entrambi i fratelli sono stati istituzionalizzati immediatamente dopo il parto di una giovane donna tossicodipendente. Ma vengo anche a sapere che la loro richiesta di adozione era programmata per accogliere solo la figlia più grande, e giunti in quell’orfanotrofio scoprono l’esistenza del fratellino più piccolo e non se la sentono di separarli. Il lavoro terapeutico con i genitori è stato ed è tutt’ora intenso.

In che modo passa un certo desiderio del genitore, un desiderio che - come ci ricorda Lacan - non sia anonimo?³

Il lavoro preliminare con questi familiari si è annodato attorno alla costruzione di una *domanda*, per poter trovare uno spazio in cui chiedersi qual è il proprio desiderio di genitore. Questo lavoro va inteso sempre come un processo, un movimento non lineare che implica la messa in questione di diversi aspetti del

³ J. Lacan, “Due note sul bambino” in *La psicoanalisi. Studi internazionali del Campo Freudiano*, Trad. A. Di Ciaccia, p. 23.

soggetto, molti inconsci, attraverso la messa in gioco in primis di un altro desiderio: quello dello psicoanalista, che desidera di volerne sapere del soggetto che ha di fronte.

Inoltre, come accennavo parlando del transfert, lo psicoanalista deve essere consapevole di trovarsi investito di un Sapere Supposto, di cui deve imparare a servirsi affinché anche il genitore possa cominciare a porsi delle questioni. Dalla ricerca quindi, da parte dei genitori, di un sapere teorico supposto universale, dirigersi pian piano verso un sapere particolare che è proprio di ognuno, che è singolare per ciascuno.

Il lavoro con le istituzioni è più complesso. Ma la scommessa di fondo è sempre la medesima. Considerando l'istituzione scolastica ad esempio, come poter mettere in gioco qualcosa del desiderio di volerne sapere da parte dell'insegnante nei confronti dell'alunno in difficoltà?

Chiedersi come mai un bambino manifesti certe sintomatologie o certi comportamenti è un interrogarsi sulla sua storia. Come dicevo a proposito del mio giovane paziente, ogni storia è segnata dal discorso dell'Altro, in cui ogni bambino si trova immerso. Ma anche dalle tappe dello sviluppo psichico evolutivo che ogni bambino attraversa e dagli eventi singolari che lasciano tracce ed effetti, non tutti coscienti, che influiscono su diversi settori della sua esistenza.

Sensibilizzare alla complessità di questo processo per affrontare le difficoltà e le particolarità di ciascuno, uno per uno, è già una parte importante di un lavoro che potrebbe aprirsi.

Dicevo che è un lavoro complesso perché penso in primis alle mie difficoltà, alle fatiche che spesso mi trovo ad affrontare entrando in un gruppo di insegnanti che non conosco e che non hanno scelto me come consulente o formatore. Sono situazioni già particolari in partenza: la domanda di incontrarmi può partire da alcune loro necessità o alle volte sono i genitori stessi che promuovono l'incontro, ma questi insegnanti non sanno nulla di me, nel senso che nella loro domanda non c'è implicazione di sorta. Non c'è un movimento soggettivo. E questo, nella mia esperienza, ha comportato fatica.

Di fronte a continue richieste del "ci dica" o del "non crediamo serva a molto", in certe situazioni, mi sono trovata a parlare con insegnanti che non tengono conto di una realtà psichica del bambino.

Anche nel lavoro con un gruppo la cosa da tenere sempre presente è la posizione del terapeuta. Una posizione di ascolto dell'angoscia che di frequente accompagna le criticità che mi vengono esposte, ma anche quella posizione

desiderante di volerne sapere, voler conoscere le loro osservazioni, i loro timori, le loro risorse personali, i limiti del luogo in cui operano etc.

Torno a farmi aiutare dalla pratica clinica in merito al caso precedentemente accennato. Ho conosciuto le prime insegnanti del piccolo paziente quando era in 3^a elementare. Mi si è presentato uno scenario disperato. L'angoscia di questo bambino era dirompente e si manifestava con reazioni violente ogni giorno, verso chiunque, fossero coetanei, insegnanti o direttori scolastici. Non riusciva a stare seduto e durante le ore di sostegno usciva dall'aula a correre per i corridoi. La cosa più urgente da fare era quella di mettere in secondo piano il suo percorso di apprendimento, aspetto non considerato da queste insegnanti, seppur alle prese con una situazione dove, come insegna Lacan, occorre prendere il soggetto là dove si manifesta.

Si è lavorato molto sul cercare di capire che cosa potesse interessare a questo bambino, dalla cioccolata in atrio della scuola ai giochi a carte con l'insegnante di sostegno, per provare a pacificarlo un po'. Si è lavorato sulle sue abilità in alcune materie, e proprio da questi punti di forza si è cercato di mediare la sua presenza in classe attraverso un ruolo di contorno (come ad es. aiutare l'insegnante alla lavagna o eseguire alcuni piccoli compiti sempre di sostegno alla classe).

Durante questi incontri con una certa cadenza, dalla 3^a alla 5^a elementare, l'aver creato questo spazio con le insegnanti, di confronto e di accoglienza delle loro paure, anche delle loro responsabilità per l'incolumità degli altri bambini, è stato ciò che ha modificato, seppur limitatamente, la grave situazione. Nel tempo poi, un'insegnante è riuscita a instaurare con lui una relazione "sufficientemente positiva", cosa molto preziosa, e si è continuato a lavorare sulle modalità di approccio al bambino, osservando le reazioni che manifestava.

Il passaggio alle scuole secondarie ha comportato un lavoro preliminare, nel senso che con i genitori avevamo pensato di parlare del figlio, agli insegnanti, appena prima dell'inizio della scuola. Non solo per una questione di preoccupazione o di apprensione da parte della famiglia e anche mia, ma per far sì che per la prima volta questo bambino fosse preceduto da un Altro, da un discorso dell'Altro portatore di un certo sentimento per il suo ingresso in un ambiente nuovo.

Il lavoro nei 3 anni con questo nuovo corpo docenti si è rilevato fruttuoso. La cosa che noto con un certo piacere, è che è passato un desiderio particolare nei confronti di questo ragazzino oramai cresciuto.

In entrambe le esperienze scolastiche, ognuna con le proprie caratteristiche, posso dire sia emerso il desiderio di volerlo aiutare e comprendere, grazie ad un

lavoro di équipe costante, con una certa frequenza, in cui è circolato un transfert orizzontale fra i partecipanti. Potrei dire una sorta di contaminazione del desiderio! E ora che si avvicina l'orizzonte delle scuole secondarie di II grado... c'è un'altra scommessa da mettere in gioco.

IL BAMBINO CON DISTURBI DEL LINGUAGGIO: QUALE APPROCCIO?

Sara Visentin

La relazione terapeutica con il bambino che presenta una disabilità intellettiva è sempre più spesso ridotta all'esercizio di pratiche riabilitative che puntano a promuovere l'acquisizione di capacità (sensoriali, motorie, cognitive, comunicative) deficitarie, attraverso la messa in pratica di diversi *trattamenti* (logopedico, fisioterapico, neuropsicologico, ecc...). All'interno di ogni disciplina poi, negli ultimi anni, si stanno moltiplicando le tecniche e le strategie sempre più specialistiche che, di volta in volta, vengono proposte come le migliori e/o più all'avanguardia. In una prospettiva del genere la dimensione soggettiva del bambino con disabilità intellettiva passa in secondo piano: di fronte all'impellente necessità, tutta contemporanea, di sviluppare abilità e prestazioni, si finisce così con il trascurare, spesso, la specificità della sua organizzazione psichica.

Jacques Lacan propone la tesi secondo cui il linguaggio non è né una facoltà psicologica dell'uomo né un mero strumento di comunicazione quanto piuttosto ciò che avvolge la vita umana: nel senso che il campo del linguaggio precede l'essere dell'uomo e lo determina¹. Il linguaggio non si esaurisce in una facoltà soggettiva che si acquisisce nel corso della crescita attraverso le esperienze e la memoria. L'idea è che non sia tanto l'uomo che impara a parlare, quanto che sia il linguaggio che parla all'uomo, nel senso che l'essere dell'uomo dipende strutturalmente dall'orizzonte del linguaggio.

¹ J. Lacan, "Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi", in *Scritti*, vol. I, Einaudi, Torino 1974 e 2002.

Questa inedita lettura del linguaggio che propone Lacan porta a ulteriori considerazioni in merito alla natura di alcuni disturbi del linguaggio e alla loro cura.

Gli studi universitari propongono un modello in cui il linguaggio è considerato una delle diverse funzioni cognitive/neuropsicologiche dell'uomo che si affina nel corso dello sviluppo: di conseguenza vengono proposti modelli di intervento per i disturbi del linguaggio basati perlopiù sul recupero di tale funzione attraverso strategie cognitivo-comportamentali. Ma è sufficiente questo approccio? La mia ipotesi è che queste strategie possano adattarsi ad alcuni disordini linguistici, come i disturbi fonetico-fonologici, ma non sono sufficienti di fronte ai disturbi di linguaggio secondari ad altre patologie.

Il mio interesse verso questo argomento è particolarmente vivo poiché negli ultimi anni la formazione all'interno della scuola di psicoterapia ad indirizzo lacaniano si è incrociata con il mio lavoro come logopedista presso un servizio di neuro riabilitazione dell'età evolutiva all'interno di una Aulss: è accaduto che mentre incontravo nel pensiero di Lacan un approccio del tutto inedito al tema del linguaggio e alla sua struttura ho cominciato a lavorare in un servizio che accoglie soggetti con patologia neuromotoria (paralisi cerebrali, sindromi genetiche, ritardi dello sviluppo psico-motorio), occupandomi, nello specifico, delle problematiche che coinvolgono questi bambini nei loro bisogni primari: l'alimentazione e la comunicazione. Non nascondo che ho trascorso i primi mesi in un'inquietudine notevole; era evidente che le conoscenze acquisite fino a quel momento non erano sufficienti per lavorare con questi bambini e che gli argomenti da approfondire erano tanti, perché, in effetti, tante sono le problematiche che presentano: non solo comunicative, ma anche motorie, sensoriali, relazionali, spesso gravissime. Non solo dovevo avere un sapere tecnico e specifico logopedico, ma dovevo integrarlo con conoscenze di pertinenza di altri professionisti per lavorare in modo sinergico. Come fare? Come faccio?

Nonostante la consapevolezza, sempre attuale, di "non sapere tutto quello che ci sarebbe da sapere", penso che per quanti siano i corsi di aggiornamento che si frequentano resterà sempre, per ciascuno, un vuoto di sapere, una mancanza vitale per procedere nel proprio lavoro. Certo, è fondamentale acquisire competenze e aggiornarsi, al di là dei crediti ECM che ci vengono richiesti come personale sanitario. Penso però che per lavorare in questo ambito sia altrettanto importante riuscire a prendere le distanze dal solo sapere iperspecialistico per riuscire a

guardare il bambino e cogliere qualcosa della sua soggettività. Il che è più facile a dirsi che a farsi, soprattutto se le nostre valutazioni fanno riferimento a modelli rigidi e monofunzionali. Ma si può percorrere un'interessante direzione quando si ha la possibilità di lavorare insieme a professionisti che operano effettivamente in équipe multidisciplinare, partecipando al progetto di cura per ciascun bambino in modo integrato, andando oltre la tecnica.

Nella pratica clinica, quindi, non posso considerare solo gli aspetti dell'alimentazione e del linguaggio e i corrispettivi distretti anatomici, ma devo osservare ogni bambino nei suoi aspetti neuropsicologici (capacità cognitive, attenzione, memoria), motori (deambulazione, postura, uso degli arti superiori e inferiori, presenza di ipo o ipertono, ecc...), sensoriali e percettivi (visivi, uditivi): ad esempio, grazie alla costante collaborazione con i fisioterapisti, ho imparato che il primo aspetto cui devo prestare attenzione mentre osservo l'alimentazione di un bambino è la sua postura, a partire dai piedi, perché so che se un bambino non è posturato in modo corretto ci saranno delle ricadute anche a livello della motricità, del tono e della coordinazione a livello oro-facciale.

La terapia logopedica, infatti, s'inserisce e si articola all'interno di un progetto abilitativo/riabilitativo, modulandosi con gli altri professionisti secondo le necessità di cura del piccolo paziente. L'obiettivo generale è quello di facilitare la strutturazione di funzioni adattive attraverso la messa in atto di strategie adeguate rispetto all'età e alle risorse personali del soggetto. Ogni scelta deve rispettare le tappe evolutive del bambino motivandolo e inserendosi nel suo ambiente naturale prima che egli si adatti alla patologia e scelga la rinuncia (ad alimentarsi, a comunicare, a mettersi in relazione con l'altro). Laddove non si riesce a cogliere i segnali, seppur minimi, del bambino, non gli diamo l'opportunità di far sì che questi segnali (ad es. piacere/dispiacere) diventino delle opportunità comunicative, permettendo al soggetto di far emergere l'intenzionalità comunicativa che è alla base del legame con l'altro. Questo implica riadattare e rinnovare le tecniche logopediche, pensando che c'è sempre un soggetto che non può apprendere in modo esercitativo ma solo se gli si offre l'opportunità di reperire, laddove possibile, qualcosa che ha a che fare con il suo desiderio. Questo può risultare particolarmente difficile con quei bambini che presentano sia compromissioni a livello cognitivo, motorio e sensoriale (come l'ipoacusia) che problematiche relazionali e per i quali, da parte di noi operatori, diventa talvolta un'impresa riuscire ad individuare specifici obiettivi di cura. Per favorire l'emergere di un'intenzionalità comunicativa

spesso è necessario affiancare e supportare le nostre parole con i gesti e/o con le immagini, attraverso un intervento di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), cioè «ogni comunicazione che sostituisce o aumenta il linguaggio verbale, un'area della pratica clinica che cerca di compensare la disabilità temporanea o permanente di individui con bisogni comunicativi complessi» (ASHA, 2005).

In questi casi i problemi di linguaggio sono spesso intimamente connessi con la complessità della malattia, che investe tutti gli ambiti di vita del soggetto. Ma abbiamo anche visto che non sempre i deficit linguistici sono conseguenti a deficit cognitivi, e che, talvolta, l'impossibilità del soggetto di nominare comporta un'incapacità di elaborazione dei concetti. È importante specificare che i disturbi della comunicazione e del linguaggio sono molteplici, hanno diverse caratteristiche e diversa natura e in questo contesto non è possibile riuscire ad esaurire le diverse considerazioni in merito. Tuttavia quello che mi interessa qui sottolineare, a partire dalla mia esperienza, è che per quanto la medicina si sforzi di volerli inquadrare in precise e dettagliate categorie nosologiche, avvallandosi delle nuove scoperte nel campo delle neuroscienze, non è possibile poter prevedere come evolverà un eventuale disturbo del linguaggio, anche quando tutto sembrerebbe già tracciato, perché non esiste un disturbo del linguaggio, ma un soggetto, che in quanto tale è sempre unico, come unici sono i suoi sintomi.

Emblematico per me è stato l'incontro con G., un bambino di quattro anni con una tetraplegia spastica che, dopo essere stato allontanato dalla madre, viveva in una comunità: quando mi è stato presentato dalla collega che lo aveva seguito fino a quel momento, mi è stato detto che era inibito sul piano sociale, la sua produzione linguistica era di circa dieci parole e probabilmente non sarebbe riuscito ad usare il linguaggio verbale in modo funzionale per comunicare. Nel periodo di circa un mese e mezzo in cui c'è stata l'interruzione della terapia per il pensionamento della collega è accaduto che G. fosse accolto da una famiglia affidataria e quando l'ho incontrato per la prima volta, mi sono trovata di fronte un bambino completamente diverso da quello che mi aspettavo: non solo il suo vocabolario era notevolmente migliorato e in rapida espansione, ma la relazione con l'altro era per lui motivante e gratificante. Oggi G. ha sette anni, ha acquisito una competenza linguistica che, a livello morfo-sintattico e lessicale, è pressoché adeguata all'età ed è considerato uno dei più carismatici intrattenitori della nostra sala d'attesa.

Come già accennato il linguaggio, in psicoanalisi, non indica semplicemente la facoltà umana di parlare e comunicare, ma fa riferimento alla rete simbolica che

avvolge l'intera esistenza umana, delineandosi come strutturante, nel senso che è dal linguaggio e dalla relazione che il soggetto vi stabilisce, che dipende la costituzione dell'essere umano in quanto tale. Questo concetto è stato da sempre molto difficile per me da intendere, soprattutto all'inizio del mio lavoro in istituzione: mi chiedevo come fosse possibile che ciò valesse per i soggetti che, per problematiche di tipo organico (ma non solo), non parlano e/o presentano una disabilità intellettiva. Ho cominciato a coglierne qualcosa quando mi sono allontanata gradualmente, anche se non definitivamente, da alcune classificazioni basilari e imprescindibili per un logopedista, in particolare la differenza tra comunicazione e linguaggio, e ad accoglierne altre, prima fra tutte la distinzione che lo psicoanalista Franco Lolli pone tra il "cognitivo" e "l'intellettivo". Se il «registro cognitivo indica la quantità di dati che il soggetto ha a disposizione per organizzare nel registro del senso la percezione del mondo [...] il registro intellettivo si configura come il processo di valorizzazione del sapere posseduto in funzione di uno scopo. Presuppone, pertanto, l'intervento del desiderio del soggetto, variabile difficilmente misurabile quanto potentemente presente ed efficace nell'esistenza dell'essere umano»². E ancora: «mentre il registro cognitivo opera sul mondo (*per ordinarlo*), il registro intellettivo opera sul cognitivo (*per finalizzarlo*); predispone i dati della conoscenza in funzione della creazione del 'nuovo' e dell'inedito. Per questo, necessita di un'intenzione soggettiva, di un desiderio personale, di una volontà autonoma che miri alla realizzazione di un 'programma'; necessita della tensione vitale prodotta da ciò che Freud chiamava pulsione di sapere, ovvero di quella spinta che nessuna tecnica di addestramento può promuovere all'interno del soggetto. [...] Ciò che conta è lo slancio, la volontà di comprendere; la volontà di comprendere, in sostanza, il posto che il soggetto occupa nel desiderio dell'Altro, e che lo porta, conseguentemente, a cercare il senso al di là delle apparenze, nelle pieghe nascoste dei comportamenti e delle parole, 'tra le righe', per l'appunto, di ciò che osserva»³.

Ciò che Franco Lolli pone in evidenza è che il desiderio di sapere non è implicito, come effetto, nell'operazione di conquista cognitiva; un soggetto, cioè, può acquisire conoscenze suo malgrado: i programmi di potenziamento cognitivo proposti ai bambini con disabilità mentale si basano proprio sulla possibilità del soggetto di apprendere concetti che ancora non possiede e verso cui non sembra

² F. Lolli, *Riabilitare l'inconscio, Psicoanalisi applicata alla disabilità intellettiva*, Edizioni ETS, Pisa 2012. p. 100

³ *Ibidem*, p. 101.

neanche essere motivato. Il bambino, in questo modo, potrà imparare a leggere e scrivere, ad esempio, ma ben altra cosa è voler scrivere o aver qualcosa da scrivere.

“Se l’abilità cognitiva non si incrocia con un desiderio soggettivo, resta assolutamente inoperante; al contrario, una forte ‘curiosità’ può valorizzare in maniera sbalorditiva i pochi contenuti cognitivi a disposizione.”⁴

Ipotizzo che questo concetto possa spiegare, in parte e non per tutti i casi, la grande variabilità che riscontriamo tra soggetti che hanno la stessa sindrome genetica: penso, ad esempio, ai bambini con sindrome di Down (senza danni neurologici), che frequentano il servizio dove lavoro, ognuno con un proprio funzionamento cognitivo e con abilità linguistiche molto diverse. C’è un bimbo di tre anni che è socievole e motivato alla relazione con l’altro con cui è stato avviato un intervento di CAA per supportare un linguaggio verbale che ancora stenta a dirsi, e c’è un altro bambino di quattro anni che produce soliloqui, senza pause né variazioni di intonazione, che solo la madre riesce a decifrare mentre per qualsiasi altro interlocutore sono comprensibili poche parole bisillabiche. C’è un bambino che a nove anni produce enunciati di due/tre parole e ha necessità di ricorrere al gesto per integrare ciò che non riesce a dire con le parole e per cui l’apprendimento della lettura e della scrittura sembra un’impresa titanica e c’è una bambina di sei anni che già alla scuola dell’infanzia aveva un linguaggio perfetto sul piano formale, senza neanche un errore fonetico né un processo fonologico e con una particolare passione per l’ascolto di libri; e ancora c’è una bambina di nove anni che, nonostante una marcata disfluenza, è in grado di raccontare una favola così come le proprie esperienze, esprime schietti giudizi sulla divisa poco alla moda della terapeuta ed è bravissima a cantare “Azzurro” di Celentano dove: «il treno dei desideri nei miei pensieri all’incontrario va».

Come afferma Martine Menès, al centro del processo di apprendimento c’è il desiderio, questa forza singolare che caratterizza l’essere umano e ne orienta la vita⁵. Per ciascuno di noi, quindi, è cruciale come è venuto o meno a costituirsi questo desiderio, desiderio che passa attraverso il desiderio dell’Altro (materno). Nella clinica con i bambini che presentano una disabilità intellettiva questo argomento si pone ancor più in evidenza poiché si inserisce in una storia in cui ha fatto irruzione una diagnosi medica, a volte non sempre chiara e definitiva, che

⁴ Ibidem, p. 102.

⁵ M. Menès, *Il bambino e il sapere*, Editrice La Scuola, Brescia 2013.

spesso può indurre la madre a non supporre nel bambino un'intenzionalità simbolica, andando così ad incidere fin dai primi anni sul rapporto con il sapere. Il percorso riabilitativo che questi bambini si trovano a dover intraprendere dura per tutta la prima infanzia, il periodo cruciale per lo sviluppo del linguaggio e degli apprendimenti: la sfida cui siamo chiamati oggi è, per riprendere Franco Lolli, considerare il bambino con disabilità intellettiva non tanto come soggetto che deve acquisire competenze e potenziare le proprie abilità ma «*come dotato di un inconscio che invia messaggi che chiedono di essere ascoltati e riconosciuti*»⁶.

⁶ F. Lolli, cit., quarta di copertina.

PEDAGOGIA LEGALE

Teresa Poli

Il titolo “Pedagogia legale” trae spunto direttamente da una citazione di Annalisa Davanzo : «Se i precetti della scienza si sostituiscono ai *pregiudizi* o agli *ideali* che rendono non anonimo il desiderio della madre, il risultato può essere un corpo senz’ombra di cui possiamo prefigurare l’immagine nelle masse di *anoressiche, bulimici, depressi* che si riverseranno non nei centri commerciali ma nelle farmacie: il corpo che appartiene interamente alla scienza è il cadavere»¹.

La pedagogia legale intesa quindi come la medicina che seziona cadaveri, ma anche legale nel senso di universale, uguale per tutti, un tutti uguali di diritto che, non solo disfa i legami sociali, ma non lascia alcuno spazio agli scarti delle verità individuali.

La mia riflessione parte dal giorno in cui partecipai ad un incontro per genitori al nido di mio figlio; la psicopedagogista, condannando gli sculaccioni, portava a sostegno della sua norma educativa (norma e non opinione) una legge che in Francia, Austria e altri 50 paesi vieta gli sculaccioni ai bambini. Lo sculaccione entra dunque a pieno titolo tra i reati perseguibili per legge, viene normato, tolto alla doxa, agli ideali e pregiudizi genitoriali.

Cito sempre Annalisa Davanzo.: «La doxa si oppone sia all’epistème, che è la conoscenza scientifica del fenomeno, sia alla alètheia che è la verità. Nessuno

¹ A. Davanzo, appunti lezioni Istituto Icles, Mestre.

pretende di dire né ciò che è, né ciò che non è vero. Ciascuno dice e insegna ciò che pensa essere vero, ciò che crede»².

Françoise Dolto ha affrontato in più punti l'argomento dal punto di vista educativo, sottolineando come, se la sculacciata sul momento calmi l'adulto e talvolta anche il bambino, a lungo andare corra il rischio di essere nociva, e il lungo termine è certamente l'obiettivo dell'educazione. Ha consigliato anche i genitori, quando si sente la sculacciata arrivare sulla punta delle dita, di precipitarsi in un'altra stanza e di prendere piuttosto a sberle il cuscino. Tuttavia, se la sculacciata rappresenta indiscutibilmente un segno di debolezza e di scarso autocontrollo da parte dei genitori, la Dolto sottolinea come esistano madri che non toccano mai il figlio ma che, nei comportamenti e nelle parole, sono molto più aggressive e perfino sadiche di chi impartisce una sculacciata. Così la Dolto non riduce il discorso ad una dimensione esclusivamente educativa, di norme di condotta per bravi genitori, piuttosto ricorda come certe madri, quando erano piccole, a volte abbiano ricevuto delle sculacciate che hanno trovato ottime, e come esistano di fatti bambini sensibilissimi, che se non vengono sculacciati di tanto in tanto, pensano di non essere amati³. È impossibile dunque isolare lo sculaccione come un batterio in laboratorio per stabilirne l'effetto su un soggetto. Nessuna esperienza, afferma infatti la psicoanalisi, è possibile senza la mediazione del significante, come a dire, in assenza di quell'universo fatto di parole nel quale ogni essere umano è immerso e attraverso la cui azione ogni evento della realtà viene letto e significato in un certo modo.

Mi soffermerò su questo punto per marcare una differenza fondamentale che esiste tra l'ottica psicoanalitica e una certa tendenza della psicologia moderna che presuppone che il soggetto abbia un contatto diretto con la realtà, ovvero, che i fatti della realtà abbiano la facoltà di incidere nella vita del soggetto in maniera assoluta. Dobbiamo supporre invece la presenza di un filtro tra il soggetto e la realtà, di un velo che separa il soggetto dalla fatticità delle cose. L'essere umano impara subito a rapportarsi ai fatti dell'esperienza in funzione dell'interpretazione che dà loro, in funzione, cioè, del significato che attribuisce loro. Celebre è l'esempio che Lacan propone a proposito di un bambino che riceve uno schiaffo⁴. L'evento della realtà, dice Lacan, è l'urto tra due masse: la mano dell'adulto contro il corpo del bambino.

² Idem.

³ F. Dolto, *Come allevare un bambino felice e farne un adulto maturo*, Mondadori 1995.

⁴ J. Lacan, *Il Seminario. Libro III. Le psicosi*, Piccola Biblioteca Einaudi 2010.

Ciò che egli osserva è che, di fronte a questa contingenza, il bambino resta per qualche attimo perplesso, come se non sapesse decidersi se piangere o meno. La sua reazione dipenderà dall'interpretazione che darà a quello scontro tra due corpi. Pur essendo l'evento della realtà uno e inequivocabile nel suo svolgimento, le possibilità di significantizzazione e, conseguentemente, di reazione ad esso sono molteplici e non predeterminabili.

Dunque ciò su cui mi interrogo non sono tanto gli esiti del moltiplicarsi di libri di pedagogia sugli scaffali di librerie e supermercati, e il numero crescente di genitori che se li leggono tutti (me compresa ovviamente), famelici consumatori di precetti a cui appellarsi. Per fortuna, come sottolineano Lebovici e Soulè nel libro *La conoscenza del bambino e la psicoanalisi*, «non sono le informazioni ma la natura stessa della personalità dei genitori a influire sul rapporto che essi intrecciano con ciascuno dei figli e indurire diversi aspetti. E' dunque importante che progetti simili non vengano subito passivamente dai genitori ma bensì che suscitino e rilancino una loro domanda personale»⁵. Dunque forse non basta una fabbrica di buone norme da imparare a memoria per rendere anonimo il desiderio di un genitore. Non basta seguire alla lettera i consigli di uno psicologo per cancellare nel bene o nel male preconetti, attese, aspettative, timori sui propri figli; non basta ripetere passo passo la lezione di un libro su come rispondere alle domande dei propri figli sul sesso per nascondere un rossore o lieve fremito del corpo mentre si sta parlando. Per fortuna, credo che tutti questi precetti abbiano lo stesso effetto dell'omeopatia: acqua fresca.

Ma se questi consigli diventano Legge? Cosa si produce se dal discorso dell'Università si passa al discorso della scienza? La verità del desiderio (del bambino e dell'adulto), espulsa dal sistema pedagogico, sotto quale forma ritorna?

Al posto dell'umano e traumatico interrogativo su come poter essere sufficientemente buoni o cattivi genitori, viene messo un punto. Cito Annalisa Davanzo: «Il problema è che la scienza e il suo sottoprodotto, la tecnologia, hanno spazzato via l'errore empirico sostituendolo con la giustezza scientifica. La pediatria, la pedagogia hanno invaso lo spazio del concepimento, dettano le regole dei tempi,

⁵ S. Lebovici e M. Soule', *La conoscenza del bambino e la psicoanalisi*, Feltrinelli, Milano 1972.

dei modi del rapporto con i figli, mettendoli a contatto con un desiderio non firmato, anonimo»⁶.

Siti di pedagogia on line elencano tutto ciò che non bisogna dire per non offendere o ferire i propri figli (“bravo!” compreso) e tutto ciò che bisogna fare per essere meno “subdoli e più partecipi emotivamente”.

Per fortuna continuano ad esistere padri sufficientemente subdoli che, come una madre non troppo tempo fa mi raccontava, di fronte alle insistenze della figlia perché le leggesse un libro, iniziò a sostenere di non saper leggere, pur di riuscire a finire di guardare il film che gli interessava.

Il guaio infatti, secondo la psicoanalisi, della *patologia di massa* è che non sia più colpa del padre. Il padre seduttore, il padre che legifera ma che anche desidera e gode viene soppiantato da una risposta universalmente valida, eliminando l'insita contraddizione.

Al reale del trauma si sostituisce il reale anonimo delle merci, dove il bambino da soggetto pulsionale si trasforma in feticcio, in oggetto di un godimento generalizzato, senza un partner che lo investa di un desiderio particolare. Se da un lato il bambino è dunque intoccabile tiranno, dall'altro è feticizzato e medicalizzato. In breve dopo avergli insegnato che il suo desiderio poteva dettar legge, gli si domanda di acconsentire che sia il desiderio dell'altro ad avere la meglio e gli si significa che la sua resistenza è un sintomo, e allora l'impotenza educativa si tramuta nella violenza delle diagnosi selvagge e, nel caso di quei bambini non oppositivi ma bensì passivi, nella feticizzazione dei corpi.

L'educazione odierna vuole eliminare rischio e responsabilità rendendo scientifico il mestiere di genitore, una ortopedia che vuole incarnare il Padre della Legge. Scrive Maud Mannoni nel libro *Educazione impossibile*: «D.G.M. Schreber è appena un precursore. Le sue opere annunciano il periodo in cui alle popolazioni non si dispenserà più un'arte di vivere, ma s'imporranno d'autorità regole di vita. Le opere di volgarizzazione medica prenderanno così, alla fine del XIX secolo il posto della religione; alcune porteranno addirittura il titolo di “Catechismo”»⁷. Il Dott. D.G.M. Schreber, padre del più noto Presidente Schreber, incarnava un sapere

⁶ Ibidem.

⁷ M. Mannoni, *Educazione impossibile*, Feltrinelli, Milano 1974.

scientifico (un educatore, diceva, è un uomo che ha una risposta a tutto), un sistema teorico medico pedagogico che, come un'armatura, lo metteva al riparo dal dubbio.

Schreber nelle sue *Memorie* scriveva: «Vi è un equivoco fondamentale che appunto si fonda sul fatto che Dio propriamente, in base all'Ordine del Mondo, non conosceva l'uomo vivente e nemmeno aveva bisogno di conoscerlo, bensì aveva rapporti, conformemente all'Ordine del Mondo, solo con cadaveri»⁸. Quei cadaveri citati all'inizio, trattati da una scienza che, dalle scuole agli ospedali, come Flechsig, parla solo "la lingua dei nervi" e rigetta ciò che il soggetto può dire riducendolo al suo solo aspetto biologico. Nel discorso dell'analista invece il sapere è nella posizione della verità ed è strettamente particolare al soggetto, non sono le elaborazioni della teoria psicoanalitica. E' proprio questo che rende la psicoanalisi inassimilabile allo statuto epistemologico delle scienze della natura: poiché per quanto avanti possiamo spingere la formalizzazione matematica, incontriamo sempre e comunque che la matematica non basta. La particolarità come la riscontriamo nella psicoanalisi è irriducibile alla forma universale, e le formazioni, le matematizzazioni, servono proprio come strumenti insostituibili per orientare su dove esse rivelano la propria insufficienza, il proprio buco; dove la risposta non è un oggetto colmante che consente di toccare con mano la congruità delle premesse, ma la voragine insaziabile di un "ancora" che di nuovo interroga⁹.

Il soggetto, dice Lacan, cerca di farsi riconoscere nella sua autenticità simbolica, e se questo è misconosciuto, ciò non lascia posto che ad una forma di riconoscimento immaginario, è la situazione ideale che termina con lo scatenamento di un delirio. In *Funzione e campo della parola e del linguaggio* Lacan afferma: «La somiglianza di questa situazione con l'alienazione della follia, nella misura in cui la formula sopra enunciata è autentica, cioè il soggetto vi è parlato più che non parli, riguarda evidentemente l'esigenza, che la psicoanalisi presuppone, di una parola vera»¹⁰. Può essere questo dunque un lento, ma non troppo, avviarsi verso un fuori discorso della psicosi? Secondo G. Senzolo: «in fondo, il discorso capitalista, nella sua radicalità, può essere configurato anche come un discorso,

⁸ D. P. Schreber, *Memorie di un malato di nervi*, Gli Adelphi 2007.

⁹ A. Barbui, "Interpretazione e trasmissione", in *La psicoanalisi n.3*, 1988, pp.101-112.

¹⁰ J. Lacan, "Funzione e campo della parola e del linguaggio", in *Scritti* Vol. I, Biblioteca Einaudi, Torino 2012.

alcuni dicono, di tipo psicotico, perché dove non c'è la mancanza c'è effettivamente la psicosi. Naturalmente si tratta solo di una tendenza»¹¹.

Se nel discorso isterico il posto della verità è occupato dall'oggetto a, dalla mancanza che struttura il soggetto, nel discorso della scienza quel posto rimane vuoto. Il posto vuoto nel discorso della scienza significa che la scienza non vuole sapere la verità nella misura in cui la verità è misura del desiderio del soggetto. L'esperienza psicoanalitica punta invece l'indice su qualcosa che rimane strutturalmente inassimilabile alla realtà empirica: si tratta della realtà della mancanza come mancanza d'essere, e dell'amore e del desiderio come tentativo di ripresa di questo essere.

La dimensione della verità si separa dalla scienza, valido e accertato non vuol dire vero, ci vuole la credenza perché sia vero, bisogna crederlo, la scienza invece accerta. L'esattezza non ha a che vedere con la verità in quanto effetto di parola. Per Lacan la verità è la dimensione introdotta dall'effetto di parola, la scienza abolisce il fatto che qualcosa possa essere vero, la verità è della dimensione della credenza, ci vuole un dubbio, se è sul vetrino del microscopio è sicuro, mentre la verità non ha a che vedere con la verifica empirica. Se dico "domani mi piacerebbe vederti" o mi credete o no, e se ci vediamo ciò non proverà che io avessi davvero voglia di vederti. La verità c'è perché anche se si crede di dire la verità, inconsciamente si può star desiderando altro. Lacan dice "io la verità parlo", la verità cioè parla perché qualsiasi cosa stiate dicendo state dicendo qualcosa di voi.

¹¹ G. Senzolo, *Commento del Seminario IX di J. Lacan. L'identificazione*, Lezione Istituto Icles Mestre.

SE MAMMA E PAPÀ NON SI AMANO PIÙ?

IL BAMBINO E LA LEGGE

Laura Sanna

È passato più di mezzo secolo dall'introduzione della legge Fortuna-Baslini, ma la separazione e il divorzio restano caratterizzate da una forte connotazione negativa, che non corrisponde più alla *colpa sociale*¹. Nonostante la legge autorizzi a rivedere il proprio progetto di vita in comune, la difficoltà ad accedere al lutto emerge spesso come ostacolo a sostenere questa scelta. Lutto del proprio oggetto d'amore, dei riferimenti quotidiani e del proprio Ideale dell'lo.

Questa difficoltà può inasprirsi quando la coppia ha dei figli, segno tangibile del loro legame, ancor di più se i figli sono nell'età dell'infanzia. Per alcuni coniugi la presenza di bambini diventa una scusa efficace per rimandare la separazione stessa. Il rischio è di prolungare per lungo tempo una situazione contraddittoria agli occhi stessi dei bambini: mamma e papà non si amano più, non si desiderano più, eppure fanno finta che nulla sia cambiato, sostenendo una menzogna implicita: la fatica di affrontare la propria separazione. Si domanda al bambino di essere, apparentemente, la causa per sostenere un *non-desiderio*, spingendolo

¹ Il primo riconoscimento legale del diritto di sciogliere il legame matrimoniale nel Bel Paese è antecedente all'unione d'Italia. Nel 1805 il Regno d'Italia napoleonico emanò a riguardo il Codice civile napoleonico, successivamente questo diritto è stato meno sostenuto dal legislatore. La prima legge sul divorzio in Italia viene approvata nel 1970. Il tempo trascorso tra le due leggi è segno della difficoltà di poter assumere soggettivamente questa scelta, difficoltà che oltrepassa i precetti sociali. In tal senso è interessante notare che la legge è stata confermata nel 1974 a seguito di un referendum. Nel 1805 è apparsa come una proposta del governo, mentre negli anni 70 si mostra, almeno parzialmente, nel suo versante di *desiderio*.

inconsciamente a farsi carico del loro dolore e della loro impossibilità di essere responsabili di ciò che desiderano.

Sin dall'inizio della sua pratica Freud ha mostrato l'effetto di ritorno di ciò che viene disconosciuto, sotto forma di eventi psicosomatici, umori depressivi o di eccitazione; tutti fenomeni che celano uno stato di angoscia e di godimento inconscio. In *Due note sul bambino* Jacques Lacan fa riferimento al sintomo del bambino definendolo come ciò che «è al posto giusto per rispondere a quello che vi è di sintomatico nella struttura familiare»²; ciò che è rifiutato nell'inconscio familiare fa presa sul godimento sintomatico del figlio, che ancora non sostiene un desiderio in proprio ma si rende portavoce dei suoi genitori. In altri termini si apre la possibilità che il sintomo del bambino incarni la verità rimossa della coppia genitoriale.

Se il figlio, attento osservatore, percepisce che per i genitori la separazione è un argomento da evitare si sentirà lui stesso coinvolto in qualcosa di molto spiacevole di cui è meglio tacere, ma di cui, proprio per questo non-detto, porterà le conseguenze sintomatiche. La pratica analitica ci insegna come la richiesta di aiuto di due genitori che hanno difficoltà a separarsi non si risolve nel fornire un decalogo comportamentale, ma nel permettere a *questo uomo* e a *questa donna*, nella loro particolarità soggettiva, di poter *umanizzare* la loro separazione. Con questa espressione Françoise Dolto³ si riferisce in modo preciso alla possibilità che si possa dire del proprio dolore, della propria fatica ma anche della propria scelta per un nuovo progetto di vita che permette di procedere oltre una situazione mortifera, anche quando questa prospettiva è assunta da uno solo della coppia.

A volte per i genitori la separazione può essere una liberazione da uno stato di conflitto continuo, ma è un'illusione pensare che ci sia un modo indolore per i figli di affrontare la separazione dei propri genitori, perché colpisce direttamente il senso di coesione del bambino stesso. Per i bambini molto piccoli è la stessa coesione del corpo ad essere scossa, quest'ultimo infatti si è via via costruito gradualmente, in un certo spazio, alla presenza dei suoi genitori. Fino addirittura agli otto/nove anni «il bambino non può compiere veramente il lavoro affettivo di comprendere il divorzio [...] se non restando nello stesso spazio»⁴. È importante, quindi, permettere al bambino di mantenere stabili i riferimenti spaziali e temporali. Lo spazio del

² J.Lacan "Due note sul bambino", in *La Psicoanalisi* n° 1, Astrolabio, Roma 1987, p. 22.

³ F. Dolto, *Quando i genitori si separano*, Oscar Mondadori, Milano, 1988, prima edizione italiana 1991, p.54.

⁴ *Ibidem*, p.15.

bambino è da intendersi nell'accezione estesa e cioè anche in riferimento ai luoghi importanti nella sua vita, come per esempio le famiglie d'origine dei genitori, la scuola, il gruppo dei pari o le attività sportive. In tali contesti significativi il bambino può incontrare un adulto di riferimento non direttamente coinvolto nella tensione, un nonno, una zia, una maestra, disposto ad ascoltarlo nel suo discorso soggettivo, non coincidente con quello dei suoi genitori. Quando i genitori si separano prima che si sia temporaneamente conclusa la fase edipica, cioè prima dei cinque anni circa, il rischio è che nelle relazioni venga meno il riferimento ad una norma che limita le pulsioni ed il bambino non riesca più a controllare le spinte aggressive ed erotiche.

Parlare al bambino di ciò che sta accadendo significa riconoscergli la possibilità che lui stesso possa dirne qualcosa, per come vuole e per come può, ma permettendogli così di non coincidere con ciò che vive. Detto in altre parole: la separazione lo riguarda, ma non come puro oggetto dei suoi genitori, perché lui può procedere da sé nel sostenere un proprio desiderio, sulla via del diventare grande. Perché ciò accada è necessario che sia accompagnato da adulti responsabili. È importante che il bambino sia informato, per tempo, dei cambiamenti che dovrà affrontare, in quanto è angosciante trovarsi ad affrontare la dipartita impulsiva di uno dei due genitori, senza che ci sia stata la possibilità di parlarne prima.

Anticipare con le parole permette di considerare le mosse dei genitori in una prospettiva di scelta e non di impulso reattivo. Deve essere esplicitato al bambino che la cornice di questo progetto è riconosciuto dalla giustizia, che consente ai due adulti di diventare ex coniugi, ex compagni, ma, allo stesso tempo garantisce loro di restare suoi genitori anche se in un altro modo.

Il bambino può, per diverse vie, sentir parlare o intuire che gli adulti hanno dei diritti e dei doveri specifici in caso di divorzio e a riguardo dedurre che ciascuno di loro si colloca in un preciso rapporto con questi *effetti di legge*: esercitare o subire tali diritti e doveri, denegarli, giovarsene, ma in ogni caso devono farvi riferimento per il nuovo assetto familiare. Ciò che spesso ignora il bambino è che anche lui ha diritti e doveri; spiegargli apertamente questa forma di legame sociale lo libera dalla fantasia inconscia che gli adulti abbiano solo diritti su di lui, carichi di un desiderio anonimo perché non barrati dal limite di un amore particolare. È importante che al bambino sia esplicitato chiaramente che ha il diritto di essere accudito, protetto, educato, di non essere picchiato o maltrattato, ma, allo stesso tempo, anche lui ha il

dovere e la responsabilità di rispettare e partecipare ai nuovi accordi tra i genitori. Considerare il bambino come un soggetto tutela i genitori dalla tentazione di percepirlo come un proprio territorio da difendere o come una protuberanza dell'ex partner, da attaccare per procura, sia sul versante dell'odio che dell'amore. La passione per il conflitto con l'ex coniuge impedisce di guardare il figlio come una persona in divenire. La crescita del bambino è dinamica e per questo gli accordi tra genitori dovrebbero esserlo a loro volta, affinché l'accento venga mantenuto sulla responsabilità genitoriale, e non sul diritto di un genitore sul figlio.

Talvolta i bambini, sentendosi l'oggetto di valore del genitore, attaccano il padre o la madre attraverso il proprio corpo, che possono arrivare a percepire come separato da loro stessi. A questo riguardo, credo che la pratica di procurarsi tagli (*cutting*), che si sta diffondendo in maniera dilagante tra i pre-adolescenti, risponda, in alcuni casi a questa logica, oppure si pensi ai tentativi di suicidio (qualcuno purtroppo riuscito), di cui si parla ancora molto poco.

In particolare, la legge che regola il divenire del bambino è la Legge dell'incesto. Può capitare che per consolarsi uno dei due genitori metta il proprio bambino al contempo nella posizione di figlio e di partner. Non sono poche le madri che all'uscita di casa del marito chiedono al bambino di dormire nel lettone con loro o padri che richiedono un'eccessiva vicinanza affettiva e accudente per sopportare la loro delusione. Nella fantasia edipica, la speranza di essere il partner del genitore del sesso opposto è sempre viva ma è molto pericoloso quando accade nella realtà, perché diventerà una posizione nella quale il figlio o la figlia vi rimarranno a loro discapito volentieri. Non necessariamente i genitori devono trovare nuovi amori per garantire al figlio il proprio posto, ci sono genitori che semplicemente si concedono più tempo per i propri hobby o per stare con gli amici.

Rapportarsi a genitori vitali, che amano creare legami con altri adulti, è per un figlio una buona opportunità per interrogare anche il proprio desiderio. Può accadere che un bambino, in situazioni di separazione, reclaims maggiore attenzione, magari sfruttando il senso di colpa della mamma o del papà per trattenerli a sé, rendendosi il loro unico oggetto d'amore. Tanto più il genitore si confronta con la propria mancanza, cioè con la propria castrazione, tanto più il figlio può interrogarsi su un desiderio in proprio. Madri e padri affascinati dall'immagine narcisistica dell'essere un bravo genitore, preoccupati che il figlio contrariato li possa abbandonare, domandano continue conferme attraverso il consenso e dal canto

loro questi bambini non sanno più che capriccio inventare, perché ciò che cercano inconsciamente è in realtà quel punto di arresto che orienta correttamente la traiettoria verso uno scambio d'amore, introducendoli al desiderio per la via della mancanza.

E mentre la coppia della realtà non c'è più, per il bambino, a livello inconscio, si mette in moto il tentativo di renderla irremovibile. Il bambino si adopera combinando guai per farli litigare, rendendoli uniti nella rabbia, incappa in piccoli incidenti, rendendoli uniti nella preoccupazione, o ancora inizia a disinvestire nella scuola, spingendo gli insegnanti a convocare i genitori.

È un lungo percorso separare i genitori in quanto adulti che si amano dalla figura di un uomo ed una donna che rimangono per lui madre e padre. Il bambino si struttura da subito in una triade e accede al padre e alla madre attraverso l'amore che si mostrano reciprocamente: la parola del padre arriva al bambino come parola strutturante per il valore che ha per la madre e allo stesso tempo la madre è agli occhi del bambino colei che causa il desiderio del padre. Il bambino è da subito introdotto in questo rimando tra i genitori, anche nei primi momenti di vita del neonato, la diade fa riferimento ad una terna. Lacan riassume questa struttura a tre nel seguente modo: «un padre ha diritto al rispetto, se non all'amore, solo quando questo amore, questo rispetto – non crederete alle vostre orecchie – sia perversamente orientato, ossia fa di una donna l'oggetto *a* che causa il suo desiderio»⁵.

La grande difficoltà della prima fase di separazione consiste per i genitori nel mantenere una prospettiva su tre tempi: quello immediato per affrontare lo stravolgimento iniziale, quello a medio termine per riorganizzare una nuova quotidianità e, infine, quello a lungo termine, per garantire un rilancio sul futuro. Più gli adulti si accordano tra di loro, separando la coppia in frantumi dalla coppia di genitori, meno costringono i bambini a creare modalità sintomatiche, per regolare il caos che li circonda. È necessario che i genitori si concedano un tempo al lavoro, perché loro stessi possano arrivare a rinunciare alla coppia, pur salvaguardando il proprio essere genitore. Affrettare le decisioni pratiche o non arrivare mai ad un accordo, quantomeno temporaneo, corrisponde alla denegazione inconscia della separazione stessa. Ciascuno deve rinunciare a qualcosa e per dirlo con F. Dolto «se ognuno viene colpito dalla castrazione, allora il divorzio potrà effettuarsi in modo

⁵ J. Lacan, *Séminaire XXII, RSI, 1974-1975*, scritto inedito in italiano.

sano, [...] apparirà come un fatto del quale nessuno ha goduto particolarmente»⁶. È molto importante che la legge metta chiaramente in evidenza questo limite, perché non si risolva solo come un sopruso o una lotta di potere.

La bi-genitorialità funziona quando non si applica ad un figlio pensato come ad un bene di cui godere nella stessa proporzione, ma quando è *particolare* e cioè tessuta attorno a *quel* figlio, al quale si garantisce un preciso posto nella famiglia, anche quando è separata⁷.

Al di là del dolore, bisognerebbe che il bambino possa arrivare a considerare il divorzio come una scelta responsabile dei suoi genitori, quanto il matrimonio, perché gli adulti implicati si sono fatti carico di non continuare a sostenere un legame senza amore.

⁶ F. Dolto, *Quando i genitori si separano*, p.126.

⁷ La Cassazione stessa verso la fine del 2018 si è pronunciata in tal senso, escludendo la distribuzione matematica del tempo da passare con ciascun genitore.

RESPONSABILITÀ GENITORIALE: IL BAMBINO PER LA LEGGE, IL BAMBINO PER LA PSICOANALISI

Roberta Giacchè

Privo di ragione e di parola, più vicino all' animalità che alla vera condizione umana: questa era la concezione del bambino nella cultura antica ed in quella medievale. Essa dipendeva strettamente dal modello dell'uomo adulto, segnato dalla razionalità e dall'uso della parola, a differenza del bambino visto come «uomo in miniatura», situazione temporanea, da superare quanto prima.

Privo di ragione e di parola, il bambino veniva considerato preso in una condizione particolarmente delicata, dunque era necessario intervenire sin dall'inizio, se si voleva che conquistasse la condizione di uomo, così come rintracciabile in concezioni filosofiche, documentate da Omero e dagli oratori del IV secolo a.C.

Si deve forse alla pedagogia moderna la presa di coscienza del fatto che il bambino abbia delle caratteristiche specifiche. Con Rousseau nel 1762 la *scoperta* del bambino è nell'aver riconosciuto la sua diversità, rispetto all'uomo: il bambino, si legge nell' *Émile*, ha: «modi vedere, di pensare, di sentire che gli sono propri». Si deve «lascia maturare l'infanzia nei bambini», poiché la natura vuole che si sia bambini prima di essere uomini. Vengono allora apprezzate l'innocenza, la spontaneità e la semplicità. L'educazione, pertanto, non dovrebbe mirare a formare l'uomo adulto, ma dovrebbe riconoscere al bambino il ruolo di primo e «privilegiato» dell'azione educativa.

Andando un po' a spasso nei secoli, pare che le tracce, giuridiche, psicologiche, "immaginarie" dei bambini non si formino a livello sociale che con il grande romanzo ottocentesco.

Furono Charles Dickens in Inghilterra e Carlo Collodi in Italia a raccontarla per primi nei loro romanzi. Erano gli anni della rivoluzione industriale, Dickens parla di un'infanzia abbandonata e infelice, eppure già borghese. Il mondo di Dickens, pur feroce, è sulla via della civilizzazione e non è così bestiale da obbligare i bambini a dimenticare l'infanzia per sopravvivere. Nella modernità per la prima volta l'infanzia è una condizione di debolezza tollerabile.

Non è il caso del mondo antico, dove tutti sembrano dimenticarsi di un'infanzia presumibilmente terribile, di cui nulla sappiamo perché nessuno ne parla mai per tutta la letteratura classica, greca e Omero per un attimo ci fa intravedere l'abisso di un individuo, Eumeo, bambino rapito ai suoi affetti e venduto schiavo, che dice con una punta di amarezza e rammarico "uno schiavo non ha senno". Il destino dei bambini continuò per secoli a essere terribile, come possiamo vedere nelle favole. Il racconto dei genitori di Pollicino che abbandonano tranquillamente la prole nel bosco non potendo sfamarla ci parla di un comportamento non raro in quei tempi.

Un bambino nei tempi pre-moderni era un nulla, una non entità umana e giuridica. Il capo famiglia, il *pater familias* aveva totale diritto di vita e di morte sui figli. In tutta la letteratura classica solo Orazio, che si lamenta delle punizioni corporali del suo maestro di scuola, riesce a posare il suo sguardo su un ricordo precedente la vita adulta. L'occhio di Dickens vede l'infanzia per la prima volta nella storia della letteratura e quindi anche con uno sguardo psicologo. Ci si chiede come possa essere stato possibile che per secoli nessuno abbia mai raccontato nulla della propria infanzia con l'occhio moderno, incuriosito e introspettivo. Non vi erano le parole, non vi erano i pensieri, rimanevano solo i ricordi mai raccontati.

In Italia Collodi con il suo burattino di legno che lentamente prende vita e si umanizza sembra quasi raccontare la storia della trasformazione della percezione dell'infanzia, che diventerà un bambino in carne ed ossa anche se il finale pare non sia stato pensato proprio così dal buon Collodi.

Pochi anni dopo sarebbe arrivata la psicologia, dapprima la psicoanalisi con il piccolo Hans e Freud, poi con gli abissi di rabbia e invidia di Melanie Klein e poi tutta

la psicologia dello sviluppo e dell'attaccamento con Donald Winnicott e John Bowlby a raccontarci tutto in maniera più scientifica. Da poco tempo l'umanità pare ricordarsi che si è stati fanciulli.

Dal canto suo, l'ordinamento giuridico, negli ultimi quarant'anni ha mostrato una sensibilità crescente nei confronti del minore, soprattutto se interessato da forme di disagio che si ripercuotono sul suo sviluppo psichico. Prima il minore era veramente *minore*, infatti si trovava in una condizione di inferiorità umana e di assoluta incompiutezza che lo facevano dipendere da altri. La vita dell'infanzia non ha avuto per lungo tempo alcun significato per il mondo degli adulti, per il costume, il minore è stato a lungo percepito come un essere che diviene persona-soggetto di diritti solo dopo essere stato educato e plasmato.

La prospettiva dei diritti e della cittadinanza dei soggetti minorenni è tema cruciale dell'opera pionieristica di Philippe Ariès¹, ed è connessa con la tesi che la considerazione sociale e giuridica di bambini e ragazzi si distanzia da quella degli adulti per il mancato riconoscimento dell'infanzia come categoria sociale. Storicamente la vita dell'infanzia non ha avuto per lungo tempo alcun significato per il mondo degli adulti: Montagné, ad esempio, candidamente lamentava di aver perso tanti figli precocemente, ma aggiungeva di non ricordare né il nome, né quanti erano; Voltaire riteneva normalissimo che i suoi figli stessero in un orfanotrofio; e secondo Cartesio, era necessario liberarsi dell'infanzia come ci si libera dal male, perché dal fatto che ogni uomo è dovuto essere prima un bambino dipendono i suoi errori una volta divenuto adulto.

Per secoli, dunque, ha prevalso una concezione patrimonialistica del diritto privato, tendente a respingere sul piano dell'irrelevanza l'attuazione dei diritti fondamentali della personalità, non essendo previste dalle codificazioni le cosiddette tutele differenziate. Il bambino è stato visto non come un cittadino-portatore di diritti ed autentica ricchezza da sviluppare, ma come una "cosa" che deve essere plasmata e costituisce un potenziale pericolo per la società. E credo che ancora oggi questo pensiero sia largamente diffuso.

Solo intorno al 1970 ci si avvia ad un pieno riconoscimento dei diritti anche del soggetto in età evolutiva, all'identificazione di uno statuto di tutela della personalità

¹ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 2002.

in formazione, ed alla predisposizione di strumenti per assicurare sostegno, promozione e recupero del minorenne in difficoltà.

Il diritto, che si era sempre occupato dell'individuo adulto portatore di interessi, per la prima volta accoglie ed ascolta i bisogni della crescita umana del soggetto in formazione e li traduce in diritti soggettivi.

Già nel primo dopoguerra, una collaboratrice della Croce Rossa, sotto l'orrore della scomparsa di milioni di persone, delle vedove e degli orfani, elaborò un testo breve e conciso, recepito prima dell'Unione Internazionale per il soccorso all'Infanzia e successivamente adottato all'unanimità dalla società delle Nazioni: la Dichiarazione di Ginevra del 1924. Nel testo della dichiarazione si affermano le necessità materiali ed affettive dei minori, ma si mantiene ancora un impianto assistenzialista, balzò in primo piano la questione della salvaguardia delle generazioni future.

Dopo lo scioglimento della Società delle Nazioni, si fa strada il progetto di una Carta sui diritti dei bambini, preparando così, la strada per la stipulazione di Convenzioni aventi valore di norme giuridiche vincolanti.

La Convenzione di New York sui diritti del fanciullo, primo documento in cui non si utilizza la parola "minore", che evoca lo stereotipo culturale del bambino incompleto in uno status d' inferiorità personale e giuridica, di soggezione a poteri altrui, ratificata dall'Italia con la legge n. 176 del 1991, stabilisce nell'art. 12 che "gli Stati parti garantiscono al fanciullo che è capace di discernimento, il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessi, dovendo le opinioni del fanciullo essere prese in considerazione, con riguardo alla sua età ed al suo grado di maturità".

Pur nel suo sviluppo il discorso sociale, giuridico, pedagogico segue direttrici che possono tener conto del bambino sebbene lo si pensi come soggetto, soltanto come oggetto, fosse anche con le migliori intenzioni e con l'applicazione della legge su riconoscimento di diritti perfetti.

Come la legge incontra la vita di corpi animati da pulsioni? E in quanto a questo, il bambino, che è in presa diretta con il reale, con il reale del corpo pulsionale, come può essere regolato solo da norme esterne, estranee alla sua esperienza e alla sua storia? Come non far fuori il soggetto, l'essere?

Per la psicoanalisi, bambino, è un significante, è un detto della cultura, un concetto ideologico apparso intorno al XVI° secolo, per fondare le esigenze di legittimazione della borghesia, assumendo connotazioni via via differenti come già ricordato.

Che un soggetto piccolo di età dica, resta dimenticato dietro i pregiudizi ideologici di chi intende i suoi detti, come parole che fanno simpatia, mettendo in evidenza, scrive la psicoanalista Carneiro Ribeiro², l'incapacità, o addirittura la pura follia di chi non sa ciò che dice.

Nel Seminario Libro XXI, *Les non-dupes errent*, Lacan delimita lo spazio dell'erranza del soggetto, che va dalla nascita fino alla morte, come quello che corrisponde alla effettività della struttura³. Il soggetto dell'inconscio, a differenza dell'organismo vivente non è sottoposto ai cicli di sviluppo, non si sviluppa, come scoprono gli psicoanalisti, con il ritorno a Freud, intrapreso da Jacques Lacan, a partire dal 1950. Reazione alle teorie dello sviluppo sostenute dagli eredi di Freud, sua figlia Anna e Melanie Klein, che fecero avanzare una psicoanalisi con i bambini fondata sui pregiudizi della loro epoca.

Nella prima metà del XX° secolo, proprio come oggi, il discorso della civiltà poneva il bambino al posto di un oggetto da guidare, trattare, educare e correggere, come ha ben sottolineato Lacan nel discorso di chiusura delle Giornate sulla psicosi dell'Infanzia, organizzate da Maud Mannoni, nel 1967.

Quindi, se oggi, con Lacan, siamo d'accordo che il soggetto dell'inconscio non ha età, dal momento in cui l'inconscio, dopo Freud, è atemporale, non possiamo negare che l'Io, istanza corporea, proiezione di una superficie, cresca, si sviluppi, declini e muoia, in quanto sottoposta alla materialità della carne e all'azione del tempo. Ciò fa sì che ogni volta la struttura sia messa alla prova nell'affrontare i disagi e gli incidenti del viaggio che la vita è per ognuno di noi.

Quindi il bambino, come gli adulti fa sintomi. Spesso i sintomi del bambino sono la sua risposta inconscia a ciò che vi è di sintomatico nella struttura familiare⁴, sintomi che possono essere diversi se sono espressione di una presa del bambino nella sofferenza inscritta nella causa inconscia della relazione dei genitori, o se

² Lima Silva Maria Anita C.R., *Analisa-se uma criança*, tesi di dottorato, PUC-SP, 1986.

³ J. Lacan, *Il seminario, Libro XXI, Les non-dupes errent*, (inedito).

⁴ J. Lacan "Nota sul bambino" [1969], in *Altri scritti*, Einaudi, Torino 2013.

invece provengono dalla cattura fantasmatica del bambino da parte del godimento della madre.

Di fronte alla necessità di rispondere alle spinte pulsionali e all'enigma del desiderio dell'Altro, emergono nel bambino sintomi che toccano il corpo, sintomi singolari che si manifestano in modo a volte bizzarro, incomprensibile, come agitazione, inibizione, tristezza, difficoltà negli apprendimenti scolastici, disinteresse, mutismo, assenza di desiderio, preoccupazioni folli e terrificanti.

Ma se il sintomo è un voler dire, è anche un godimento che s'impone al soggetto. Il sintomo è anche soddisfazione libidica. Il soggetto prova un godimento che lo sopravanza, nella realizzazione stessa del sintomo. Il significante che è implicato è al contempo quello che fa senso e procura un godimento.

In sintesi, per dirla con Martine Menès⁵, l'infanzia è una dipendenza reale dagli altri presa in una temporalità limitata, mentre il termine genitore riguarderebbe tutti gli adulti il cui desiderio, un desiderio che si definisce nell'essere non anonimo, è implicato nell'esistenza del bambino, dunque non riguarda solamente la coppia dei genitori.

Il bambino è un soggetto a tutti gli effetti, riconosciuto anche dal diritto, ma soggetto analizzante, se e solo se incontra uno psicoanalista.

Sono i genitori ad arrivare dallo psicoanalista con delle lamentele sui sintomi del bambino. Non è sufficiente che il bambino stesso rappresenti un disagio, un sintomo per la sua famiglia, la scuola o la società, è necessario anche che questo disagio lo disturbi, faccia sintomo per lui, come si legge in *Un trauma benefico: la nevrosi infantile*. Di qui potremmo dire che l'offerta fatta al bambino non è la stessa che il clinico si metta a servizio del suo ascolto o quello della famiglia.

L'analista ipotizza che il bambino abbia una sua domanda altrimenti potrà intendere solo quella dei genitori. È pertanto del giovane paziente la scelta di separarsi da una qualsivoglia predestinazione.

Si può aggiungere inoltre che la tanto ricercata verità, o meglio la verità dell'inconscio non ha nulla a che vedere con l'esattezza dei fatti, tanto più che non è coesistente alla buona volontà della maggior parte dei genitori. La verità

⁵ M. Menès, *Un trauma benefico: La «nevrosi infantile»*, Ed.Praxis, Roma 2017.

dell'inconscio non si lascia trattare dalle informazioni o dalle spiegazioni, pur con le migliori intenzioni.

Nel 69 Lacan⁶ pone l'accento sul posto del bambino come resto di un desiderio, oggetto saldo di un conto che va considerato al di là del trattamento del godimento familiare, in rapporto ad un *godimento nuovo* che il fallo non è sufficiente a designare.

A suivre...

⁶ J.Lacan, *Il seminario. Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi*, Einaudi, Torino 2001.

I NODI DEL SAPERE

Renato Gerbaudo

Prendo a prestito quello che Lacan afferma a proposito del sapere nell'intervento conclusivo del congresso de l'EFP del 1970, intitolato "Dell'insegnamento e i quattro discorsi".¹

Perché dell'insegnamento e non dell'apprendimento collegato ai quattro discorsi? Questi ultimi sono un'elaborazione strutturale dell'adagio freudiano delle tre professioni impossibili: governare (*Regieren*), educare (*Erziehen*) e curare (*Kurieren*), che Freud sostituisce con analizzare (*Analysieren*).

L'elaborazione alla domanda è nel saggio di Lacan: nella psicoanalisi la risposta è già presente *prima* del quesito. "Si può essere insegnati non necessariamente per via di un insegnamento" afferma Lacan. Ciascuno di noi potrebbe riferire di un particolare apprendimento trasmesso da un insegnante di scuola, a causa della sua capacità di far arrivare i contenuti per mezzo del suo stile, delle pause quasi musicali, di un gesto rivolto ai propri studenti...

Questo rovesciamento, che sottolinea la '*sovversione*' del soggetto nella concezione psicoanalitica, ci propone due questioni: la prima, il rapporto del sapere con la verità soggettiva. Rapporto che abbiamo supposto non essere mai diretto e lineare. La seconda che "l'insegnante" nella posizione del soggetto barrato, cioè diviso (S/), non è tale se parte da un atteggiamento di padronanza, di pieno, e non si

¹J.Lacan, "Dell'insegnamento e i quattro discorsi" in *La Psicoanalisi*, Rivista Italiana della SEP n.18 luglio-dicembre 1995.

lascia prendere dalla costruzione di un vuoto² che partecipa a questa costruzione della verità soggettiva.

L'importanza della parola nella *talking cure* procede negli scritti di Lacan dagli anni '50 fino al '70, a partire dalla *funzione della parola, il campo del linguaggio e l'ordine del discorso*. Ciò che sostiene l'autore è la capacità di trasmissione in cui il sapere non è inerte, ma mosso per esempio da un vero interesse verso le persone degli studenti. Nello specifico viene messa in questione la coppia *insegnante-insegnato*, nel sostenere che i verbi sono tutti intransitivi, caso mai sono le azioni ad essere transitive. E qui Lacan rovescia la coppia analizzante-analizzato, conferendo all'analizzante la funzione di insegnante. Posizione paradossale in cui il sapere dell'analizzante è inconscio, quindi non a sua disposizione, ma in posizione di verità.

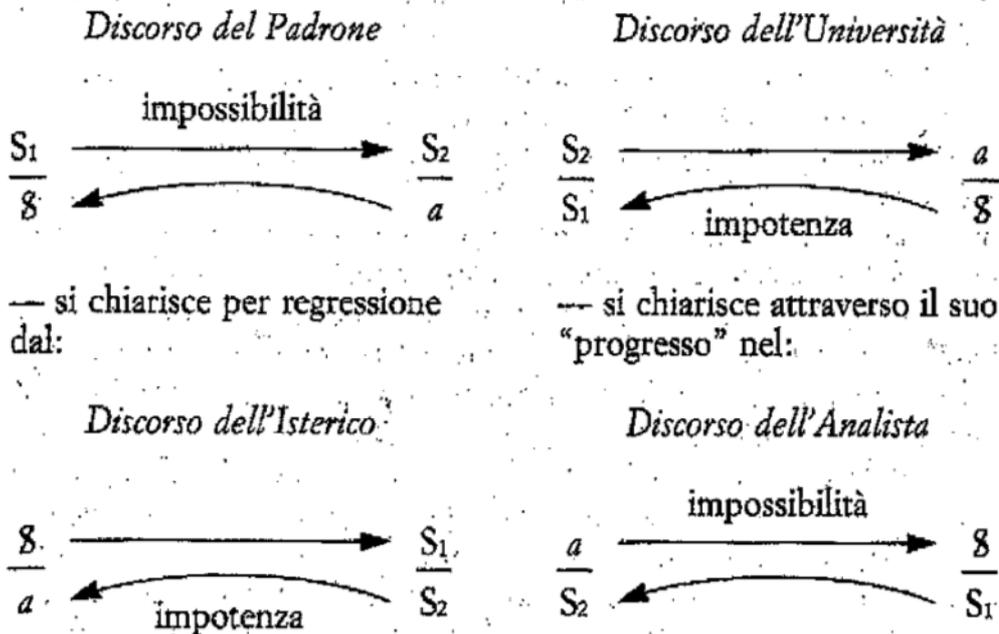
Devo, per motivi di chiarezza, sottolineare la differenza tra la concezione di soggetto, che è inconscia, e la struttura dell'lo, che si rappresenta specularmente rispetto all'altro, sotto la forma dell'lo ideale: nascita dell'lo nella fase dello specchio, come tentativo unificante di un'unità immaginaria, sempre incompleta.

L'lo è necessario per dare a ciascuno l'idea di padronanza e la capacità di unificare ciò che è frammentario nell'esperienza individuale, fin dalle prime fasi di vita, riassunte nel fantasma primario del "*corpo in frammenti (corps morcelé)*".

Farò riferimento alla teoria dei quattro discorsi in cui ogni contesto discorsivo è caratterizzato dai posti occupati dai significanti nel posto di *agente*: S1, il discorso del Maître, S2 dell'Università, S/ dell'Isterica, *a* dell'Analista, l'unico in cui al posto di agente è *l'oggetto a*.

² P. Gomasca, *Con l'inchiostro e il pennello, Lacan e Shitao*, Ed. Mimesis, Milano, 2017.

Discorso del "rovescio della psicoanalisi" *



I posti sono quelli di:

l'agente
la verità

l'altro
la produzione

I termini sono:

S₁ il significante-padrone

S₂ il sapere

ℑ il soggetto

a il più-godere

A seconda dove si trova nei discorsi S/, quella è la posizione dell'insegnante: nel discorso dell'Isterica nel luogo dell'agente, in quello dell'Università come resto, in quello del Padrone come verità e infine in quello dell'Analista come Altro. La tipicità del discorso dell'isterica non è quella del lato nevrotico, ma pone il soggetto-sintomo come interrogante il potere dell'Altro. Si dice che l'analisi serve per isterizzare il discorso del paziente, nell'accezione di regredire alle domande antiche

che sono state poste all'Altro senza una risposta soddisfacente. Lacan lo nomina addirittura come discorso della scienza, in cui il desiderio di sapere si incrocia con la *pulsione epistemofilica*.

Non mi soffermerò qui sulle implicazioni cliniche di questi discorsi e i relativi posti, basti pensare che l'insegnante rappresenta la funzione della mancanza e della divisione soggettiva, ma questo ci porta ad interrogare questo posto, non solo nella psicoanalisi, ma in tutti i rapporti in cui abbiamo a che fare con la questione della trasmissione. Il lavoro terapeutico e educativo è interrogato da questa mancanza ad essere, per fare emergere un soggetto desiderante (aggiungo) di sapere.

Ora, come è possibile, a partire da un testo scritto arrivare, per abduzione, a fare un'ipotesi che riguarda sia lo scrivente che il soggetto raccontato nel testo? La psicoanalisi utilizza la modalità del *controllo*, il racconto di un caso clinico da parte di un analista praticante, che sottopone la sua narrazione all'ascolto di un altro analista in posizione di supervisore. Ma esistono altre forme di supervisione, come quando un insieme di scritti di operatori di diverse matrici e formazioni si vengono a confrontare rispetto alla loro prassi in una prospettiva che interroga la psicoanalisi, pur restando autonomi rispetto alla propria teoria di riferimento.

Quello che mi preme sottolineare è che il testo scritto, come quello orale, rappresenta già un punto di vista, un vertice di osservazione di quell'operatore, che ha scelto il taglio da dare alla sua esposizione. Pertanto, ne è già un'elaborazione secondaria, come il testo di un sogno. Anche in analisi l'interpretazione non è del sogno ma del racconto del sogno. Si può dire che se la dimensione orale è primaria rispetto all'andamento discorsivo, la scrittura del testo può permettere a sua volta una lettura del caso prescelto.

Nello scritto "La direzione della cura" Lacan non parla di comprensione delle associazioni dell'analizzante, ma del suo *intendimento (entendement)*, cogliere, anche senza capire subito, quegli elementi infiltrati nel discorso che permettono di accedere a qualcosa del soggetto, sia sul versante significativo che su quello pulsionale. Significa anche che quello che ascoltiamo è un discorso unico, particolare di quel soggetto, non omologabile né assimilabile a qualsiasi altra costruzione narrativa.

L'esempio dello psicodramma, che è un lavoro collettivo, è particolarmente emblematico, se lo si vuole orientato alla psicoanalisi, per il fatto che il racconto di

un partecipante 'costringa' verso la responsabilità discorsiva, attinente al suo ruolo di narratore (la sua storia), di attore (la parte che vi gioca) e non ultimo quello di regista (le parti assegnate e la loro interrelazione). Essendoci uno scarto tra narrazione e gioco, si potrà verificare un effetto sorpresa, a favore dei significanti emersi, ignoti al protagonista. Ho preso l'esempio dello psicodramma, associandolo alle varie forme di gruppo, in cui il collettivo può rivelare la parte inedita proveniente dal testo. Quella che S. Gaudé chiamava la pubblicazione nel gruppo del proprio 'teatro privato'³.

Inoltre un lavoro di scambio di esperienze può provocare un transfert di lavoro, che ha delle ricadute positive sia sulla propria analisi che nell'attività psicoterapeutica curativa in genere.

Come afferma M.Menès "...gli apprendimenti, possono essere facilitati o al contrario ostacolati attraverso il modo in cui il bambino si costituisce in quanto soggetto del desiderio, accede alla parola e alle relazioni con gli altri... Nel cuore della personalità interferisce in silenzio "questo straniero familiare' (cit. di Freud ndr) che si chiama l'inconscio. E' costituito dai resti depositati dalle prime parole ascoltate, dai primi motti inizialmente incompresi poiché arrivano alle orecchie del bébé come suoni più o meno modulati, come una melodia orale, prima di acquisire un senso.⁴"

Si può cogliere, dalle parole dell'autrice, la dimensione dell'*Inconscio reale*, quello che Lacan chiama *lalingua*, in una parola sola. Questi frammenti di parole e di suoni che compongono il rapporto inconscio con l'Altro familiare, prenderanno senso a partire dal modo in cui quest'ultimo, in prevalenza la madre, conferirà un significato personale ai bisogni del bambino, trasformandoli in domande significanti (il pianto, il sonno, la lallazione). Si costituirà così, progressivamente, il luogo di un funzionamento mentale permanente, *un sapere non saputo*, ma attivo, aldilà dell'attività cosciente.

Il fulcro di queste attività curative è allora il corpo del bambino, inteso non solo come organismo, ma il corpo parlante, preso in un discorso che comprende la pulsione. Mi riferisco all'interessante testo di N. Bousseyroux⁵: "Che cos'è dunque il corpo? Qual è la sua funzione, il suo posto nella psicoanalisi? Quale posto gli riserva

³S. Gaudé *La représentation, l'exemple du psychodrame*, ed. Erès Paris, 1998.

⁴M.Menès *L'enfant et le savoir* Ed. Du Seuil, Paris 2006.

⁵N. Bousseyroux *La psychanalyse: un traitement du corps parlant* in « l'en-jeu lacanien » n.33 Ed. Erès 2019.

Lacan quando dice che il reale è il mistero del corpo parlante, il mistero dell'inconscio?

Non il soggetto, neppure l'essere parlante rappresentano il mistero, è il corpo parlante, sì, il corpo in quanto parlante. Questo mistero viene dal più reale dell'inconscio, dell'inconscio che è strettamente legato a *lalangue*. E' lui che fa misteriosamente legame tra il corpo e la parola. Ne consegue che la psicoanalisi è un trattamento del corpo. Opera sul corpo, sull'evento di corpo mediante il quale Lacan definisce il sintomo.

La psicoanalisi ha *da trattare il corpo in quanto parlante...*Ma bisogna rendersi conto che è un'altra lingua da quella che il corpo parla. Parla una lingua altra da quella del linguaggio che la nostra presa nel simbolico ci fa articolare. Il corpo parla una lingua altra di quella enunciata dal discorso analizzante, una lingua che ha a che fare con la pulsione, con ciò che del silenzio della pulsione arriva a risuonare nel corpo e a crearvi delle turbolenze. Il corpo parla una lingua insensata fatta dei significanti goduti de *lalingua* che affettano in profondità il nostro corpo. Sono questi significanti goduti, questi Uni di godimento venuti dal fondo de *lalingua* che ci traumatizzano 'bucandoci' (trou-matisent, neologismo che si compone di due parole *trou*-buco e trauma ndr). Non scordiamoci che il corpo è un'organizzazione di buchi, da situare nei bordi pulsionali, che per esempio fa dire: bevo come un buco (gli Inglesi dicono: bevo come un pesce, e gli Italiani: bevo come una spugna)."

Come si può intendere, è ben diverso dal linguaggio del corpo convenzionale in cui ad ogni gesto o postura o tono di voce si appiccica una significazione fissa, rivelatrice di una discordanza immaginaria con le asserzioni fatte dall'io, rinchiudendolo in uno schema fisso di significati, ad es. il rapporto tra il tono della voce e il contenuto, il toccarsi ripetutamente il naso quando si mente, guardare da un'altra parte e non l'interlocutore etc, in un catalogo pressochè inesauribile.

L'operatore interroga sé stesso

Il rapporto dell'operatore con gli adulti e con sé stesso diventa il centro della riflessione su come creare uno spazio aperto, direi transizionale. Il gioco, tenuto in gran conto da Winnicott, è una risorsa, individuale e di gruppo e come sappiamo da

Freud⁶, a proposito del *gioco del rocchetto*, è una risposta al trauma della separazione dalla madre. Nello psicodramma analitico di gruppo il gioco è una risorsa fondamentale per accedere alla propria questione soggettiva.⁷ Il collettivo, come sostiene Lacan, è il soggetto dell'individuale.

M. Klein⁸ nell'introdurre in psicoanalisi il gioco nell'interazione con il bambino, affronta direttamente la *personificazione* del gioco delle istanze freudiane (Io, Es e Super-Io) assumendosi una parte della loro rappresentazione durante la seduta. In questo modo ciò che non è dicibile direttamente può essere 'giocato' tramite l'uso della rappresentazione e del materiale di supporto, come fogli, matite e pupazzetti e sostenuto dall'analista come rappresentante di istanze problematiche.

È proprio questa modalità, offerta dall'approccio analitico, ad aprire a una possibilità di *lettura del testo*.

Si potrebbe affermare che la supervisione con lo psicodramma analitico e la presentazione dei casi clinici, quando non siano oggetto del lavoro di controllo con un analista della scuola, possiamo rubricarli come una *app* del lavoro di gruppo, nella variante del *Role-Playing*, come esperienze gruppali. Entrambe partono da un testo, orale o scritto, su cui convergono sia il lavoro psicodrammatico sia la discussione guidata che porta ad una elaborazione collettiva e individuale.

Qual è la parte che come operatori stiamo giocando? A chi rispondiamo e come? Quale tipo di transfert maneggia lo psicoterapeuta, ma anche chi si confronta da una posizione di *ri-abilitazione* o educativa?

Il gruppo quindi può risvegliare dal torpore gli operatori e i genitori, impegnandoli non solo a diventare competenti nel rapporto con il bambino ma ad essere *singolari* nel proprio stile, che può essere soltanto unico e non omologabile.

Zerka Moreno, moglie e collega di J. Moreno, inventore dello psicodramma faceva gruppi di mamme di neonati. Ciascuna tenendo in grembo il proprio bebé poteva

⁶ S. Freud, *Aldilà del principio del piacere*, (1920) in Scritti, vol.9, Ed Einaudi, Torino, 1977.

⁷ R. Gerbaudo, *Gruppo e Gioco*, Ed. La Libreria al Segno, PN 2014.

⁸ M. Klein (1929), "La personificazione nel gioco infantile", in *Scritti 1921-1958*, Ed. Boringhieri, Torino, 1978.

parlare del rapporto con il bambino e immaginare che cosa poteva provare, dando voce così alle sue fantasie e innescando uno scambio con le altre mamme.

I genitori oggi pongono sempre più al centro la domanda del bambino e in questo senso delegano al figlio la responsabilità di prendere decisioni che non sono nella posizione di prendere, c'è un'ambiguità nella questione educativa odierna: il soggetto della frase è celato dal soggetto bambino. In realtà il soggetto grammaticale è il genitore che mette il bambino, e direi anche l'adolescente, al posto dell'Altro. Con il risultato che i bambini fanno sintomi o si deprimono, gli adolescenti possono scegliere la via dell'agito con la violenza e il bullismo. Quello che non può entrare nel patto sociale tra le generazioni emerge prepotentemente nell'aggressione verso i più deboli.

Non c'è da meravigliarsi se in sottofondo agli agiti iperattivi e alla violenza del bambino e dell'adolescente non risiede una condizione depressiva, cui risponde un comportamento di tipo maniacale. Un tema scottante oggi è quello dell'*inibizione*, che può virare verso una profonda depressione o scegliere la strada del *passaggio all'atto*.

La pulsione epistemofilica, che Freud evoca, mi permette di far riferimento ad un'altra studiosa⁹ del rapporto tra pulsione e sapere: "per conoscere l'oggetto della pulsione epistemofilica, basta ascoltare parlare i bambini. Non si tratta di "chi sono?", che il soggetto perseguirà per tutta la vita, ma "Da dove vengo? Chi mi ha fatto? Perché si muore?" Queste domande metafisiche sorprendono molto l'adulto che riscopre l'impossibilità di fornire una risposta. Queste domande riguardano l'essere del soggetto: che ne è del corpo, delle origini, del sesso, della morte?" Il termine pulsione rimanda dunque al corpo, ma non dipende esclusivamente dalla sessualità. Da un lato il sapere si colloca dunque nella possibilità di sublimare il bisogno di padronanza della conoscenza e dall'altra si appoggia al desiderio di 'vedere': in questo modo, secondo Freud l'anale e lo scopico traggono origine dalla pulsione.

La seconda osservazione è per me decisiva rispetto al posto che può occupare l'operatore, che ha il compito di rispondere con interventi tecnici. È quello di trattare o meglio di considerare che siamo di fronte a un soggetto bambino e non solo a un disturbo o una serie di sintomi. Ritornando brevemente sulla mia

⁹ A. Cordié, *Les cancre n'existent pas Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*, Ed. Seuil, Paris 1993.

introduzione ai quattro discorsi è fondamentale distinguere *il deficit* dalla *mancanza*, laddove il buco non si può rattoppare ma contornare, e l'attenzione al soggetto può contare sulla sua mancanza che apre al desiderio e non essere trattata come un vuoto da riempire. Cito Martine Menès che afferma (op.cit.): "L'abbiamo visto, le prime condizioni dell'atto di apprendere, di prendere il sapere, riposano da una parte su una libera circolazione dell'energia psichica, dall'altra sul desiderio di orientarla verso gli oggetti del sapere. L'attività cognitiva di un soggetto ha a che fare soprattutto con la logica del suo inconscio". In altre parole, ciascun bambino nel suo rapporto con l'Altro familiare si domanda "Cosa vuole l'Altro da me?" e ne formula, a modo suo, una risposta che sarà più o meno sintomatica a seconda della struttura del discorso in cui è preso.

Lacan osserva: "La funzione di residuo che la famiglia coniugale sostiene (e al tempo stesso mantiene) nell'evoluzione delle società valorizza l'irriducibilità di una trasmissione che è di un ordine diverso rispetto alla trasmissione della vita basata sulla soddisfazione dei bisogni. Essa è infatti di costituzione soggettiva, in quanto implica la relazione con un desiderio che non sia anonimo. E' sulla base di tale necessità che si giudicano *le funzioni*(ndr) della madre e del padre. Della madre, in quanto le sue cure portano il marchio di un interesse particolareggiato, se non altro per via delle mancanze a lei proprie. Del padre in quanto il suo nome è il vettore di un'incarnazione della Legge nel desiderio."

Parlare di funzioni, che ho messo in corsivo, significa prendere in considerazione ciò che i genitori dicono del bambino dal posto che è loro attribuito nella dimensione simbolica: lo stile delle cure materne, che possono indicare o meno quel desiderio non anonimo, personalizzato nei riguardi del bambino, così come il posto che occupa il padre come rappresentante della legge che promuove il desiderio. A partire dunque dall'ascolto del padre e della madre della realtà, ci spostiamo al rapporto tra i significanti che essi incarnano ($S1$, $S2$) e all'effetto che producono $S/$ (Soggetto barrato) e ' a ' (oggetto causa del loro desiderio.)

Scrittura e supervisione

Esiste una correlazione stretta tra la scrittura di un caso clinico e la possibilità che questo possa essere “letto” nell’ambito di una presentazione clinica. Quali sono le condizioni perché sia possibile? Sono almeno due quelle necessarie: che possa essere letto da uno psicoanalista e che il testo del presentatore sia orientato dagli strumenti della psicoanalisi. Vale a dire che chi relaziona si espone non solo alla selezione degli enunciati che propone, ma anche alla modalità con cui egli stesso fa parte del caso in questione.

La sua presenza, in ascolto e in atti di parola, comprendono significativamente la storia e la scrittura dell’evento descritto. L’operatore, orientato dalla psicoanalisi, cioè dalla sua esperienza pregressa e dal sapere acquisito, presenta il suo taglio personale tra la realtà e la scena terapeutica. Altra scena, diremmo noi, in quanto cerca di rappresentare ciò che è stato detto dal soggetto e contemporaneamente ciò che il soggetto ignora di aver detto. Ora la narrazione effettuata non è soltanto una scelta dell’operatore in base al suo transfert, ma è una riedizione in un tempo passato di un frammento della sua avventura terapeutica. Estrapola dunque una situazione clinica relazionale in cui è stato direttamente coinvolto e che lo fa interrogare sui detti del paziente e sui suoi, per far emergere qualcosa di nuovo rispetto al puro racconto.

La questione del tempo diventa dunque fondamentale rispetto all’attualizzazione di un tempo vissuto e narrato come ‘pubblicazione del suo teatro privato’, riprendendo il testo già citato.¹⁰ Tempo diventa allora *presente del passato*, con una proiezione immaginaria di un futuro come apertura al non saputo, che Lacan nomina come ‘futuro anteriore’, che annoda i tre tempi del discorso. Tema che è mirabilmente illustrato nel saggio sul tempo da B. Nominè¹¹

È dunque il taglio discorsivo che fa prendere alla testimonianza di una pratica analitica e non, l’andamento di una dimostrazione e soprattutto di una trasmissione di sapere, depositata nella lettura del testo.

Credo che a qualcuno possa ricordare anche l’andamento di una supervisione di psicodramma, l’esposizione di un testo, in quel caso orale, ma che può anche

¹⁰S. Gaudé, cit.

¹¹B. Nominè, *Leprésent du présent* Essai psychanalytique sur le temps ED. Nouvelles duChamplacien, Paris 2020.

essere letto come un testo circoscritto ad un interrogativo di un caso clinico, là dove il terapeuta s'interroga su un frammento clinico che lo comprende.

Inoltre, altra interessante correlazione, la scena si svolge in gruppo, che coinvolge altri partecipanti alla lettura, in questo caso colleghi del relatore. Se è una giornata di studio o un convegno, saranno le domande degli astanti a svolgere la funzione di sottolineatura, di punteggiatura o di reazione all'esposizione.

La dimensione collettiva, in cui gli operatori si confrontano con i loro casi clinici e le relative questioni di cui sono portatori, servono a creare una comunità di testimonianza e sentirsi parte di una Scuola, che a sua volta li interroga sulla loro prassi.

La pratica della scrittura, quindi, s'inserisce come un modo di configurare una realtà discorsiva che non appartiene soltanto alla descrizione del fatto prescelto, ma mette in scena il rapporto tra il soggetto e il terzo che emerge dalla relazione immaginaria narrata. Nello psicodramma questa scena può anche essere giocata, come tentativo di separare il piano dello schermo dal posto che occupa il protagonista come soggetto ai significanti dell'Altro.

Quest'operazione permette lo scarto, con o senza gioco psicodrammatico, tra il discorso comune, che si vuole generalizzato, se non universale, e la particolarità propria del narratore, irripetibile e non omologabile. Per questa ragione la psicoanalisi si presta ad essere una lettura del soggetto e della sua particolarità e non un sapere che s'impone sugli altri.

Ho intitolato la mia relazione "*I nodi del sapere*", poiché il sintomo, infantile e non, si presenta come un nodo aggrovigliato da sciogliere. "E' il reale che permette di sciogliere effettivamente ciò in cui il sintomo consiste, ovvero un nodo di significante"¹² dice Lacan. Annodare e sciogliere, non sono metafore qui, ma vanno presi come quei nodi che si costituiscono realmente facendo catena della materia significante. Queste catene, infatti, non sono di senso, ma di *godì-senso*¹³, da scrivere come volete, conformemente all'equivoco che costituisce la legge del significante.

¹² J. Lacan, "Televisione" in *Altri Scritti* (a cura di A. Di Ciaccia) pag.512 Ed. Einaudi, To 2013.

¹³ Jouissance (Godimento) da scrivere *Jouis-sens* in italiano *godì-senso*, senso goduto.

In parole semplici, parlare contiene in sé una dose di godimento e il sintomo può rappresentare questo groviglio che non ne vuole sapere di cedere un po' di godimento a vantaggio del proprio desiderio, che include il limite della parola. In questo nodo, costruito dall'intreccio dei tre registri della parola, immaginario simbolico e reale, cerchiamo nell'annodamento il nucleo costituito dall'oggetto "a", che rappresenta il 'dire' soggettivo ed è presente unicamente nel discorso pronunciato.

I bambini hanno fame della parola ed è la parola stessa, investita di un desiderio singolare, a costituirli come soggetti. Dall'altra parte, come operatori sociali, chiediamo ai bambini, ai loro genitori e agli adulti che si occupano di loro, di parlarci, di spiegarci qual è la questione che li tormenta. Questo però è possibile solo in un contesto di ascolto e di relativa formazione degli operatori, che assumono un ruolo particolare. Di lavorare con la competenza necessaria a ciascun ruolo certamente, ma mettendo in campo la mancanza ad essere, cioè quella che lascia spazio alla costruzione del discorso del bambino (e dell'adulto), da una posizione *di non sapere*, generata dalla propria esperienza di analizzante, in cui è il limite a creare un confine, ma per riconoscere lo spazio dell'Altro.



“È difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per tutti noi di un interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori; molti si sono arrestati a metà di questa via, e per alcuni (perché non ammetterlo?), essa è risultata in tal modo sbarrata per sempre.”

S. Freud

Psicologia del ginnasiale, 1914,
in Opere, vol. VII, Bollati Boringhieri, Torino, p.478

EDUCARE
UN MESTIERE (IM)POSSIBILE

PENSIERI DI MAESTRA

Maddalena Scaramuzza

«Ci sono maestre lunghe o maestre corte. Maestre larghe oppure sottili. Maestre scure, chiare, ricce, lisce, a pallini, a fiori, a spirali, a scacchi e in varie fantasie. Anche a righe e a quadretti, naturalmente. E dentro le maestre, invece, cosa c'è?»¹

Queste le parole di un libro per bambini che mi fu regalato da una mamma, a scuola.

Sono una maestra. Credo da sempre dentro di me, da quindici anni nella Scuola dell'Infanzia.

Spesso gli adulti mi chiedono quale sia il mio metodo o come io riesca a entrare facilmente in empatia con tutti i bambini. Sinceramente faccio un pò fatica a rispondere perché mi verrebbe da dire semplicemente che ascolto i miei bambini, li osservo e mi lascio trasportare dai loro bisogni, dalle loro curiosità e creiamo assieme il nostro ambiente di apprendimento, che cambia continuamente, con i bambini, e si arricchisce e insieme ce ne prendiamo cura, in un clima di fiducia e rispetto reciproco.

A me riesce facile: mi diverto, creo, uso la fantasia, canto, mi travesto, scopro insieme ai bambini, esseri speciali che ti riempiono le giornate di amore vero e incondizionato.

In una società multiculturale e complessa come quella di oggi, dove la diversità di lingua, di aspetto, di cultura, di scelte e condizioni familiari, sono parte della quotidianità anche scolastica dei bambini, c'è il pericolo che di volta in volta vengano scelti alcuni valori come i migliori e che lo sforzo educativo tenda all'omologazione, a far diventare uguale ciò che è diverso, piuttosto che vivere la diversità come risorsa.

¹ S.Mattiangeli, illustrato da C.Carrer, *Come funziona la maestra*, Editrice Il Castoro, 2013, Milano.

A scuola spesso il tempo da dedicare al bambino sembra non esserci quasi mai e tutto rischia di ridursi a una corsa a terminare chissà quale "lavoretto" o scheda, spesso uguale per tutti, ad aderire a chissà quale fantasioso progetto, o ancora a preparare il librone di fine anno: senza tener conto, a mio avviso, dei veri bisogni e interessi di *ogni singolo* bambino. Credo, invece, che l'unicità di ogni bambino sia arricchimento reciproco nella quotidianità scolastica e che renda assolutamente più semplice e divertente aprirsi all'apprendimento. Ogni bambino è un mondo intero! Il mio approccio è al singolo, nel gruppo. Ciascun bambino è invitato ad esprimersi e sperimentarsi al massimo delle sue possibilità, con un occhio di riguardo verso tutti, sia ai più fragili che ai più dotati, spinti a proseguire e incuriosirsi, valorizzati e motivati ad aiutare i compagni in difficoltà, senza che questo li porti a sentirsi i preferiti della maestra.

Cerco di liberare la loro creatività sperando che possano da adulti poter liberare la loro unicità. Attraverso la sua creatività il bambino fa, ed è facendo che impara, aumentando la curiosità e l'osservazione verso il mondo che lo circonda. Non mi piace infatti fornire loro solo risposte, cerco piuttosto di dargli la possibilità di farsi domande, per cercare di rafforzare lo spirito critico che gli permetterà magari di trovare nuove soluzioni agli ostacoli che incontreranno.

I bambini, anche e anche forse soprattutto alla Scuola d'Infanzia, possono anche apprendere capacità di comprensione, tolleranza e curiosità verso l'altro e anche di sostegno dell'altro, grazie al dialogo a partire dalle proprie e altrui emozioni. Non appena ne ho possibilità per questo cerco di far parlare i bambini in gruppo, far loro raccontare le esperienze vissute, di spingerli ad ascoltarsi ed esporsi, nel rispetto della volontà di ciascuno di farlo, e nel rispetto anche dell'ascolto degli altri. Nella mia esperienza di maestra questi momenti diventano occasioni fortemente educative nella routine scolastica e permettono il nascere di comportamenti prosociali, cioè orientati al benessere altrui, senza trarne un vantaggio direttamente personale. Educare alle emozioni, cercare di capire come sentono gli altri, favorisce l'altruismo, rende capaci di relazionarsi con gli altri e accettare le diversità di ognuno. E si scoprono anche nuovi punti di osservazione delle cose!

Mi sento responsabile di quello che resterà di me nel cuore di ogni bambino e porgo molta attenzione allo sviluppo dell'autonomia di ognuno, fin dove possibile, non solo da un punto di vista pratico, ma anche emotivo. Sono infatti convinta che sia la relazione il cuore pulsante dell'educazione! Una buona relazione e un clima accogliente, sono ingredienti fondamentali per poter instaurare un rapporto di

fiducia e creare quindi un ambiente fertile all'apprendimento e alla crescita, nel pieno rispetto dei bisogni di ogni bambino, stimolando però ciascuno a esternare il proprio talento.

Per creare un legame, che sia funzionale alla crescita e alla serenità di tutti i bambini, credo sia fondamentale per la maestra, l'educatore, saper osservare e ascoltare *senza* per forza dover giudicare.

Ogni relazione implica una reazione, non è senza conseguenze per il bambino. Anche l'ambientamento nei primi giorni di scuola è un momento importantissimo e molto impegnativo, ma se vissuto bene da tutti (maestra e genitori compresi) porterà risultati positivi durante tutto il percorso scolastico. L'atteggiamento dell'insegnante, il primo sguardo che rivolge al bambino e al genitore, il suo sorriso, un abbraccio, una parola amorevole, le prime impressioni, sono cose fondamentali, perché orienteranno in maniera significativa il rapporto futuro tra scuola, bambino e famiglia. A me sembra infatti che la qualità della relazione si proietti nella vita interiore del bambino.

Per me la *maestra* deve essere recettiva e fare delle emozioni argomento quotidiano, perché sono proprio le emozioni che guidano i comportamenti dei bambini. Dentro alla maestra ci deve essere onestà. Le emozioni fanno parte di noi e non c'è nulla di sbagliato nel provarle. La maestra deve cercare di creare esperienze che possano svegliare lo stupore per un mondo meraviglioso, e in gran parte sconosciuto, invitando alla relazione con altre creature e favorendo lo sviluppo di relazioni sempre più autentiche.

CORPO E REGOLE

IL PUNTO DI VISTA PEDAGOGICO

Jole Orsenigo

Il corpo è diventato il «luogo seducente di molteplici discorsi»¹ anche di ordine pedagogico. Non sono in grado di cartografare tutti questi discorsi; quello che mi sento di fare, invece, è porre una questione alquanto demodé, finanche fastidiosa, del tutto interna al mondo della formazione. E avanzare qualche risposta, rendendomi responsabile di alcune affermazioni.

Il corpo, non c'entra niente?

Il successo attuale, sempre più diffuso, del termine anglosassone *Education* che in italiano può ragionevolmente essere tradotto con “istruzione”, testimonia come l'insegnamento e la scuola siano oggetti pedagogici riconosciuti. Tuttavia, quel trionfo legittima anche una semantica ristretta e impoverita rispetto all'ampiezza che il termine educazione ha nella tradizione non solo italiana: se *educare* vuol dire *istruire*, a sua volta istruire significa *comunicare* informazioni ed emozioni, idee e sentimenti - “cose” - da un emittente a un ricevente. Questa visione alimenta e sopravvaluta la relazione educativa², cioè crea il vuoto - un vuoto falso, mistificatorio - attorno ai due protagonisti dell'educazione; ai loro corpi, alle loro menti e cuori.

Che il corpo degli studenti faccia-massa, che tutti i giovani siano inclusi per un tempo ampio e prolungato nella vita scolastica: seduti in un banco (con/senza rotelle) ma anche alla scrivania dove studiano nelle loro camerette... è perlopiù

¹ R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 1986, p. 559.

² C. Palmieri e G. Prada, *Non si sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano, 2008.

ovvio. Scontato. Il corpo docile dello studente è il prodotto della disciplina sia come organizzazione dei saperi - in pacchetti finiti e cumulabili di informazioni - che di un certo uso dello spazio: posti in aule, edifici, strutture ma anche nei registri, pagelle, dossiers, e del tempo: manovre, procedure, gesti che si strutturano in ore, trimestri/quadrimestri, anni. Tutto questo rende la scuola *moderna* o, come scrive Foucault, «esaminatoria»³. Egli dimostra come a una scuola che diventa il luogo in cui non solo si qualificano le performance scolastiche ma le si gerarchizza, seleziona, valuta, corrisponda lo «sblocco epistemologico»⁴ di una pedagogia clinica che fa della pratica dell'esame il suo *pivot*.

L'esame, ricordava Michel Foucault, è invece un duello. Un corpo-a-corpo. Se c'è chi esercita un potere è perché detiene il sapere. Tuttavia, ogni potere fa sorgere all'altro capo del proprio esercizio un contro-potere e contro-condotte di resistenza. Non si tratta infatti, da maestri, di prelevare un sapere che si possiede già. Si tratta piuttosto di produrre, documentare, scrivere *di noi*. Allora la scuola appare non più d'élite o utile a formare le classi dirigenti, ma una grande macchina nel sociale per addestrare, uniformare, sintonizzare e più raffinatamente chiedere a ognuno di noi di essere l'artefice-protagonista di quel destino, cioè di sapersi controllare.

Insegnare

In una famosa conferenza inaugurale⁵, Jacques Derrida dimostrava come insegnare corrisponda a *fingerere* che il corpo - questa volta del docente e degli insegnanti tutti insieme - non c'entri nulla. Chi in-segna, letteralmente sprigiona segni; fa-segno con il proprio corpo. Un puro porta-voce. Mentre il corpo dell'insegnante si ritira come dileguandosi e facendo un passo indietro, sulla scena resta, appare, si mostra, il sapere. Il corpo-insegnante - del docente e di tutti i maestri, professori, accademici... insieme - gioca a farsi trasparente e, quindi, glorioso. Radioso, funziona da seduttore. Incantatore seduce: irradia, dona luce, scalda le passioni. Ma bisogna ricordare che lavora così solo in quanto fa-il-morto. Essere allievi, allora, significa credere, illudersi o supporre che quel corpo che si nega, sia il contenitore, lo scrigno o il tesoro di ogni sapere, di ogni esserci del sapere. Derrida chiarisce come tale «[...] captazione attraverso il dileguamento,

³ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976; ed. or. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Édition Galimard, Paris, 1975, p. 204.

⁴ Idem e pp. 208-209.

⁵ Il 15 gennaio 1975 si costituiva il GREPH (*Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique*) per difendere lo studio della filosofia in Francia (G. Dalmaso (a cura di), *Il corpo insegnante e la filosofia*, Jaca Book, Milano, 1979 e J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Édition Galiée, Paris, 1990).

questa neutralizzazione affascinante, ha ogni volta la forma di una cadaverizzazione del mio corpo»⁶. E ci mette in guardia: «[...] tutte le retoriche, dunque, di questo dileguamento cadaverizzante sono dei rapporti da corpo a corpo [...] fingono di supporre o far credere che il mio corpo non c'entra affatto [...]»⁷.

Bisognerebbe, infatti, raccogliere l'invito di Alcibiade che diffida di un tale oggetto d'amore - il maestro - pur essendone profondamente innamorato fino al punto (mai osato prima) di corteggiare, lui l'amato, chi sa amare. Socrate, dice, è come uno di quei «sileni, esposti nelle botteghe degli scultori, che gli artigiani fabbricano con zampogne e flauti in mano, i quali, aperti in due, mostrano di avere all'interno simulacri degli dèi»⁸.

Il corpo di Socrate è "doppio": un artificio. Una messa-in-scena. Non è dove/come appare. Non è tutto lì, presente, manifesto. Ha o nasconde un doppio-fondo. Qualcosa di latente che si sottrae al primo sguardo, chiede un supplemento di conoscenza e verità. Era questo l'appello di Derrida nelle sue battaglie culturali in Francia: far contare quel corpo che sfugge come massa-di-insegnanti che resistono e si fanno sentire, come capacità di pressione politica di chi insegna filosofia. Come forza reale, conflittuale e di resistenza.

Emilio tra avventure e disavventure

Francamente occorre dire che il gesto educativo ha sempre effetti "comportamentali", cioè implica che qualcosa accada nel corpo: emozioni, abitudini, docilità... dell'educando mentre il corpo dell'educatore, o gli educatori tutti come corpo-professionale (giustamente evidenziava il filosofo), vive nell'ombra. A questo fatto corrisponde che l'educazione abbia a che fare con *del* potere - *della* violenza (da parte dell'educatore) non solo immaginaria - di cui assolutamente non si vuole sapere. Anche in campo pedagogico si preferisce "sognare" (il verbo non è dispregiativo, tutt'altro) che le cose stiano diversamente: si esercita una forza continua e senza scampo ma *facendo finta* che sia del tutto naturale, spontaneo, ovvio ciò che accade. È questo il caso di Emilio in campagna: tutto quello che farà è previsto, architettato, disposto ma anche frutto della natura, delle cose, insomma della sua autonomia e spontanea abilità.

⁶ G. Dalmasso (a cura di), *Il corpo insegnante e la filosofia*, cit., p. 37.

⁷ Idem.

⁸ Platone, *Opere*, vol. 2, UTET, Torino, 1981, p. 139.

La pedagogia moderna nasce in quanto *mito*⁹ con il romanzo di Jean Jacques Rousseau che racconta l'educazione di Emilio; quel libro è *manifestamente* un grande esempio di interesse per un corpo in crescita, che attraversa tappe e stadi di sviluppo, rispetto a cui occorre modulare interventi educativi mirati, calibrati, specifici. È vero che Emilio è un allievo immaginario, ma le sue avventure hanno determinato il successo di un certo modo di fare-educazione: naturale, libero, spontaneo che ancora oggi è attuale, anche se sappiamo bene a quali critiche si sia esposto. Molti¹⁰ sono stati infatti i detrattori di quel modello; soprattutto in area psicoanalitica. Il potere cui è sottomesso Emilio è, infatti, massivo, panoramico, totale. Come scrive Riccardo Massa:

«[...] ogni nozione dell'accadere educativo come processo spontaneo comporta di per sé che poi risulti di fatto totalmente controllato da una qualche forma di interiorizzazione culturale; viceversa è possibile un controllo totale sulla formazione del soggetto solamente nei termini di un processo che sembri spontaneo»¹¹.

In questo senso si parlava di "mito". Sia che l'educazione avvenga – come pretende l'umanesimo pedagogico – per il bene dell'altro (un altruismo da cui Jacques Lacan ci mette in guardia), sia che un altro umanesimo, questa volta anti-pedagogico, denunci quello stesso potere in quanto non intende affatto esercitarlo (negando la necessità stessa di ogni intervento formativo), sempre l'educatore avrà bisogno di tecniche, metodologie o strategie... che hanno *il corpo come punto d'applicazione*. Sia che siamo a favore dell'educazione naturale, che ci commuoviamo davanti alla didattica della natura, che rifuggiamo la corruzione cittadina... e non vogliamo intervenire, sia che vediamo il potere di chi Jean Jacques Rousseau chiama, senza pudore o mediazioni, *gouverneur*, sempre frequentiamo la soglia dell'educazione moderna; quella che produce effetti a partire da un reticolo invariante di spazi, tempi, simboli e corpi. Possiamo illuderci come anime belle che non sia così, possiamo credere nel delirio perverso della nostra onnipotenza (o in quella dell'educando) ma l'educazione, come fatto e come compito, chiederà sempre un esercizio di potere consapevole e responsabile da parte di chi educa.

⁹ R. Massa, "Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna" in Centro Studi Riccardo Massa (a cura di), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 69-71; ed. or. in *Studi di letteratura francese*, vol. 230, XVI, 1990, pp. 107-110.

¹⁰ Cfr. soprattutto R. Scherer, *Emilio perverso. Rapporti tra educazione e sessualità*, Emme educazioni, Milano, 1976; ed. or. *Emile perversi*, Édition Laffont, Paris, 1974.

¹¹ R. Massa, "Lo scenario dell'educare...", cit., p. 70.

Una pedagogia strutturalista

Sono una pedagogista che ha fiducia in un nuovo strutturalismo critico e clinico in campo educativo. Credo che prima di mettere mano all'educazione, occorra studiare come essa funzioni; naturalmente per continuare poi a fare gli educatori, in particolare a fare gli educatori professionali (ai quali insegno). Mi sono formata alla scuola di Riccardo Massa che è stato importante per la mia città pur non essendo milanese di nascita: ha diretto l'istituto di Pedagogia della Statale per vent'anni. Ha fondato la Facoltà di scienze della formazione a Milano-Bicocca. Ha animato dibattiti memorabili alla Casa della cultura, ha svolto ricerche di ordine pedagogico ed è stato filosofo dell'educazione. Egli affermava che il corpo è uno degli elementi di quel dispositivo strutturale che è l'educazione.

I corpi dell'educatore e dell'educando attraversano uno spazio-tempo d'avventura, simbolicamente organizzato e distinto, dove fanno esperienza. Entrano ed escono da un limbo, in cui saranno come sospesi per un po'. L'educazione è pausa, parentesi, allenamento, ricreazione, cioè non è la vita pur essendo un'occasione vitale di essa; almeno tutte le volte che è in gioco la *qualità*¹². C'è educazione quando un sistema di tecniche applica con successo la propria materialità ai corpi e, contemporaneamente, la corporeità acquisisce modalità antropologiche determinate proprio in rapporto a quelle tecniche con cui retroagisce. Come dire l'educazione è un fatto sempre e solo culturale, umano, strutturale.

Educare

Che cosa significa fare-educazione professionalmente? Non vuol dire aver studiato tanti/pochi libri, né essere pagati per il fatto d'aver un titolo, per il fatto che si sono superati esami o che si sia fatto un tirocinio. Fare-educazione da professionisti significa conoscere per progettare, abitare e valutare "un doppio" della vita, quell'avventura spazialmente, temporalmente e simbolicamente connotata di cui i corpi possono fare un'esperienza mirata e non occasionale.

L'educazione ha a che fare con il corpo in almeno due modi. Si tratta di saperli maneggiare con consapevolezza e responsabilità: intenzionalmente.

Esiste una presa sul corpo «immaginario»¹³. Si tratta del corpo che definirei *vivente*, cioè narcisistico. Non c'è educazione senza una presa, seduzione o sviamento, una mossa che conduce altrove, via da, verso qualcosa che alletta,

¹² R. Massa, *Educare o Istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987, p. 12.

¹³ M. Recalcati, *Jacques Lacan. Godimento, desiderio, soggettivazione*, vol. 1, Cortina, Milano, 2012, p. 387.

incanta, abbaglia e riluce. A questo livello ha ragione Michel Foucault: alla selezione che, escludendo, chiude e distingue “un noi”, corrisponde l’addestramento docile dei corpi, che si vestiranno in un certo modo, che useranno un certo linguaggio, che si riconosceranno reciprocamente come eletti. Corrisponde, cioè, uno standard, un ideale di funzionamento. Molti film hanno parlato di questo risvolto immaginario dell’educazione da *L’attimo fuggente* (1989) a *L’onda* (2008). Tuttavia, Jacques Lacan invita a diffidare di questo tipo di seduzione - di «servitù immaginaria»¹⁴ - a volte così fisica e potente.

Esiste poi un altro corpo - il corpo «pulsionale»¹⁵ - che invece è un corpo *vivo*, che sa (di) vivere. Non è da vitalizzare/rivitalizzare, addestrare/riabilitare ma, ben consapevole di che cosa sia “vita”, soffre e gioisce. La presa pedagogica a questo livello non gira affatto attorno al dolore evocato - né per esercitarlo sadicamente, né per subirlo in modo masochista e neppure per negarlo. Come non gira attorno al benessere, d’altronde. Non credo in un’educazione che si realizza grazie al dolore che provoca o ricorda/teme: traumatizzare non fa crescere. Oltretutto per noi tali manifestazioni o sono reati (battere, picchiare, rinchiudere...) o sono forme di ricatto psicologico/morale (punire, castigare, far sentire in colpa...). Credo piuttosto che il guadagno di ogni formazione sia la possibilità di conquistarsi un rapporto libero e franco con le proprie ferite, con ciò che connota il nostro modo unico di essere (stati messi) al mondo e di abitarlo con soddisfazione. Non c’è educazione riuscita senza assunzione serena del (proprio) trauma.

É solo un gioco

Tra le sagaci e raffinate riflessioni delle *Ricerche Filosofiche* (1967) Wittgenstein nota come «[...] non esiste [...] nessuna regola che fissi, per esempio, quanto in alto o con quale forza si possa lanciare la palla da tennis, e tuttavia il tennis è un gioco e ha anche regole»¹⁶.

Possiamo credere che le regole simboliche siano tutto in educazione (disciplina, pedagogia delle regole); potremmo anche credere di crearle noi (dialogo, comunicazione, pedagogia del contratto) o che si debbano trasgredire (anarchismo, pedagogia senza regole, libertaria); sapere invece che quelle regole (dispositivo

¹⁴ J. Lacan, “Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell’io” in *Scritti*, vol. 1, Einaudi, Torino, (1974) 2002; ed. or. *Écrits*, Édition du Seuil, Paris, 1966, p. 94.

¹⁵ M. Recalcati, *Jacques Lacan. Godimento, desiderio, soggettivazione*, cit., p. 387.

¹⁶ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, (1967) 2009; ed. or. *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford, 1953, p. 48.

pedagogico, reticolo procedurale) abbiano un punto di resistenza, cedimento, impossibilità, cambia la qualità stessa del gioco.

Abbiamo visto come l'accadere educativo, secondo Riccardo Massa, rinvii «[...] a un reticolo invariante di situazioni, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto d'applicazione. Nella partizione del tempo, dello spazio e della parola secondo un ordine capace di riprodurre quello della vita reale, ma teso a differenziarsi qualitativamente da essa, consiste infine lo statuto oggettivo di quel reticolo¹⁷. »

L'educazione come sistema di regole sociali, economiche, politiche... culturalmente e storicamente determinato corrisponde al momento sincronico che Jacques Lacan chiama alienazione. Tuttavia, non credo che l'educazione sia unicamente repressione e coercizione, disagio o sacrificio: essa tende piuttosto a elaborare un modo - tutto personale - di abitare quelle regole in cui abbiamo preso posto e che ce lo hanno dato. Nonostante l'educazione sia regolata, sia un'esperienza e un regime di tipo simbolico, sapere che le regole non sono tutto, fa differenza. Spesso i pedagogisti per essere anch'essi presi dalle regole di cui sono registi e attori, dimenticano che il vero obiettivo è separarsi dai (propri) educandi, lasciarli andare via. Non credere più nella finzione che hanno istituito e frequentato con loro.

Se l'educazione accade «in linea di finzione»¹⁸, se l'educatore affianca l'educando mentre fa esperienza dello specchio come formatore dell'io, è sia per crederci che per non-crederci-più. In questo senso può fungere anche da schermo, rimandare cioè al "proprietario" tutte le suggestioni, i miraggi e le immagini prodotte insieme. Così la libertà in luogo che un diritto o una proprietà, diventa un esercizio vero. Noi possiamo fare esperienza solo di quei margini di libertà che articolano in modo singolare, originale, mio, gli estremi dell'aderire alle regole (universalismo) e il rifiutarle/trasgredirle (anarchia). Questo lavoro che non può essere descritto né a parole né per immagini, può avere però testimoni incarnati.

In famiglia

La famiglia è «un dispositivo pedagogico originario»¹⁹ non per qualche primato naturale (che non esiste) ma perché essa è «null'altro che una metafora

¹⁷ R. Massa, "Lo scenario dell'educare...", cit., p. 71.

¹⁸ J. Lacan, "Lo stadio dello specchio...", cit., p. 88.

¹⁹ R. Massa, *Educare o istruire?*, cit., p. 53.

pedagogica»²⁰. La materialità educativa è irriducibile alla strutturazione fantasmatica originaria, all'alternanza, al privilegio o alla complementarità di codice materno e paterno, in quanto essa rimanda a un codice più ampio, a quella struttura che istituisce e modula l'esperienza di genitori e figli, docenti e studenti, educatori e educandi.

Si dice che le famiglie attuali siano cambiate. Se siamo passati da una famiglia *normativa* a una famiglia *affettiva* è perché i genitori sono cambiati: non pretendono più obbedienza grazie alla forza ma con dolcezza. Molti parlano di cambio di passo epocale, di evoluzione e progresso. Pochi sono quelli che riconoscono il fatto che si continui a esercitare potere anche in famiglia ma che lo si faccia *meglio*: «con una severità forse attenuata, ma [...] con maggiore universalità e necessità [...] in profondità»²¹.

Uno dei testi più letti di Michel Foucault, *Sorvegliare e punire* (1975), dimostra - ribaltando la nostra stessa tradizione - come l'anima sia diventata «prigione del corpo»²². La disciplina moderna non si basa più sul dolore fisico - sul supplizio - ma sull'uso coercitivo dello spazio e del tempo: il corpo resta un bersaglio, ma da addestrare piuttosto che far soffrire. La disciplina rende docili i corpi (non li reprime) e lo fa grazie all'interiorità - anima, spirito, coscienza... - di ciascuno di noi. Il potere disciplinare si serve di chi controlla, si esercita grazie a chi produce. È la stessa idea di libertà, è la stessa ingiunzione a liberarci dalle maglie del potere, la nostra condanna, prigione. In un altro famoso testo, *La volontà di sapere* (1976), Michel Foucault denuncia come il desiderio, la convinzione dell'originalità insostituibile custodita in ognuno di noi, sia il segreto che anima la *scientia sexualis* (cioè tutti i saperi "psico"). Un segreto da dire, da liberare, da smascherare e da non tenere segreto. È a questo punto che sembra non esserci via d'uscita. Siamo costretti a oscillare tra gli estremi di una forza che fa soffrire e una dolcezza, un prendersi cura che conforma, risana, salva. Da una parte, crediamo che educare voglia dire obbedire, adattarsi, sintonizzarsi al vivere comune e, dall'altra, siamo docili a un potere sempre più intrusivo, discreto, dolce e che ha bisogno di noi per funzionare. Il filosofo francese testimonia, nella vita e nella filosofia, come l'idea del sesso/il sesso sia un miraggio, un punto del tutto immaginario che ci imprigiona e ci fa fare. Possiamo illuderci, credere alla finzione, e così ci attiveremo per provare a raggiungere quell'ideale, ma più forte di tale aspirazione è la possibilità di separarci

²⁰ Ibidem, p. 55.

²¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 89.

²² Ibidem, p. 33.

e lasciare cadere ogni mira. Egli contro la coazione al benessere, proponeva i piaceri e l'uso²³ dei corpi. Che cosa proponiamo noi?

In famiglia, allora, piuttosto che oscillare tra il malessere provocato da una disciplina che non si vuole/non si sa più tenere e il benessere di una disciplina addolcita, suadente, capillare, occorrerebbe guardare con meno sussiego alle regole. Non sempre essere moderni in educazione significa fare diversamente da chi ci ha preceduto. I genitori potrebbero riscoprire che non sono loro a istituire le regole della vita familiare ma la materialità dei gesti, delle parole, dei rituali che si vivono in famiglia anche quando non sono calcolati, pensati, voluti. Ogni famiglia istituisce e pratica un regime proprio: attori, copioni, funzioni. Conosciamo le vicende di Edipo-Laio-Giocasta quando infrangono l'impossibile di ogni cultura: l'incesto, ma non sappiamo della *qualità* di vita in quelle famiglie: quando/come mangiassero, dormissero, ricevessero amici e parenti... passassero il tempo. Tutte queste cose (troppo) *materiali* sono ciò di cui si occupano gli educatori: sembrano dettagli, ma cambiano - queste sì davvero - il ritmo e lo stile della vita familiare. Il resto va lasciato agli psicoanalisti perché lo custodiscano.

²³ M. Foucault, *Histoire de la sexualité II, L'usage des plaisir*, Édition Gallimard, Paris, 1984 e G. Agamben, *L'uso dei corpi*, Neri Pozza, Vicenza, 2014.

L'IMPORTANZA DI ESSERE "ERNEST"

Cristian Rosa

L'ideale di onestà, più o meno ironicamente, è sempre stato trattato e sviluppato in letteratura. A questo proposito mi piacerebbe partire con l'opera teatrale di Oscar Wilde *The importance of being Earnest* ovvero "L'importanza di essere onesto" per alcune traduzioni italiane, o "L'importanza di chiamarsi Ernesto" per altre, oppure "L'importanza di essere Franco" per altre ancora. *Earnest* infatti in inglese, oltre ad essere un nome, per l'appunto Ernesto, significa in senso ampio, onesto. In quest'opera teatrale ci sono Algernon e Jack: due innamorati che si fingono Ernest, e in tale finzione perdono di vista la correttezza, la moralità e l'onestà che, a ben vedere, non sono mai state colonne portanti delle loro esistenze. Una commedia leggera e divertente, ma è anche una commedia che porta alla riflessione, proprio attraverso il paradosso di un nome che ha più importanza di una persona, per l'assurdità di due amori basati completamente sul nome Ernest:

«Noi viviamo, come spero lei sappia, signor Worthing, in un'epoca di ideali. È un fatto costantemente ricordato nelle riviste mensili di maggior prezzo e ormai ha raggiunto, mi si dice, persino i pulpiti di provincia; e il mio ideale è sempre stato di amare qualcuno che si chiamasse Ernest. In questo nome c'è qualcosa che ispira una fiducia totale. Mi fa pensare all'onestà. Dal primo momento in cui Algernon mi ha accennato al fatto di avere un amico a nome Ernest, ho saputo di essere destinata ad amarlo».¹

Oscar Wilde, attraverso l'espedito del nome e del suo significato, evidenzia con ironia, ma invitando alla riflessione, la cura dell'apparenza, l'ostentazione della forma tipica dell'alta società vittoriana.

¹ O. Wilde, *L'importanza di essere onesto*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1990, p. 55.

Perché partire da quest'opera? Qual è il legame tra l'*earnest* di Oscar Wilde e l'esserci nella professione dell'insegnante? In un'epoca in cui la parola d'ordine è "apparire" sicuramente "esserci", sia per lo studente che per l'insegnante, è molto difficile e rappresenta una sfida.

Durante i miei studi, essendo laureato in lingue, ho spesso sentito parlare di psicoanalisi e di Lacan; soprattutto perché amo profondamente tutta quella parte di letteratura che tratta la lingua e di coscienza, quindi Joyce e Woolf, e quando il 16 giugno del 2018 ho partecipato a Roma alla giornata di studio "La Psicoanalisi a ricevimento dagli insegnanti" su invito della dottoressa Antonella Loriga con il dottor Giulio Artizzu, riferendo appunto sulla mia esperienza di essere insegnante, ho pensato che forse, come l'analista, anche per l'insegnante il concetto dell'esserci rappresenta un aspetto importante della nostra professione, una peculiarità senza la quale non è possibile iniziare una relazione con l'altro.

Quando ho iniziato 20 anni fa ad insegnare, non esisteva un tirocinio e quindi mi sono ispirato a precedenti modelli di insegnanti. Tra quelli che avevo in testa ne ho scelto uno, che naturalmente avevo avuto a mia volta a scuola, quello che mi piaceva di più e quello che naturalmente mi aveva colpito di più. A questo poi si sono aggiunti altri modelli, nati dal confronto con colleghi in aula insegnanti o per i corridoi della scuola. Ho sentito tutte le varie teorie possibili su come debba essere un bravo insegnante: duro, severo, buono, comprensivo, alla pari ecc. Tutti aspetti giustissimi e sicuramente efficaci, ma non sempre "credibili" se non riflettono il tuo modo di essere, il tuo carattere, quello che fai.

Rischiamo di essere come l'"*earnest*" di Oscar Wilde, che cerca di incarnare un ideale non sempre reale.

Per non rischiare di fare come "earnest", credo sia importante tenere in mente che quando insegniamo trasmettiamo, non solo il contenuto della disciplina ma anche un nostro punto di vista, una nostra opinione sia volontariamente che involontariamente. Questa opinione, sempre alla luce dell'autenticità dell'esserci come insegnanti, deve essere frutto di ricerca da parte dell'insegnante, di analisi, e deve essere accompagnata dalla citazione delle fonti del suo studio perché così si potrà contribuire al desiderio di spirito critico e di essere attivo dello studente. La superficialità e il pressapochismo delle nostre azioni e dei nostri pensieri non aiuta assolutamente la crescita dello studente e sminuisce a sua volta la nostra credibilità.

Cosa significa quindi esserci? Nell' insegnamento per esserci è necessario tenere presente sia il ruolo che si ricopre, il palcoscenico, e allo stesso tempo la persona che si è, con la propria storia, il retroscena.

Come dice la dottoressa Ilaria Pellegrini: «La vita sociale è uno spazio suddiviso in palcoscenico e retroscena. Questi spazi vengono condivisi da ogni attore che agisce portando una maschera accuratamente scelta allo scopo di dare un'immagine di sé ben precisa»[..]²

Esserci non significa semplicemente essere se stessi, mandato che rischia di cadere in un facile e pericoloso ideale, significa non perdere di vista due fattori fondamentali: questi sono il fattore spazio-tempo e il fattore persone. «Gli insegnanti si trovano a svolgere il proprio lavoro in situazioni relazionali che li sollecitano continuamente dal punto di vista emotivo, confrontandoli con la propria storia personale e coinvolgendoli nei sentimenti e nelle ansie di altre persone: i colleghi, i genitori, gli allievi»³.

Ogni insegnante è attore nel palcoscenico scolastico e ha un suo background personale e culturale dal quale parte prima di andare in scena e che si porta dietro quando è in classe.

Il professor Federico Benuzzi, riprendendo un'affermazione di Galileo Galilei, afferma che «Il buon insegnamento è per un quarto preparazione e per tre quarti teatro».⁴ Questa frase farebbe pensare che il nostro lavoro sia tutt'altro che autentico, ma l'insegnante come l'attore non recita soltanto, quindi ripete, ma interpreta un "copione". È nell'interpretazione personale che l'insegnante può giocare la propria partita. La differenza tra ripetere ed interpretare con un proprio stile e con un'implicazione personale segna la differenza tra una semplice replica di un modello e un contributo autentico in quella particolare classe, con quei particolari alunni, in quella particolare dimensione spazio temporale.

Un bravo attore, quindi anche un bravo insegnante, deve anche sapere di cosa sta parlando sotto tutti i punti di vista soprattutto quello emotivo, comunicativo e logico-deduttivo.

² I. Pellegrini, "L'autenticità - l'arte di essere liberamente sé" in *Il Sigaro di Freud*.

³ A.M. Bondioli, "Le circostanze emotive del processo di insegnamento-apprendimento e delle relazioni comunicative in ambito educativo"

in http://www3.unipv.it/iscr/programmi_dispense_03_04/sostegno/bondioli/Metodologia%20sostegno%202.doc.

⁴ F. Benuzzi, "Didattica e teatro" ,in <https://www.federicobenuzzi.com/didattica-e-teatro/>

La differenza fondamentale rispetto al mestiere dell'attore è che l'insegnante va in scena ogni giorno e non riesce a provare le lezioni come invece fa l'attore per i suoi spettacoli.

Il lavoro dell'insegnante è legato a doppio filo con quello degli studenti, in quanto si basa sulla relazione fra di essi e poi sul lavoro di insegnamento-apprendimento in senso stretto.

Quindi oltre alle conoscenze e alle competenze dell'insegnante e degli allievi si mettono in gioco tutti quegli atteggiamenti e competenze trasversali definiti oggi "soft skill", che nella vita lavorativa sono importanti come, o forse anche di più, delle competenze tecniche e professionali acquisite con l'esperienza, definite "hard skill". Le soft skill principali e più richieste nel mondo del lavoro di oggi sono: saper comunicare efficacemente, saper lavorare in gruppo, essere in grado di tenere testa allo stress. In poche parole stiamo parlando di capacità relazionali e comportamentali, che caratterizzano la nostra persona e indicano il modo in cui ci poniamo rispetto al contesto lavorativo nel quale operiamo o vorremmo operare. Le soft skill sono molto importanti anche per potersi rapportare con tutte le persone che fanno parte del proprio ambiente di lavoro: colleghi, responsabili e clienti e dipendono, essenzialmente, dal background socio-culturale di ognuno di noi, e sono la risultanza di una serie di comportamenti ed esperienze di vita, lavorativa e non.

Naturalmente le soft skill sono molto importanti per un insegnante perché sono la chiave per arrivare allo studente. Quando si entra in una classe nuova, è interessante e molto utile vedere come i ragazzi si comportano, parlano e gesticolano; in quanto anche loro faranno lo stesso con noi, ci studieranno e si comporteranno di conseguenza almeno fino a quando non ci conosciamo e non si è costruito un rapporto il più possibile collaborativo; questo è il momento in cui è importante mettersi in gioco con la propria persona perché è questo il momento in cui nasce l'incontro tra le due parti.

Questo sottile equilibrio tra competenze specifiche e competenze trasversali va sempre ricercato per far sì che l'insegnante non venga vissuto dallo studente in modo unilaterale: come fonte illimitata di conoscenza e saggezza, con il rischio di rimanerne deluso da una tale idealizzazione; come un dispensatore di aiuto e conforto, con il rischio di diventarne troppo dipendenti; come oggetto di ammirazione e invidia; come giudice; come figura autoritaria. Lo stesso equilibrio è necessario mantenerlo affinché l'insegnante non abbia degli atteggiamenti e delle

aspettative nei confronti degli allievi troppo soggettive, dettate o dalla generosità nel trasmettere le conoscenze e le competenze della propria disciplina o dall'arroganza di sapere tutto a priori ciò che è buono e giusto trasmettere per lo studente, reprimendo la voglia di ricerca e curiosità dello studente stesso. Aiutare lo studente nella riuscita scolastica, infatti, è sicuramente un importante obiettivo desiderato dall'insegnante che si prende cura della crescita professionale e personale degli allievi. Bisogna quindi guardare i ragazzi con attenzione, con preoccupazione e interesse senza sottovalutare le capacità e l'autonomia degli studenti e senza scadere in un atteggiamento troppo amicale con essi, che potrebbe portare ad un appiattimento dei ruoli.⁵

L'insegnante quindi prima deve costruire una relazione, poi spiegare e valutare. I docenti non sono più i depositari del sapere. Chiunque, equipaggiato di un collegamento ad internet potrebbe improvvisarsi insegnante ed essere una fonte di informazioni.

«C'è, tuttavia, una competenza non immediatamente evidente all'esterno, specifica e unica dell'insegnante, che non può essere sostituita da nessuna tecnologia moderna: l'insegnante è un educatore. Non trasmette soltanto il sapere, ma anche la sua esperienza di vita, le tradizioni e la cultura all'uomo di domani. Inoltre sa astrarre concetti, sa come organizzare le informazioni disponibili per arrivare a un obiettivo utile per la società e conosce la difficoltà insita nell'apprendere, che vale molto di più di un semplice copia incolla di informazioni»⁶.

La peculiarità del lavoro come insegnante è quello di essere completamente e ripetutamente a confronto con le persone: non solo studenti appunto, che sicuramente rappresentano l'utenza, economicamente parlando, ma anche i colleghi e tutto il personale che ruota all'interno della scuola quindi tecnici, collaboratori scolastici, dirigente scolastico e i genitori degli allievi. La scuola è uno spaccato di società con tutte le particolarità caratteriali che si possono incontrare; non esiste altro lavoro dove, in un unico ambiente, siano riunite così tante persone che devono non solo lavorare ma anche collaborare e mantenere un forte equilibrio a volte difficile; così come lo è la società anche la scuola è un ambiente in continuo movimento e cambiamento e per questo motivo non è possibile replicare immutato un modus operandi per quanto buono possa essere.

⁵ Cfr. A.M. Bondioli cit.

⁶ M. Maglioni e F. Biscaro, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flippedclassroom*, INTRODUZIONE Ed. Erickson Trento 2004.

L'ascolto diventa quindi una parte fondamentale dell'esserci, perché saper osservare ed ascoltare l'altro, significa non copiare o avere sempre lo stesso atteggiamento in tutte le situazioni e con tutti gli studenti perché nessuna situazione e in particolare nessuno studente è uguale all'altro. L'esserci presuppone proprio il non ricalcare un modello che noi attacchiamo ad ogni situazione e ad ogni studente, con la pretesa che questo funzioni sempre. A questo proposito, mi ritorna in mente quando prima di essere insegnante di inglese facevo l'insegnante di sostegno. Molto spesso, confrontandomi nel momento della valutazione con l'insegnante curricolare in questione, notavo che per molti la paura era proprio quella del dover essere "giusto" con tutti, perché in quell'interrogazione l'insegnante deve valutare tutti allo stesso modo senza calcolare nient'altro. In questo modo però perdiamo di vista l'altro, cioè lo studente, e ci distacciamo dalla realtà e forse ci perdiamo anche noi. È una finta giustizia e non porta ad un giusto riconoscimento dell'altro.

Forse per esserci si intende proprio, parafrasando Heidegger⁷, "essere aperto" oppure "essere l'apertura" verso non semplicemente l'insieme o la somma delle cose presenti, ma dare significato alle cose a nostra disposizione.

Come sosteneva la mia amatissima preside, come amava essere chiamata anziché Dirigente Scolastico, Emilia Oppido negli anni in cui ho insegnato a Roma: "Si insegna a chi si ha davanti, non ad una classe ideale".

⁷M. Heidegger, *Essere e Tempo*, Arnoldo Mondadori Editore, 2017.



«Il chiarimento sull'origine dell'angoscia dei bambini lo devo ad un maschietto di tre anni che una volta sentii dire alla zia in una camera al buio: zia, parla con me, ho paura del buio - La zia allora gli rispose : ma a che serve? così non mi vedi lo stesso - Non fa nulla - ribatté il bambino - se qualcuno parla c'è la luce.»

S. Freud

Tre saggi sulla teoria sessuale In *Opere*, vol. IV, p. 529

CORPO E PSICOPATOLOGIA NELL'ETÀ EVOLUTIVA

IL SONNO: QUANDO A FERMARSI NON È IL CORPO MA LA COMUNICAZIONE

Marzia Sgambelluri

Silvana è una donna di 36 anni. Quando mi contatta a settembre, la telefonata rivela da subito una condizione di grande fatica, di una stanchezza al limite. Silvana ha partorito quaranta giorni prima la sua primogenita Elena. Al telefono l'unica cosa che ripete a più riprese è: «Questa bambina ha un problema. Non dorme mai!»

Ricevo Silvana con Elena qualche giorno dopo in studio. Il tono della voce di Silvana è alto, parla in fretta, fatico quasi a seguirla. Elena è nel suo ovetto apparentemente tranquilla. Silvana inizia a raccontare ancora prima di sedersi e di togliersi il cappotto, prima di prendere posto. Cambia posizione più volte anche all'ovetto con dentro la piccola Elena e il discorso prosegue incessante. Chiedo a Silvana di sedersi per iniziare a seguire qualcosa del suo discorso. La voce è sempre squillante, Elena inizia ad agitare il suo corpicino. «Ecco vede, fa così, sempre, non smette mai di muoversi». Poi si rivolge a Elena con tono acceso e spazientito: «Sì, lo so, hai fame! Devi avere pazienza» e rivolgendosi a me chiede di poter scaldare il biberon del latte. Nel frattempo Elena viene spostata dall'ovetto per essere spogliata e ancora riposta nell'ovetto. La mamma si allontana per scaldare il latte, ritorna da Elena, la prende prima da un lato poi dall'altro, cerca la bavaglia, non la trova e quindi ripone Elena nell'ovetto. Una volta trovata la bavaglia, riprende la figlia in braccio e inizia a darle da mangiare. Continua a parlare rivolgendosi a me. Un flusso di parole apparentemente tutte della stessa importanza, senza pause. Pongo il mio sguardo sulla bambina. Non rispondo a Silvana e mi limito a intervallare il suo discorso con qualche: «Adesso vediamo». Mi alzo con calma e socchiudo le ante da cui entra una luce che si posa proprio sul viso di Elena. La mamma se ne accorge e

dice «È abituata, non serve» e approfitto per chiedere qualcosa di più a Silvana circa le abitudini di Elena. Si interrompe così il flusso di parole preoccupate del non dormire, del reflusso, delle otiti e dei ricoveri. Si inizia a parlare di Elena e di cosa significhi per Silvana essere insieme a questa bambina tutto il giorno...sola. «La nonna viene due ore nel pomeriggio quando riesce per farmi dormire. Per il resto ci sono solo io. Il papà fa il camionista, si alza alle tre e mezzo del mattino e quindi non può stare con lei, sveglio! Ci sto io, sempre!»

Il senso di solitudine che attanaglia questa mamma e, insieme a questo, la sensazione di essere l'unica a potersi occupare di Elena emergono dal discorso di Silvana e dalla sua agitazione.

Elena termina il biberon, ma mentre lo beve la mamma sembra non accorgersi di alcune richieste della bambina, che con la lingua intende spostare la tettarella e, considerando che la mamma non toglie il biberon, inizia ad agitare le gambe. La mamma si accorge delle gambe che si agitano, non della lingua che sposta il biberon e risottolinea quanta agitazione c'è nel corpo di Elena. Sembra che Silvana possa vedere la figlia solo se scalpita. Il movimento del corpo deve essere ingombrante per ricevere una risposta. Di fatto, terminato quel biberon, Elena lo vomita tutto. La mamma affida la responsabilità di questo rigetto al latte che non è ancora quello giusto, perchè le hanno appena diagnosticato anche il reflusso.

I quaranta giorni di Elena sono trascorsi tra un viaggio in montagna, due otiti che hanno portato a due cicli di antibiotico, le visite da due pediatri diversi, un accesso in pronto soccorso, due visite specialistiche dal gastroenterologo e un osteopata. Nessuno si è occupato, sembra, di che cosa stesse dicendo Elena con le sue otiti, il suo vomito e la sua assenza di sonno.

Le giornate di Silvana e Elena sono frenetiche, Silvana cerca di stare fuori casa il più possibile, dice, per non sentire la figlia piangere. Chiudere l'anta per affievolire la luce su Elena è stato un atto e come tale ha prodotto a posteriori un effetto di discorso. Silvana ha iniziato a parlare delle abitudini che ha instaurato con Elena, di come ha pensato ai momenti di cura di Elena, compresi cibo e sonno. Il silenzio, le luci spente e l'ombra sono elementi che di giorno non sono contemplati. Elena li scopre di notte e li tiene a distanza, come la madre fa di giorno. Silvana arriva a dire: «Pensavo che a non parlarle tanto, a non stimolarla, diventasse rimbambita.» Questa frase mi fa pensare alla fatica di questa mamma di vedere Elena per quello che è, una bambina di poco più di un mese, con un sistema nervoso immaturo, un corpo

che si muove a scatti, che ha bisogno di contenimento per non frammentarsi, di essere mosso con cura e delicatezza, che segnala la sua esistenza anche con piccoli movimenti della lingua che sono d'importanza vitale, anche per suggerire le pause nell'assunzione del cibo, con delle orecchie che accolgono volentieri pochi suoni, magari ovattati, e degli occhi che prediligono la penombra alla luce accecante del sole pomeridiano o del centro commerciale, dove Silvana si rifugia per non rimanere sola con la figlia.

Helen Bonnaud nel suo testo *L'inconscio del bambino* descrive a mio avviso molto bene ciò che accade ad un genitore travolto dall'avvento di reale rappresentato dal saperci fare col corpo del bambino. «Prendiamo l'espressione *mi ha fatto* [...] come un elemento clinico esemplare della parola materna. Mi ha fatto una scenata, mi ha fatto una gastrite, mi ha fatto un'otite ecc. La parola fare rinvia all'impotenza e alla difficoltà a sopportare quel che un bambino può produrre in termini di angoscia per i suoi genitori. Non si accontenta di essere, agisce e, anche molto piccolo, rappresenta una forma sintomatica per la madre. Ella non può controllare tutto, in particolare del suo corpo. Lui si sottrae come oggetto. Il corpo del bambino convoca spesso questo punto di insopportabile, impossibile da comprendere [...]. I sintomi sono spesso mezzi per tentare di lottare contro una comunicazione che viene meno.»¹

Credo di poter dire che le otiti di Elena, il vomito, l'assenza di sonno, siano lì ad indicare questa comunicazione oggi difficile tra questa mamma e la sua bambina. Il corpo di Elena appare oggi il contenitore di ciò che non passa per la parola e diventa teatro di una sofferenza senza nome ma che disturba. Come introdurre, quindi, un po' di simbolico che allenti la presa fantasmatica? Per prima cosa facendo sì che qualcosa di quel soggetto faccia capolino, sottolineando l'uno per uno del discorso psicoanalitico a fronte di un discorso dominante fatto di prescrizioni e per il quale lo scostamento dalla norma è fonte di giudizio negativo sulle capacità del genitore e del bambino. Questa mamma è tutta presa dal «Mi dica che cosa è normale» e ad un certo punto me lo chiede esplicitamente. Cerco di rimandarla al fatto che se lei sente di avere una questione e se per lei Elena non sta bene, questo ci deve bastare ad occuparcene.

Mostro alla madre che dopo la chiusura delle ante per garantire la penombra, dopo che nella stanza si è iniziato ad abbassare il tono di voce, Elena si è placata e

¹H.Bonnaud, *L'inconscio del bambino. Dal sintomo al desiderio del sapere*, Quodlibet Studio, Macerata 2018, pp. 49-50.

che potevamo partire da lì. Silvana guarda Elena, sembra vederla per la prima volta da quanto è sorpresa. Dice: «Non l'ho mai vista così ferma!» Rimando alla mamma che effettivamente Elena sembra molto calma tra le sue braccia rilassate. Sembra che questa situazione le piaccia. Chiedo alla madre se qualcosa di simile avviene anche a casa. Si apre così il racconto di Silvana e della sua solitudine, del fatto che fino a sera non rivolge mai la parola ad un adulto e per questo si rifugia nei luoghi affollati, cerca di passare il tempo distraendosi. A questo si aggiunge la convinzione per questa mamma di dover stimolare la sua bimba per *non farla crescere rimbambita*.

Credo che, in questo incontro, introdurre qualcosa dell'ordine di un'interpretazione alle fatiche di questa mamma e di questa bambina sia stato benefico. Lo ipotizzo a posteriori perché, già nella seconda seduta, la mamma porta alcuni racconti di episodi in cui Elena è riuscita ad addormentarsi anche senza salire in auto, unico modo efficace fino a quel momento. La mamma si è dedicata ad un lavoro di pensiero e di preparazione di uno spazio *altro* per Elena. Ha tolto stimoli rumorosi, ha deciso di portarla sempre in camera per provare a rilassarla prima del riposo, ha chiesto la presenza della madre e della cugina non più per tenere Elena mentre lei riposa ma per stare in loro compagnia con Elena. «Mi sembra che le piaccia sentirci parlare.» Le notti sono ancora lunghe e faticose ma qualche cambiamento, che alimenta il desiderio della mamma, c'è.

I colloqui sono orientati a far sì che la mamma non metta la sottoscritta e questo percorso in serie con gli altri *specialisti* incontrati e che hanno preso in carico i sintomi di Elena come disturbi da sanare. Dall'altro lato, anche nei discorsi della mamma, predominava la colpevolizzazione di sé come causa dei sintomi di Elena: «Mi hanno detto che ero agitata in gravidanza e che quindi adesso lei è così». Il tentativo è quello di promuovere una terza via, quella della messa al lavoro per permettere a questa madre di mettere fuori qualcosa del suo fantasma per diventare una buona osservatrice, per far sì che possa ascoltare Elena, mettere in relazione, associare e adottare soluzioni nuove. È interessante per esempio quello che avviene nel terzo colloquio. Silvana è sollevata. Elena dorme con continuità dalle 21 alle 4; racconta del cambiamento che vede nei pianti di Elena: «Non è più frequente come prima; il pomeriggio tardi però piange per almeno un'ora e non c'è modo di calmarla, quando ha finito si addormenta. Qualsiasi cosa faccia per calmarla non funziona e allora penso che non ha fame e neanche che deve essere cambiata, penso che non voglia neanche stare in braccio, dice che è meglio lasciarla fare? Forse

le serve per addormentarsi». Mi limito a sottolineare che sembra proprio così e che non si piange sempre per lo stesso motivo e che sicuramente nelle prossime settimane scoprirà altre cose su Elena e aggiungo: «Sembra proprio che questa bambina sia brava a farsi capire!» Il sorriso di Silvana mi sembra una risposta molto importante e significativa. Volevo potesse arrivarle qualcosa circa il cambiamento di domanda occorso in questi colloqui, passata *dal cosa c'è che non funziona al cosa vuol dire* Elena. Questa seconda strada credo abbia disangosciato molto la madre che ha potuto iniziare un divertente lavoro, prima del tutto inarrivabile, così presa com'era dall'angoscia del disturbo e del suo esserne causa. Il desiderio ritrovato di Silvana come figura materna mi sembra possa spingere Elena a desiderare, ad esprimere qualcosa delle proprie pulsioni di vita.

Perché, quindi, l'importanza di introdurre qualcosa del simbolico che allenti la presa fantasmatica? Il simbolico è ciò che consente all'organismo di umanizzarsi, come evidente nella clinica del bambino in istituzione. Il simbolico, che ricordiamo per Lacan non coincide con il linguaggio parlato, è ciò che permette al corpo di funzionare e fa sentire i suoi effetti ancora prima che il bambino possa imparare a parlare. Silvana inizia ad osservare Elena, ad interpretarla, a non concentrarsi su ciò che Elena ha di non funzionante, ma piuttosto su ciò che sta comunicando, inizia a rivolgersi a lei considerandola come partner di un dialogo, come ci ricorda Graziano Senzolo nel suo testo *Lacan e la psicosomatica*, «facendo [...] di quel qualcuno il polo di una relazionalità cui è sotteso un patto [...] La madre parla al figlio perché ritiene che lui capisca»² e aggiungerei lo ascolta perché ritiene sia in grado di comunicare qualcosa. Senza questo patto il simbolico viene meno e il soggetto rischia di rimanere in una posizione di oggetto. Il Lacan delle *Due note sul bambino* ci ricorda molto bene che il bambino che rimane in questa posizione va incontro ad un destino in cui anche l'intervento dell'analista ha meno margini di manovra. «L'articolazione si riduce di molto quando il sintomo che giunge a dominare è di pertinenza della soggettività della madre [...] Egli satura [...] il modo di mancanza in cui si specifica il desiderio (della madre) [...] Il sintomo somatico offre la massima garanzia a questo disconoscimento.»³ La madre, continua Lacan, ha la funzione di trasmettere con le proprie cure un interesse particolarizzato anche attraverso le proprie mancanze. Da qui il senso del lavoro, con Silvana in questo caso ma, in generale, con le madri che incontro, per spostare da *un* bambino e *una* madre (come dovrebbe essere? Quanto

² G. Senzolo, *Lacan e la psicosomatica*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p. 19.

³ J. Lacan, "Due note sul bambino", in *La psicoanalisi. Studi internazionali del Campo Freudiano*, n.1, 1987, pp.22-23.

dovrebbe mangiare? Quanto dovrebbe dormire?) a *quel* bambino e *quella* madre. Quando avviene questo spostamento è possibile tornare alla *storia*, la storia di quella gravidanza, di quella madre come figlia, dei suoi momenti di cura, di quel bambino, di quel parto, di quel desiderio, dell'ideale inatteso e di quanta fatica si faccia a rinunciarvi per saperci fare di più con il reale.

Partendo dal presupposto che, come ancora ci ricorda Graziano Senzolo seguendo Lacan, il linguaggio modifica il corpo e che il bambino estrae dalla lalingua (il bagno di linguaggio in cui il bambino è immerso sin dalla nascita) il significante a cui connettersi, cioè quell'elemento che lo possa rappresentare e che ha una funzione di unificazione, si capisce quanto siano importanti i significanti che circolano nel linguaggio materno quando la madre si rivolge al bambino. Ciò che la madre osserva e il modo in cui di conseguenza legge la realtà passano attraverso la parola, quella rivolta direttamente al bambino o che lo descrive nel discorso rivolto agli altri. Sono questi i significanti tra cui il bambino estrapola quello che lo descrive, che lo rappresenta presso l'Altro. Quando l'Altro non fornisce senso a ciò che il bambino comunica, questo rapporto compromesso si iscrive nel corpo. Il sintomo del bambino è un fenomeno psicosomatico perchè come ci ricorda sempre Senzolo, il bambino è un sintomo, non ha un sintomo inteso in senso psicoanalitico. La disfunzione dell'organismo non lo interroga.

Per questo credo che l'assenza di comunicazione in questa diade madre-bambina sia stata all'origine dei molti sintomi di Elena, di un corpo che ha urlato nell'unico modo in cui poteva essere visto, basti pensare a quanto piccola è Elena e quante tracce di dolore si sono segnate in così breve tempo sul suo corpo. La solitudine di questa donna, non solo nel reale ma anche nella rappresentazione simbolica del suo mondo, la sensazione di solitudine, dell'essere sola con Elena, mi fa pensare al rischio dell'assenza di funzione paterna come ciò che consente al bambino di se-pararsi, ossia pararsi dall'angoscia che deriva dalla *manca* della *manca* che vediamo nel perpetuarsi delle cure materne. L'importanza di questa chance di separazione si vede in diverse situazioni in cui il sonno è vissuto in modo difficoltoso, quasi come un impossibile nella quotidianità. D'altra parte per dormire occorre avere gli strumenti sufficienti a separarsi. Laddove la separazione rimane una questione per la madre o per il bambino o per entrambi, il sonno diventa un sintomo.

Al contrario di ciò che le pratiche in voga nella contemporaneità ci suggerirebbero di fare, tra pediatri che prescrivono la melatonina ed esperti

psicologi che offrono la soluzione dell'estinzione graduale, nel mio lavoro tento di mettere in questione il sonno come sintomo per far sì che possa avvenire un passaggio da un sintomo psicosomatico ad un sintomo analitico, che come tale va interrogato e non zittito.

S-OGGETTI CONTEMPORANEI INFANZIA ED ADOLESCENZA PER LA NEXT GENERATION¹

Maria Eugenia Cossutta e Annalisa Buccioli

S-OGGETTI CONTEMPORANEI

1968: «FILA DENTRO!», 2020: «FILA FUORI!»

Maria Eugenia Cossutta

Circolava una bella vignetta una decina di anni fa. Una sorta di ritratto della società contemporanea che, al tempo, fungeva un po' da monito e un po' da spauracchio per esorcizzare, forse, un demone di cui si capiva la portata ma che non aveva prodotto troppi esiti devastanti e, quindi, si poteva ancora sorriderne. La vignetta ritraeva due scene in due epoche diverse: nella prima, una mamma degli anni '70 prendeva per l'orecchio il figlioletto imbrattato di fango e lo trascinava in casa con la scritta «Fila dentro!». Nella seconda invece, una madre degli anni 2000 prendeva per l'orecchio il figlio dai vestiti immacolati e lo trascinava via dal divano dicendogli «Fila fuori!».

Dieci anni fa il fenomeno faceva sorridere e, contemporaneamente, dava un po' i brividi. Oggi invece, per chi è genitore, per chi è insegnante, per chi lavora con i ragazzi, la vignetta ha perso il suo significato ironico ed è diventata solo descrittiva di una realtà difficile da invertire. La velocità dei nostri tempi e delle nuove tecnologie, fa sì che quello che 10 anni fa era solo un fantasma da scongiurare, oggi sia una realtà assodata. Il figlioletto lindo che giace sul divano ha a portata di mano una serie di gadget, oggetti e dispositivi che rendono davvero difficile la scelta di abbandonare la postazione per avventurarsi nel complicato mondo delle relazioni e del linguaggio.

¹ *Relazione presentata al Rotary Club di Lignano Sabbiadoro, 13 ottobre 2020.*

Avete mai provato ad insultare Alexa o Siri? I dispositivi di intelligenza artificiale ormai comuni in tutte le abitazioni. Il massimo che vi restituiranno sarà un «Non è carino da parte tua» o «Scusami, non capisco la domanda».

Guardavo un gruppetto di bambini di 8 anni mentre giocavano con Alexa. Loro si divertivano come i matti, tutto era molto concitato ed esilarante e io riflettevo su quello che vedevo. Aveva cominciato uno di loro, timidamente, a dire «Sei sciocca». Poi un altro «Sei stupida». Di seguito uno dopo l'altro «Sei cicciona (...) fai schifo, Alexa fai vomitare, (...) puzzi (...)». Ricordava le scene di cyber-bullismo in cui si sceglie un soggetto e lo si prende di mira con esiti anche disastrosi. Tutto questo crescendo di aggressività, accompagnato da risa sempre più sguaiate, in uno stato di eccitazione, per cui si esaltavano l'un l'altro, era permesso dal fatto che nessuno in tutto ciò veniva realmente ferito. Nessuno realmente subiva l'attacco. Sì, certo Alexa incassava i colpi, ma non restituiva nessun limite, né in termini di sofferenza sua personale, né in termini di violenza. La vittima di questa aggressione, in quanto oggetto, non ha prodotto alcun segno. Nessuno ha provato senso di colpa per aver offeso e nessuno ha avuto una benché minima restituzione.

Si diceva del giovanotto sul divano alle prese con i suoi gadget. Ebbene, ciò che per noi clinici è allarmante è proprio questo aspetto seduttivo e facilitante di tutta la faccenda. In un'età così complicata e, a tratti insostenibile, com'è l'adolescenza, in cui il soggetto è perso in se stesso e si cerca nel gruppo, in cui il soggetto non trova più il suo corpo di bambino, in cui la voce cambia e diventa anche motivo d'imbarazzo e lo sguardo dell'altro non è più lo sguardo ludico che si rivolge ai bimbi ma diventa uno sguardo carico di significato poiché ci si guarda per giudicarsi, studiarsi, desiderarsi o respingersi, ecco in questa età che, per definizione, è della metamorfosi, avere la scelta di poter rinunciare a tutta questa fatica per ritirarsi o, meglio, rintanarsi in casa, diventa una scappatoia affascinante. Non mi devo misurare con l'altro, non devo fare i conti con la caduta, con il fallimento e nemmeno con la riuscita, perché, paradossale a dirsi, a quell'età anche il successo o la riuscita in qualcosa diventano un peso con cui saperci fare. Capita quindi d'incontrare molto più spesso di quel che si pensi, soggetti annichiliti e sopraffatti dal loro "troppo". E abbiamo un lungo elenco di ragazze troppo belle che avvertono come invasivo e violento lo sguardo dell'altro e ragazzi troppo bravi in uno sport o in un'attività che subiscono la pressione dell'aspettativa dell'altro. Il fenomeno tristemente noto degli *Hikikomori* che ha preso piede in Giappone ma che si è esteso poi in tutti i paesi del benessere, consiste nella scelta da parte degli adolescenti di chiudersi in casa, in stretto contatto con il loro computer o

smartphone o chi per esso (uso di proposito l'espressione "chi" per sottolineare il carattere soggettificante che i giovani tendono a dare agli oggetti «Il mio telefono è il mio migliore amico»). In questa estrema reclusione, abbandonano via via la scuola, le relazioni e arrivano ad isolarsi all'interno della stessa abitazione fino a interrompere i contatti con gli stessi familiari.

È indubbio che alla base di questi comportamenti ci siano delle fragilità e dei disagi soggettivi che non tutti presentano ma il periodo dell'adolescenza può essere paragonato, per presenza di atteggiamenti e fenomeni assimilabili, ad una forma di psicosi:

- dispercezione della realtà con forte intensità dei vissuti. (Ogni esperienza è amplificata all'ennesima potenza e le priorità sono quantomeno alterate «Piuttosto che avere un modello vecchio di iPhone meglio morire!»);
- inconsapevolezza di rischi e conseguenze;
- disforia e quindi passaggi violenti da un tono dell'umore maniacale ad uno di apatia;
- frequenti agiti, cioè i classici passaggi all'atto non mediati da ponderazioni: guidare in stato di ebbrezza, stendersi sui binari come atto di sfida... diciamo tutte le prove di coraggio che permettono loro di misurarsi con la morte per poter capire quanto sono vivi, quanto esistono, quanto ci sono.

La questione diventa delicata nella misura in cui una società non tiene conto di quanto in questa fase sia importante per il giovane non essere lasciato in balia di sé stesso e dei suoi oggetti, sia quelli fisici come i gadget ma anche di quelli pulsionali. Parliamo di oggetti simbolici, ovvero di oggetti che hanno preso una significazione in base alla loro funzione e che la clinica psicoanalitica definisce "oggetti relazionali".

Sono gli oggetti che si incontrano e si costruiscono nel corso delle prime relazioni tra il bambino e gli adulti. Sono in assoluto i primissimi oggetti di scambio e hanno la funzione di mettere in relazione i soggetti fra di loro. Differentemente, gli oggetti contemporanei e la maggior parte di ciò che viene massivamente proposto da un consumismo sregolato, vanno proprio nella direzione contraria: non più mettere in relazione i soggetti tra di loro ma mettere in relazione il soggetto con l'oggetto «Io e il mio smartphone ci bastiamo». Tutti connessi, ma non tra di noi in verità.

Quando un bambino viene al mondo, inizialmente non ha percezione di sé e della realtà. È un insieme di sensazioni corporee, derivanti dai vari stimoli sensoriali e viscerali: avverte una sensazione sgradevole derivante dalla fame e i suoi morsi, ma non sa attribuirgli né significato né logica. Lo stesso dicasi per il sonno, il freddo,

il caldo, le *colichette*. Tutto ciò che lo abita è incomprensibile e, solo la traduzione della mamma o chi per lei (e qui usare “chi” è sicuramente più appropriato), potrà restituire al bambino un che di rassicurante. «Il mio piccolino ha tanta fame?» fa un tentativo di interpretazione la mamma di fronte a quell'essere urlante che non dice quello che vuole. Alle volte ci prende, alle volte no. Fatto sta che sono questi tentativi della mamma di sforzarsi di capire il suo piccolino che rassicurano il bambino, perché gli insegnano gradualmente cosa significa quella sensazione sgradevole che l'aveva portato a piangere. Il bambino deve passare attraverso una lettura della madre per capire cosa egli stesso desidera.

Nella sua impossibilità di percepire qualsiasi realtà, il neonato nei primi mesi di vita non percepisce nemmeno il confine tra il suo corpo e quello della mamma, tanto da vivere in una fusionalità simbiotica con lei. Il seno, che dona nutrimento e viene dalla mamma (e anche il biberon quando manca l'allattamento), viene percepito dal bambino come qualcosa che potrebbe benissimo appartenere al suo corpo. Non capisce da subito che è della mamma, ma è per così dire un oggetto in condivisione. Quando, più grandicello, sviluppa meglio i campi visivi e la percezione del corpo si affina, inizia a comprendere che il seno non gli appartiene, dimostrandolo anche attraverso atti aggressivi: morde, stringe con i denti e con le mani quel che comincia a percepire come altro da sé e ogni mamma che abbia allattato sa il dolore che si sperimenta e in contemporanea la gioia vispa che si legge nello sguardo del bimbo che comprende di essere il fautore di tutto ciò. «Finalmente anche io posso fare qualcosa!». Ne *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*², Jacques Lacan tratta il complesso di svezzamento, illustrando come questo momento segni una traccia permanente dell'interruzione del bambino con il corpo della madre. Il seno diventa un primo oggetto che un soggetto vivente intende come qualcosa di separato da sé. È il primo oggetto che maneggia. Il primo che può richiedere quando ne avverte desiderio. È il primo oggetto con cui capisce di potersi soddisfare. È un oggetto che non solo colma il bisogno di cibo ma introduce anche un certo piacere, perciò si può dire che è anche un oggetto di godimento primitivo. E la sfumatura più importante è che il godimento non deriva esclusivamente dal placare la fame, non è solo il riempimento di un vuoto, ma è il senso di onnipotenza che gli corrisponde: quando desidero, mi basta urlare/piangere/gesticolare (via via il bimbo troverà sempre più un codice di comunicazione per farsi intendere) e quel che desidero mi arriva. Freud, con la sua

² J. Lacan, *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, Einaudi, Torino 2005, pp. 12-20.

ironia, paragonava l'atto del succhiare durante l'allattamento, ad una forma di beatitudine di cui si sarebbe andati in cerca per il resto della vita. Possiamo biasimare quel neonato impegnato a godersela fino all'ultimo goccio, avvolto nel calore delle braccia materne, intento a succhiare tutto ciò che gli serve per sentirsi completamente sazio, beato, estatico?

Si tratta di uno stato reale di beatitudine in cui ogni essere umano sogna, di tanto in tanto, di ritrovarsi. Quando ci si ritrova, per esempio, a pensare «Mollo tutto e scappo» o «devo staccare la spina sennò scoppio». E non è forse anche in minima parte la sensazione che molti hanno riferito di provare, con grande stupore, durante il primo *lockdown* di Marzo 2020?

Un temporaneo ritiro dal mondo in cui sottrarsi lievemente alla domanda dell'altro, in cui potere, per un attimo, sospendere le relazioni, le risposte e i confronti. In cui nutrirsi, nel calore della propria casa, e consumare (fino all'ultimo goccio?) cibo e bevande. Il cibo, durante il *lockdown* è stato fondamentale per la quasi totalità delle famiglie. Ci ha consolati, ci ha permesso di mantenere vivo l'estro. Le farine e il lievito erano scomparsi dagli scaffali alla stregua degli igienizzanti.

Cosa fa la differenza nelle due scene? Quella della beatitudine dell'allattamento e quella dello stato di protezione casalinga provato in *lockdown*?

Nella scena dell'allattamento (sebbene ci siano attuali correnti di pensiero che promuovono l'auto svezzamento e l'allattamento ad oltranza) ha, da sempre, fatto da limite la presenza dell'altro regolatore. La mamma, con le sue interpretazioni e tentativi di traduzione del pianto, come abbiamo detto, a volte indovina e altre no. O semplicemente, con il reale del suo corpo prosciugato, introduce uno stop. O ancora, man mano che il bimbo cresce, è sempre la madre a capire quando il seno viene richiesto non per reale fame e così, pazientemente, cerca di trovare altre forme di consolazione, senza attaccarlo subito pur di farlo smettere di piangere. Tutto questo, che agli occhi dell'infante si traduce come una clamorosa ingiustizia con conseguente caduta dell'onnipotenza, introduce in realtà il concetto di *frustrazione*³, che per la clinica qui ha accezione benevola: imparare a saperci fare con il limite, non strozzarsi consumando tutto in una voracità distruttiva ed entrare in una dialettica con l'altro.

Invece nella scena del *lockdown*, in cui ciascuno di noi ha cercato un modo per auto-consolarsi e gratificarsi, il godimento legato al ritiro avrebbe potuto essere

³ J. Lacan, *Il seminario, Libro IV. La relazione d'oggetto*. Einaudi, Torino 1996. Par. XI, Il fallo e la madre inappagata, pp. 193-211.

illimitato, perché l'unico altro regolatore/interlocutore era il mercato. Le tentazioni le abbiamo avvertite sotto varie sfumature: shopping compulsivo, abuso di alcolici, abbuffate, tendenza al lassismo e fascino indiscreto dell'indolenza. Lo *smart-working*, questo sconosciuto, appare per la prima volta nelle nostre case in modo reale e importante. Non parlo della totalità delle persone ma, comunque, in molti hanno trovato confortevole potersi collegare da casa, hanno trovato una certa comodità nel non dover sempre spostare il proprio corpo. È successo a me in primis di essere collegata in video chiamata con mio fratello ed elogiare le infinite possibilità offerte dallo *smart-working* che mi aveva permesso di partecipare lo stesso giorno ad una conferenza a Roma e una a Parigi. E, proprio mentre mi spreco in complimenti rivolti alla rete e alla facilità che ci offre, vedo farsi nitida la figura di mio nipote adolescente, alle spalle di mio fratello, steso sul divano, con il suo fedele smartphone che mi dice: «Hai visto zia che è una figata?!».

In quel momento ho realizzato che stava diventando davvero troppo una figata. Che non c'era segno di scarto generazionale. Che me la stavo godendo alla grande a potere ogni cosa e che il tutto, mi stava dando molto sul piano dell'ubiquità e dei super poteri, ma mi stava anche togliendo tanto dal lato dell'esperienza e del senso del limite. E soprattutto, non avevo avuto quella meravigliosa e melanconica sensazione di abbandono che mi trasmette la Senna ogni volta che vado al convegno di Parigi in presenza.

Quello che il consumismo ha intercettato in tutto questo funzionamento dello psichismo umano si è agganciato esattamente al meccanismo del godimento inesauribile. La domanda che si pongono prima di mettere sul mercato un nuovo gadget è «Bene, cosa crea dipendenza?». E chi è addetto ai lavori, chi ha operato nella clinica della dipendenza (che si tratti di tossicodipendenze, di dipendenza da cibo o ludopatia) sa benissimo che la fase orale gioca la sua importanza. Che introdurre un limite al godimento è salvifico per il soggetto. La società invece propone il *no limits* dove ciascuno può soddisfarsi da solo e all'infinito, con sempre nuovi sostituti, nell'illusione di raggiungere quella beatitudine originaria ma nella presa di coscienza, sempre più amara ormai, che nulla basta.

Il «no» che i genitori, con grande impegno e sforzo, cercano di dare ai figli, imponendo degli orari di connessione, cercando di monitorare come possono la rete in cui sono presi i ragazzi, diventa debolissimo a fronte di un «sì» così grande a livello mediatico e sociale e ha bisogno di essere sostenuto. E la domanda nei luoghi della cura (studi di psicologia e scuola) è sempre più forte.

Quali sono le alternative? Cosa possiamo fare per aiutare i ragazzi a conoscere il lato attivo del consumo, ovvero quel *con-sumere* in cui il soggetto prende l'oggetto perché lo desidera e non perché non può farne a meno?

Un pochino l'abbiamo detto, si tratta di non lasciarli troppo soli in balia degli oggetti. Ma anche di saperli lasciare un po' soli, nel saperci fare con essi. Si tratta di fare un po' gli equilibristi sul filo della domanda, di modo che da essa non si sentano sopraffatti ma senza di essa non si perdano abbandonati. Il caro, vecchio *Giovane Holden*⁴ ci dice, alla fine della sua avventura, che una domanda per quanto stupida lo obbliga in qualche modo a pensare. «Un sacco di gente, soprattutto questo psicanalista che c'è qui, continuano a domandarmi se quando tornerò a scuola a settembre mi metterò a studiare. È una domanda così stupida, secondo me. Voglio dire, come fate a sapere quello che farete, finché non lo *fate*? La risposta è che non lo sapete. *Credo* di sì, ma come faccio a saperlo? Giuro che è una domanda stupida».

S-OGGETTI CONTEMPORANEI

LA PSICOANALISI E LA NEXT GENERATION

Annalisa Buccioli

La questione che, credo, si pone oggi per chiunque abbia a che fare con la nuova generazione (ovvero i genitori, gli insegnanti, gli educatori, gli psicologi e i medici, i politici, ma forse addirittura ogni cittadino in quanto vive un presente che determinerà il futuro delle prossime generazioni) è in fondo questa: se è chiaro, come qualunque buona pratica educativa e di cura sa dai tempi dei tempi, che il troppo stropia e che insomma quantità non è sinonimo di qualità, come orientarsi oggi per sé e come orientare le nuove generazioni in questa babele sempre crescente di oggetti e di possibilità? Che alternative alle via via altrettanto crescenti difficoltà che incontrano giovani, i cosiddetti *millennials*, la *next generation*? Provo a dirne qualcosa, a partire dalla mia clinica e dalla psicoanalisi, facendo almeno una premessa perché i termini del problema possano aiutare non dico a vedere uscite, ma almeno a far un po' di chiarezza su dove ci si trova, il che a volte apre delle strade altrimenti invisibili.

⁴ J. D. Salinger, *Il giovane Holden*, Einaudi, Torino 1961.

L'umano... ovvero il parlante, ieri come oggi

Parto da un'ovvietà, quantomeno per la psicoanalisi che procede dall'insegnamento di Lacan, ma anche per l'antropologia e una buona parte della filosofia contemporanea: l'essere umano è un parlante ed è questo a renderlo unico fra le specie animali viventi in questo pianeta. Cosa comporta parlare? Molte cose (Heidegger potremmo pensare che ne diceva - ad esempio - che ciò comporta che l'uomo sa, unico fra tutte le specie animali, che morirà), ma per il momento mi focalizzo su un punto: quell'animale *generis sui* che è l'uomo, un animale che parla, deve trovar modo di aver a che fare con la vita e con il suo corpo, *senza la guida dell'istinto* e in legame - non solo riproduttivo o di sopravvivenza - con altri suoi simili⁵. Lacan, a un certo punto del suo insegnamento, lo dice scrivendo *parlêtre, parlessere*, quell'essere la cui natura e struttura è talmente implicata dal fatto che parla, da non poter dividere questo fatto in due parole.

L'essere umano non sa dunque ciò che vuole e ciò che gli bisogna per istinto. Non è che per questo niente gli venga dal corpo, al contrario, ma appunto all'umano qualcosa *viene* dal corpo, va capito, è da decifrare, da trasformare, non produce conseguenze predeterminate (fame-cibarsi, ad esempio). A ciò risponde nel parlante l'inconscio ed è sempre per questo che all'essere umano può capitare di poter deviare e sovvertire ciò che più sembrerebbe *naturale*: la fame, il sonno, la sessualità e la riproduzione, la sete, la propria sopravvivenza, la socialità e il legame con l'altro... tutto in pratica. L'inventario della psicopatologia non è in fondo che questo: la serie delle deviazioni possibili all'uomo rispetto a ciò che sembrerebbe *naturale* e *istintuale*. Non solo, l'umano ha creato tutta una serie di legami con i suoi simili delle nature più varie e complesse, che vanno dalla coppia stabile uomo-donna (il che non si dà nel regno animale) alle organizzazioni sociali più complesse.

Allora, ogni volta che si introduce un bambino al mangiare, al bere, al dormire in modi *umani* (cioè sin da subito), lo si introduce in un mondo che deve fornirgli una stampella a ciò che per istinto gli manca, serve a incanalare correnti del corpo, incivilirle, *add(u)⁶omesticarle*. Quante mamme dicono «Gli faccio provare a assaggiare un po' di tutto, voglio che impari!». Saggezza del buon senso delle madri,

⁵ «Non c'è inconscio che nell'essere parlante. Negli altri, che non hanno essere se in quanto vengono nominati, benché s'impongano dal reale, c'è un istinto, ovvero il sapere implicato dalla loro sopravvivenza» J. Lacan "Televisione" (1973) in *Altri Scritti*, Einaudi, Torino, 2013, p. 507.

⁶ «Ci sono infine gli animali a corto d'uomo [*en mal d'homme*], per questa ragione chiamati d'uomestici [*d'homestiques*] e che per questa ragione sono percorsi da sismi, peraltro di breve durata, dell'inconscio» J. Lacan "Televisione", *idem*.

in cui è contenuto un grande insegnamento: godere del cibo non va da sé, viceversa... si impara!

E questa disciplina del godimento⁷ vale un po' per tutto e un po' ovunque: dalla Scuola d'Infanzia alle elementari, dal catechismo allo sport, etc etc., i più giovani sono via via introdotti a *prendere gusto* per le attività umane, di cui godere, attraverso una disciplina che renda possibile trarne un piacere e una soddisfazione, oltre che una convivenza civile. *E-ducare*, tirar fuori queste possibilità. Ed è evidente, ogni buona pratica di cura ed educativa lo sa più o meno implicitamente, che questa possibilità c'è se il piacere e la soddisfazione che se ne trae, non è troppa (diventa dolore o pericolo), ma neanche troppo poca (di nuovo dispiacere). In bilico tra due dispiaceri, tra due dolori, l'educazione e la cura dei bambini e dei giovani, permette che ci si tenga al di qua dell'uno e all'al di là dell'altro, che si impari a riconoscere per se stessi il troppo dell'uno e dell'altro.

Godiment-i dell'era dei millennials

Non è mai stata facile la disciplina del godimento, non è mai stato facile «frenare»⁸ il godimento... ma oggi vale lo stesso? Si può credo rispondere sì, ma c'è anche una grande differenza: la massa di oggetti di cui godere è incommensurabilmente più grande, la disciplina nel goderne non è sempre socialmente condivisa, le differenze di scelte rispetto a chi ci sta accanto esponenzialmente allargate. È difficile riconoscersi nell'altro, negli altri, nei loro godimenti. Sia ben chiaro che prima, quando pareva che ci si potesse davvero riconoscere nei godimenti degli altri, si era di fatto in un miraggio (sembrava soltanto!), tuttavia era un miraggio utile a qualche scopo e di sicuro era più pacificante.

Tutto nell'oggi, nell'attualità, per ciò che attiene agli oggetti si è moltiplicato e non rende facili le cose: dall'acquisto dei pomodori al supermercato al PC, dalla scelta di una vacanza a quella degli studi o del lavoro, dalla *app* di giochi da scaricare sino ai divertimenti con gli amici o la famiglia, tutto richiede di chiedersi qualcosa, saper valutare, scegliere, implicazioni etiche e morali, etc, etc. È una babele, in cui è richiesto di imparare molto spesso nuove lingue e linguaggi, addomesticarsi a mondi

⁷ «Ogni formazione umana ha per essenza, e non per accidente, di porre un freno al godimento. La cosa ci appare nuda e non più attraverso quei prismi o quelle lenti che si chiamano religione, filosofia o addirittura edonismo, perché il principio di piacere è il freno del godimento», J. Lacan "Allocuzione sulle psicosi infantili" (1968) in *Altri Scritti*, Op. cit, p. 359-60.

⁸ « Se è per essenza che una formazione, qualunque sia, implica di frenare il godimento, allora il qualificativo di umano non può essere inteso come un ideale ma come un fatto, in qualche modo un destino», C. Soler *Ce qui reste de l'enfance -Cours 2012/13*, Éditions du Champ Lacanien, Paris, p. 27 [trad. di M. Severini].

un attimo prima sconosciuti, non potersi più accontentare di stare tra i *progressisti* o i *vecchia-maniera*, perché la velocità dei cambiamenti e delle conoscenze è tale per cui non si è mai davvero aggiornati su tutto e non si può mai neppure porre dei veti al nuovo, pena l'esser smentiti da un proprio acquisto o scelta in pochi mesi. Barriere che impiegavano un tempo almeno una lustro, si infrangono in pochi mesi... il *lockdown* ce ne ha dato un esempio sin troppo lampante. Vale per gli adulti, per gli anziani, e ancora di più per i giovani e i bambini. Che fare?

Dal mio piccolo osservatorio personale e della clinica, in particolare giovanile, una cosa mi sembra che emerga chiaramente: non ci si può proprio permettere oggi, pena grandi difficoltà e sofferenze, di dimettersi dal pensare, valutare, scegliere in proprio, e non si può neppure dimettersi dal confronto con altri, perché le cose sono troppo veloci e troppo complesse per farcela da soli. Non è più possibile oggi cioè starsene tranquilli in un *iter* definito e quindi è necessario da un verso il confronto, l'apertura, il dialogo e dall'altro esercitare ogni giorno anche la capacità di rientrare in sé stessi e chiedersi, profondamente, a questo punto cosa ne penso, cosa mi sembra, come mi fa sentire, che effetti produce.

Il Covid-19 ce lo sta insegnando: ci insegna che nessuno, nemmeno i *grandi* del mondo, sanno come fare e tuttavia proprio per questo, si tratta di saperne sempre di più, ragionare su ogni singola cosa, farsi venire delle idee nel confronto con altri e alla fine chiedersi come la si pensa a questo punto, cosa è necessario e cosa è possibile tollerare, trovare una via possibile, ammettendo che non è garantita, che domani si scoprirà che era troppo o troppo poco e che - purtroppo - non lo si poteva sapere.

A ben vedere il Covid-19 e il modo con cui come genere umano lo stiamo affrontando all'alba del terzo millennio, mostra qualcosa di ciò che Lacan riteneva che l'umanità non volesse saperne niente, ciò di cui si ha orrore di sapere⁹: che non c'è Altro dell'Altro, che anche l'Altro è castrato, che non «andrà tutto bene» per forza (cioè che non lo si sa, nessuno sa se andrà tutto bene)¹⁰, che c'è insomma qualcosa di un Reale che sfugge a qualunque presa compiuta dei mezzi umani (si può molto insomma, oggi più che mai, contro il Covid, ma non si può tutto).

Nostalgia del passato... una viltà depressiva che fa danno soprattutto alla next generation?

⁹ J. Lacan "Nota Italiana" in *Altri Scritti*, op. cit., p. 308 e seguenti.

¹⁰ cfr monologo di S. Massini, PiazzaPulita, puntata del 19.02.2021, La7.

Non è facile, e a volte penso che la nostalgia per un passato che appare più solido, retto da regole certe e da traiettorie definite (sebbene contestate, il '68 ne ha detto più che abbastanza), non sia che un effetto - comprensibile - di resistenza alla realtà che si vive oggi. Quanto si stava meglio quando era chiaro dove fare la spesa (il negozio era quello vicino a casa, o al massimo il supermercato alle porte della città) e se non c'erano i peperoni a gennaio, non si mangiavano i peperoni! Quanto si stava meglio quando i maestri erano autorità, che tutti contestavano - sia ben chiaro, questo è sempre stato - ma di nascosto, e perciò non c'era da chiedersi nulla rispetto agli insegnanti del proprio figlio, tanto non c'era nulla da fare? Quanto si stava meglio quando la possibilità di studiare era limitata, quindi si poteva (o doveva) andare a lavorare e sennò si studiava e poi si sarebbe avuto certamente un futuro migliore? Quanto si stava meglio quando il problema era solo decidere a che ora dare l'orario in cui tornare a casa ai figli giovani adolescenti e non c'era da chiedersi granché su dove, con chi, e far che e tantomeno c'era da insistere perché uscissero, tanto nessuno era spiaggiato sul divano! Diventa chiaro allora che di aver nostalgia se ne ha ben donde, e non c'è bisogno di tirare in ballo il fatto che un tempo le cose erano *più giuste, più buone o più etiche* per spiegare la nostalgia che ci pervade, basta questo.

Però di fatto, si tratta allora un po' di viltà e un po' di accidia, di tristezza, depressione si dice oggi con il DSM 5 alla mano. Ma è anche vero che l'accidia, per il catechismo è peccato morale¹¹ anzi... mortale. E forse con il Lacan di *Televisione*¹², potremmo allora prendere il catechismo alla lettera su questo punto: la tristezza, la nostalgia che ci pervade guardando a un passato che sembra migliore ma che non è più, è una viltà d'animo, morale, che si rivela mortale, mortifica la vita, l'esistenza. Ed è tanto di più così, se ci si sofferma su un punto: questo presente, così com'è, è frutto anche di ciascuno di noi e le nuove generazioni che più degli adulti ci si sono ritrovate lo devono vivere, crescere, sognare e sperare... forse è il caso di non deprimersi e basta, darsi invece un po' di animo e aiutarli a orientarsi. E per farlo, si tratta forse di iniziare a orientarsi ciascuno per sé, è una fatica, ma c'è un guadagno di sapere, di benessere e a volte anche di bellezza. O almeno questa è la lezione della psicoanalisi, non certo della teoria psicoanalitica, ma della psicoanalisi come pratica ossia della propria di analisi.

¹¹ Peraltro se *la morale* attiene ai valori, a come si giudica un atteggiamento o comportamento, *il morale* è in effetti un sinonimo di *"umore"* (e la depressione e la tristezza, attengono proprio al registro dell'umore).

¹² J. Lacan "Televisione", op. cit, p. 520.

L'insegnamento della psicoanalisi: a che serve oggi? A che serve con bambini e adolescenti?

In fondo, un'analisi (sì, sì, proprio la vecchia psicoanalisi, quella di quel signorotto viennese che girava col calesse), un'analisi portata a termine oggi forse può servire a questo: a sciogliere e a saperne quel che si può (non tutto, «per i miracoli ci stiamo attrezzando»...) di quello che a ciascuno impedisce di amare e di lavorare, diceva Freud, nell'attualità di un mondo più complesso e ciò non può che passare per il poter confrontarsi con se stessi e con l'Altro (familiare, dell'amore, amicale, sociale, del mondo...) a partire dall'averne capito un po' di più di come nell'inconscio ce la si cava e ce la si è cavata con quella faccenda spinosa e sempre un po' scomoda che si chiama godimento. Godimento sessuale diceva Freud e di certo vale anche oggi, ma il godimento (lo dice la parola) è godere di qualcosa (la faccenda che si dipana dal sessuale è insomma ben più larga, e questo lo diceva anche Freud) e a volte si gode troppo, e quando è così fa male. In fondo è evidente che se c'è di certo una soddisfazione nel grattarsi se ho un prurito, se esagero col grattarmi ne verrà fuori una ferita, un dolore. Lo stesso è per tutto, solo che la misura e il gusto nei godimenti è di ciascuno e il gusto sa anche affinarsi.

Allora, come orientarsi oggi? Che cosa permette se non un benessere, almeno un po' meno di malessere in questo marasma di cose, oggetti, possibilità e informazioni? Oggi più che mai, la psicoanalisi insegna che è essenziale fare i conti con il fatto che le modalità in cui si può trarre un po' di soddisfazione dalla vita non sono mai definite a priori, ma che esiste un rapporto che è invece di struttura e che è per tutti i parlanti: la soddisfazione esiste perché in contrasto con uno star peggio, con qualcosa che manca. Volendo semplificare ed esemplificare, in fondo si può usare anche qualcosa che è nell'esperienza di tutti, analizzati o meno: si sa a ben vedere sin troppo bene che ci si gode di più una cena se è misurata e curata, piuttosto che se è abbondante; oppure che l'attesa di qualcosa, rende la stessa cosa più bella, più godibile, più importante; oppure ancora che le fatiche si alleggeriscono (quando non superano la misura del possibile) a fronte del risultato o della ragione per cui si sopportano. Questo vuol anche dire che se una cosa è troppo a portata di mano, troppo presente o troppo facile, non ne godrò davvero: se su internet si trovano tutte le informazioni che si vuole, non è affatto vero che si tratti sempre di buone informazioni su cui si può far affidamento e per distinguere le une dalle altre è richiesto di starci attenti, confrontare, pensarci, trarre in proprio delle conclusioni, parlarne con altri, e così via; se un gioco sul telefonino o sulla play va benissimo per passare il tempo ed evadere (ebbene sì, se ne ha bisogno e persino i bambini) ed è

una buona cosa che ci sia permessa una varietà infinita, non è altrettanto vero che da quei giochi si tragga qualcosa in più e a volte basta che sia lo scenario ad essere più bello o più curato perché ne esca qualcosa d'altro, ma lo scenario che piace e soddisfa ciascuno va cercato, richiede tempo, risponde ad una logica che spesso ci sfugge, non è a portata di mano; è così via...

A partire da questo, chi a che fare con bambini e adolescenti, a vario titolo, forse può trovare un'utilità nel guardarsi bene, oggi più che mai, dall'uso acritico di *parole d'ordine*, fosse anche dell'ultima e più moderna teoria. Non ci si può proprio dimettere dal decidere in proprio, caso per caso, momento per momento, e faccio un esempio che suonerà forse scandaloso: è davvero un problema se i giovani e i bambini passano tanto tempo sulla «play» o sui dispositivi digitali, e meno coi coetanei? Certamente sì, ma ci si potrebbe anche chiedere se, a far così, non si rischi attraverso questa demonizzazione moraleggiante della virtualità di produrre una spinta irrefrenabile alla virtualità stessa, esagerandone il peso.

In fondo: sono giochi, non è la vita, e non penso esista bambino e adolescente che ne sia ignaro. Piuttosto, gli adulti paiono a volte ignari della differenza sostanziale che c'è tra virtualità e vita, differenza che è pertanto sia di soddisfazione, ma anche di angoscia: incontrare gli altri o i propri piaceri è molto più spaesante che la «play»! La vita, oggi più che mai, fa un po' paura, così complessa, precaria, incasinata... pensiamo davvero che i bambini che ci guardano con gli occhi di chi è avido di sapere, non lo sappiano? Io credo di no, lo fanno e cercano di ripararsi, come possono, ignari dei pericoli del riparo troppo sicuro. Starà agli adulti mostrare la giusta tolleranza per questo uso sedativo di alcuni oggetti, e aiutarli a saperci fare col poter rischiare un po', con il superare le angosce, la fatica di vivere, il non sapere che fare e come fare.

Da questa prospettiva si comincia allora forse ad abbandonare *le parole d'ordine* e si sta di fronte all'angoscia di non sapere, eppure si decide qualcosa, un po' tribolati. Questo forse è un insegnamento che passa alle nuove generazioni, come si fa a cavarsela quando non si sa come e cosa fare? Quando non si sa, anzi, più in generale? Penso che la psicoanalisi abbia un insegnamento da portare rispetto a questo, rispetto all'angoscia vista dalla sua prospettiva sia come problema, ma anche come risorsa perché, per dirla con Lacan, *non mente sulla sua causa*¹³.

¹³ C. Soler *Les affects lacaniens*, Presses Universitaires de France, Paris 2011, p. 15.

I SINTOMI DEL MILLENNIO

Graziano Senzolo

Vista dal vertice di osservazione dello psicoanalista la clinica è sempre nuova. Per struttura. Di fronte al sintomo, alla novità che porta con sé, siamo ricondotti alla necessità di ridefinire il nostro sapere, di rimaneggiare le nostre competenze. Il sintomo ci obbliga a riassortire l'armamentario concettuale con cui affrontarlo. Veicolando un reale, infatti, ci confronta a un buco nel nostro sapere. Per quanto sappiamo, per quanto «completa» sia la nostra formazione, ci troviamo di fronte a qualcosa che non si lascia trattare immediatamente. Qualcosa che resiste. In quanto reale il sintomo «buca» il simbolico. Quest'ultimo del resto è il registro con cui l'umano tenta di contornare nella sua esperienza ciò che da questa eccede sempre. Col nuovo, insomma, abbiamo sempre a che fare. Sia come «psi» ma anche come pedagogisti o educatori. E certo il nuovo emerge da sempre con la nascita di ogni individuo, con l'avvento di ogni generazione. I nuovi nati mettono per struttura in crisi coloro che li generano. Anch'essi possono essere dei sintomi. Ogni nuova nascita, in quanto avvento del reale, è un momento critico, che mette alla prova il mondo adulto.

Come formazione dell'inconscio il sintomo cambia, perché dipende dal discorso dell'Altro. Discorso che muta nel tempo, dunque ha una natura storica. Le sue manifestazioni rispondono ai mutamenti dell'Altro simbolico, alle condizioni socio-simboliche complessive di un determinato momento. Il sintomo, anche quello somatico, non è afflizione meramente «naturale», ma possiede una connotazione «culturale». Il suo «involucro formale»¹ come lo definiva Lacan, muta nelle epoche. E di ciascuna epoca risulta una sorta di «indice». I sintomi delle nuove generazioni non li intendiamo allora come meri «disfunzionamenti» individuali, per lo meno non

¹ J. Lacan, "Dei nostri antecedenti", in *Scritti*, tr. it. di G. Contri, Einaudi, Torino, 1974, vol. I, p. 62.

solo, ma come indici di uno zoppicamento nell'Altro sociale, indici di ciò che non funziona nel regime discorsivo dominante, interrogativi, quindi, posti a noi adulti. È un dato di fatto che i sintomi nelle nuove generazioni del secondo millennio concernono innanzitutto il corpo. Più che sul versante psichico, la fenomenologia del sintomo odierno sembra manifestarsi su quello del corpo. Quali sono dunque gli interrogativi che tale peculiare caratteristica della contemporaneità porta con sé?

L'individuo in età evolutiva è ancora più oggetto che soggetto. Ed è per questo che è nel corpo, nell'organismo, che il sintomo si radica. Certo, corpo e organismo non coincidono. Il corpo umano è un organismo che, al di là della genetica è «costruito» dall'ambiente. Lacan diceva che l'ambiente, l'*Umwelt*, è una sorta di doppio dell'organismo². Ciò vale per l'ambiente esterno all'individuo come per quello interno. Anche la biologia ormai lo ammette: è un'evidenza scientifica riconosciuta che l'espressione genica delle cellule (somatiche e germinali) è influenzata dal contesto ambientale e che ormai non si può più parlare di *individuo*, quanto piuttosto di *con-dividuo*³, anche solo considerando il fatto di struttura per cui ogni individuo è abitato da una considerevole, anche in termini di peso, massa parassitaria di batteri che alberga nel suo intestino e che risulta assolutamente essenziale per la sua stessa vita. Un corpo «estraneo» che rende possibile la sua sopravvivenza biologica.

In un certo senso questo ci ricorda l'accezione con cui Lacan pensava al linguaggio: un parassita dell'umano, necessario alla sua sopravvivenza. Per la psicoanalisi lacaniana, infatti, il corpo non è un punto di partenza ma un risultato. Il risultato della colonizzazione dell'organismo da parte del linguaggio. Più precisamente il risultato dell'annodamento fra l'organismo biologico e il campo della parola e del linguaggio, identificato quest'ultimo nel registro del simbolico. Lacan definisce questa penetrazione di quel parassita che è il simbolico all'interno dell'organismo umano col termine di *incorporazione*⁴. Un'incorporazione che rende possibile abitare soggettivamente il nostro organismo. L'organismo diventa al quel punto a sua volta, per ogni individuo umano, una «zona estranea» che va in un certo senso anch'essa progressivamente «colonizzata» nel tempo da parte della soggettività. Diventa una dimensione aliena con cui occorre familiarizzarsi, di cui occorre prendere possesso secondo una traiettoria che è sempre singolare ed

² Id., *Le Séminaire Livre XVI. D'un Autre à l'autre*, Seuil, Parigi, 2006, p. 296.

³ cfr. C. A. Redi e M. Monti, *Genomica sociale. Come la vita quotidiana può modificare il nostro DNA*, Carocci, Roma, 2018 e il volume *Lo specchio di Dioniso. Quando un corpo può dirsi umano?* Biologia e filosofia: dialogo tra Carlo Alberto Redi e Carlo Sini, Jaca Book, Milano, 2018, p. 17.

⁴ J. Lacan, "Radiofonia", in *Altri Scritti*, tr. it. di A. Di Ciaccia, Torino, Einaudi, 2013, p. 405.

estremamente complessa. Organismo quindi come dimensione da soggettivare, per poter arrivare ad *avere* un corpo.

Senza quest'organo «suppletivo» costituito dal simbolico, come la clinica ci dimostra, anche i restanti «organi» del corpo disfunzionano. Non si tratta di una elucubrazione astrattamente concettuale, come il dramma dell'infanzia istituzionalizzata ahimè ci rammenta. Quando al piccolo d'uomo vien meno la presenza di una madre che gli parla, così come solo una madre può fare con la propria creatura, ne registriamo gli esiti nefasti nel corpo. La mancanza di un ambiente umano relazionalmente adeguato, che solo un genitore può provvedere, il che significa di un ambiente in cui il bambino è preso come «soggetto di parola», a cui si rivolge la parola in modi particolarizzati, produce danni prima di tutto nel corpo. I problemi di una prima infanzia cui difetta, per un motivo o per l'altro, l'esperienza concreta di questo bagno di linguaggio all'insegna di un interesse particolarizzato, cosa che solo il genitore può assicurare, non determinano «problemi psicologici», ma lesioni nella sfera della corporeità.

Il linguaggio è prima di tutto un ponte che mette in relazione il piccolo, inerme e costitutivamente prematuro - anche quando nato a termine - con l'altro. Il primo urlo alla nascita è già destinato a divenire prima «parola» perché chiama in causa l'altro, affinché fornisca una risposta essenziale per la sopravvivenza. Materiale ma anche psichica.

Non vi sono risorse proprie nella condizione d'immaturità in cui nasce il piccolo d'uomo. Non c'è una bussola istintuale a guidare. A supplenza di questi schemi innati mancanti, di questo corpo del tutto inadeguato a fronteggiare i propri bisogni, dovranno convenire coloro che si prendono cura del piccolo. Che nell'accudirlo lo condurranno verso una dimensione del tutto distante da quella naturale, ad essa opposta, cioè la dimensione culturale, che coincide con l'ordine simbolico. È il processo stesso dell'educazione, che coincide in fondo con la sottrazione dallo stato di natura e la consegna del piccolo umano alla civiltà. A partire dai riti della nutrizione, della vestizione, del lavaggio, ma anche di funzioni basiche come l'alternanza sonno/veglia. In quella forma di contatto assolutamente particolare che è il rapporto madre-bambino il corpo del bimbo viene come «riplasmato» e consegnato alla civiltà, al cui «programma» dovranno subordinarsi i bisogni e le necessità dell'organismo. Trasformando in effetti quest'ultimo in un corpo.

L'accudimento regolato, quel contatto peculiare madre-bambino che alcuni definiscono «sintonizzazione»⁵, è già, se ci pensiamo, una forma di simbolizzazione. Simbolizzazione innanzitutto dell'alternanza fondamentale tra presenza e assenza. L'accudimento regolato è quindi già una forma di educazione. Certo preterintenzionale, ma cruciale per l'avvento della soggettività. Una regolazione che, se effettiva, consente al bimbo di non sentirsi perduto a propria volta con la perdita temporanea della madre. Come scrive anche Freud in *Inibizione, Sintomo e Angoscia* il poppante «ha bisogno di ripetute esperienze rassicuranti per imparare che a questo sparire della madre suole seguire la sua ricomparsa»⁶.

La parola chiave in questa citazione freudiana è *imparare*. Nell'esperienza dell'essere nutrito, nei ritmi, nelle modalità con cui essa si produce, nella qualità delle interazioni *corpo a corpo* all'interno della diade madre-bambino, il neonato «apprende» qualcosa sul legame con l'altro. Si tratta di un aspetto eccedente rispetto alla mera soddisfazione del bisogno, ma che risulta centrale tanto quanto quest'ultimo. «Tutti i bisogni dell'essere parlante sono contaminati dal fatto di essere coinvolti in un'altra soddisfazione rispetto a cui possono fare difetto», dice Lacan⁷. Riferendosi precisamente a «ciò che si soddisfa con il bla bla bla»⁸, a quella dimensione che concerne lo specifico rapporto di parola fra madre e bambino. La natura di tale esperienza di apprendimento, intrinseca al rapporto con la madre mediato dal linguaggio, dà luogo a quella che potremmo definire una proto rappresentazione della relazione con l'altro. Sigla cioè un certo tipo di «patto» simbolico con l'altro.

La relazione primaria è come se si instaurasse già all'interno di una cornice di regole. È essa stessa ad essere regolativa. In quanto tale configura in maniera aurorale una sorta di «patto» fra madre e bambino. La sintonizzazione è una forma di tacito ma fattivo accordo, al cui interno il bimbo prende per così dire le misure - vale a dire gli strumenti regolativi - in rapporto all'altro.

Questa regolazione - la clinica lo testimonia in tutta evidenza - è pertanto da subito anche una forma di assicurazione che ha effetti immediati sul corpo: fa sentire il cucciolo d'uomo fiducioso che l'assenza non sia privazione brutta, ma promessa di ritorno. È quello che nel gergo di Lacan definiamo una simbolizzazione della mancanza. E ciò ha, come le neuroscienze oggi dimostrano, una ricaduta innanzitutto somatica. L'esperienza della mancanza passata da brutta privazione a

⁵ D.N., Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri Editore, Torino, 1985

⁶ S. Freud, *Inibizione Sintomo Angoscia*, tr. it. in *Opere*, Boringhieri, Torino, 1989, vol. X, p. 315.

⁷ J. Lacan, *Il Seminario. Libro XX. Ancora*, tr. it. di A. Di Ciaccia e L. Longato, Einaudi, Torino, 1983, p. 49.

⁸ *Ibid.*, p. 54.

mancanza regolata simbolicamente, porta a una condizione in cui il corpo non è preda dell'angoscia. Quest'ultima può essere tollerata e oltrepassata. Innanzitutto se è tollerata e oltrepassata nella madre. È lei, infatti che consente al suo piccolo di tollerare la mancanza in una forma diciamo «pacificata», che lascia tranquillo anche il corpo, un corpo che non si attiva, non altera i suoi parametri vitali (pressione, battito, frequenza respiratoria, tensione elettrica dei muscoli, secrezione endocrina, ecc.) perché non si allarma. Dobbiamo infatti pensare all'angoscia come un'esperienza implicante innanzitutto il corpo. Lacan diceva dell'angoscia che è il sentimento che sorge «dal sospetto di essere ridotti al proprio corpo»⁹. Di essere condotti dunque dove non c'è via di fuga, dove sentiamo di non poter sfuggire al nostro destino di mortalità.

Esiste quindi un bisogno specifico dell'umano che oltrepassa i bisogni dell'organismo, ed è il bisogno di essere educato, un bisogno legato alla perdita dell'immediatezza istintuale e al fatto di ritrovarsi in un mondo di mediazioni simboliche dentro le quali deve trovare una guida. È anche il bisogno di essere portato via dall'ordine naturale (per sempre perduto, come il paradiso di cui parla il mito biblico) per essere condotto, da chi si prende cura di lui, nell'universo umano regolato dal simbolico, un universo fatto di norme, scansioni, ritmi, routine, di limiti e interdizioni. Il mondo umano è per sua essenza un mondo *regolato*. L'accesso a questo mondo obbliga a familiarizzarsi con uno spazio disciplinato da forme di Legge. Legge e legame sociale hanno d'altronde la medesima radice etimologica. Non esiste società umana senza regolazione dei tempi, degli spazi, delle relazioni. Nessun legame umano è possibile al di fuori di queste forme di regolazione.

L'aspetto virtuoso dello spazio sociale come spazio dei limiti, quindi anche come spazio delle differenze, è prima di tutto quello di dare un posto al soggetto in questo mondo. E sentire di avere un posto nel mondo fa tutt'uno con l'abitare il proprio corpo. Sono due espressioni della medesima questione. La «formattazione» dentro uno spazio dei limiti subordina il soggetto alla dimensione simbolica - lo castra simbolicamente come diciamo in psicoanalisi. Ciò è virtuoso in quanto «normalizza» il soggetto sottomettendolo alla legge «uguale per tutti». Cosa che conduce il piccolo a percepirsi alla stregua di tutti gli altri. Che lo porta a sentirsi «uno come gli altri». Uguale a tutti, ma differente. Il limite, infatti, traccia innanzitutto la differenza. Differenza fra me e l'altro, fra padre e madre, fra adulto e

⁹ J. Lacan, "La terza", tr. it. di R. Cavasola, in *La psicoanalisi*, n. 12, luglio-dicembre 1992, p. 33.

bambino, e così via. Il limite è necessario tanto quanto lo è la particolarizzazione. In quest'ultima passa il fondamentale «solo per te», nel limite l'altrettanto essenziale «per tutti».

L'atto educativo, eccedente in sé l'intenzionalità, introduce *il* limite e introduce *al* limite. E lo fa sfrondando quello che Freud chiamava il narcisismo primario, quindi spogliando il soggetto della sua prerogativa infantile di *essere l'unico* per disporlo a *essere unico*. Tra essere l'unico ed essere unico c'è un passaggio cruciale. Che consente di avvertirsi uguale agli altri e contemporaneamente diverso da tutti gli altri. Di una diversità che non è sinonimo di difformità, ma di singolarità.

Capita talvolta che un bambino in età scolare si senta dentro al gruppo classe come «perso nella massa». Egli sente la maestra parlare, ma non riesce ad avvertire quella voce come diretta a lui, in quanto è diretta in effetti anche a «tutti gli altri». Quindi è come se il discorso della maestra, in quanto non rivolto a lui specificatamente, non lo concernesse. Il deficit d'individuazione si traduce in deficit di attenzione per il fatto di sentirsi come assorbito nel gruppo, risucchiato in esso, cosa che gli impedisce di sentirsi implicato in quello che l'adulto sta dicendo. Come se non lo dicesse proprio a lui perché lo dice anche agli altri. Per questo non riesce a mantenere l'attenzione alla spiegazione che l'insegnante va facendo, pur magari sforzandosi di farlo. All'interno del gruppo classe un bambino con queste caratteristiche - oggi sappiamo quanto frequenti - è come se non avesse «luogo», ed è come se gli eventi di discorso intorno a lui non lo riguardassero.

È paradossale perché si tratta di una situazione in cui il bambino in difetto di separazione perde la propria individualità, ma ciò non lo fa sentire affatto «uno come gli altri». Il contrario. Si sente «solo» dentro una moltitudine. Il più delle volte combatte istintivamente questa solitudine catturando l'attenzione dedicata degli altri, dell'insegnante in primis, con qualche agito che lo segnala all'attenzione dell'altro, attenzione su di sé che deve ripristinare in qualche modo per «ritrovarsi» dopo essersi «perso» nel gruppo.

Il passaggio dall'essere «l'unico» all'essere «unico» è quindi a tutti gli effetti un passaggio logico/evolutivo fondamentale, che in psicoanalisi indichiamo come castrazione simbolica. In questo passaggio si determinano una perdita e un guadagno a un tempo. Una perdita in termini d'essere, di «essere il fallo dell'altro», cioè quell'elemento che lo completa restandovi «incastrato». Il complemento inalienabile del desiderio genitoriale. Un guadagno, perché apre alla socialità, alla relazione con l'altro.

È quindi fondamentale che il soggetto umano patisca questa perdita, perché questo *meno* s'inscriverà a bilancio con un segno *più*. Nel subirla, infatti, il soggetto si mette poi in moto per recuperare almeno qualcosa di questo essere perduto. Questo «mettersi in movimento», questo andare verso il mondo, verso gli altri, segnala un individuo animato da un «desiderio». La dimensione del desiderio in quanto mancanza che abita al cuore della soggettività, spinge a recuperare quanto è andato perduto. È anche una perdita sul piano corporeo, quindi una perdita di godimento che poi, per dirla con Lacan, verrà ritrovato «sulla scala rovesciata della Legge del desiderio»¹⁰.

Evacuando questo godimento il corpo si svuota. E ciò risulta decisivo al fine del funzionamento fisiologico del corpo stesso. In altri termini: la fisiologia del corpo può funzionare a patto di perdere la sua *phusis*, la sua natura, a patto di snaturarsi passando attraverso la castrazione simbolica. Paradossale: nel corpo umano la fisiologia può funzionare solo a patto di perdere la sua *phusis*. La funzione organica è resa possibile dall'annodarsi con la funzione simbolica.

Quest'ultima è medio essenziale tra organismo e ambiente. Il corpo simbolico consente quindi all'organismo di poter funzionare. Nell'umano tutto ciò che riguarda la funzione implica il simbolico. Il che non significa che si riduca ad esso. Il biologico non è simbolico. L'organismo è dell'ordine della biologia, ma anche qui, questo *bios*, questa vita è resa possibile solo dal *logos*, dal fatto d'inscrivere nel campo della parola e del linguaggio.

Un elemento terzo rispetto a madre e bambino - la Legge - s'introduce dunque a regolare. Ma non s'introduce dall'esterno. Bensì prende spazio internamente alla relazione madre-bambino. Nel senso che se la madre riesce a regolare il proprio rapporto col figlio questa regolarità s'inscrive come terzietà, come Legge che trascende adulto e bambino, a cui entrambe si trovano sottomessi, che fungerà da garanzia del patto implicito fra le generazioni.

Questo è il compito che antropologicamente da sempre esplica la famiglia. La Legge, il simbolico, l'ordine del mondo: tutto ciò preesiste certo alla famiglia, ma si trasmette nel passaggio generazionale solo a patto di essere incarnato in figure umane concrete, delle cui caratteristiche, per altro, porteranno il marchio. Rispetto ai secoli passati la famiglia odierna si presenta con caratteristiche antropologiche del tutto nuove. Il genitore dovrebbe allearsi con la Legge anche andando contro il figlio. Il figlio senz'altro non plaude al genitore quando quest'ultimo lo castra

¹⁰ J. Lacan, "Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano", in *Scritti*, cit., vol. II, p. 830.

simbolicamente ponendogli dinnanzi un limite. La nuova generazione recalcitra da sempre a questa limitazione, recalcitra all'essere inserita nel programma della civiltà perché, come ricordava Freud, ciò comporta sempre una quota di disagio. La civiltà produce disagio strutturalmente. Esservi introdotti quindi comporta il disagio. Termine che etimologicamente rimanda anche all'idea di distanza.

Il quesito è: la famiglia di oggi fa questo? Introduce il piccolo alla civiltà e al disagio che vi è correlato fornendogli del pari gli strumenti per tollerarlo? Si allea con la Legge, andando anche contro il figlio, in nome di un bene che lo trascende? La tendenza che ravvisiamo (è una tendenza non la descrizione di ciò che avviene nella totalità dei casi, ovviamente) è opposta: quella di allearsi *col* figlio *contro* la Legge.

Oggi si va affermando una famiglia che non veicola la Legge ai figli ma li difende da essa. Ciò configura un nuovo assetto familiare peculiare che Gabrielle Ripa di Meana ha definito «il regime vorace della Protezione»¹¹. Protezione innanzitutto dalla castrazione, cioè dal portato ultimo della Legge. Dall'impatto con la dimensione del limite (che sicuramente ha a che fare con i tanti, a volte drammatici, «impatti» di bambini e adolescenti contro limiti che non sono più a quel punto simbolici, ma diventano reali). Il termine «vorace» allude a una protezione «cannibalesca». È un regime che protegge fagocitando. Riassorbendo nel ventre il piccolo che dovrebbe essere protetto.

Oltre a difendere dalla Legge la famiglia iper moderna *si difende*. Si difende dalla frammentazione dei legami sociali determinata dal discorso capitalista. Quest'ultimo cerca di renderci partner più che degli altri di oggetti inanimati di consumo; di renderci dipendenti, addicted, dai prodotti offerti dal mercato, privilegiando la relazione con l'oggetto rispetto a quella intersoggettiva. In questa polverizzazione dei legami la famiglia si aggrappa a quelli residuali costituiti dai legami fra figli e genitori. Che sono legami non suscettibili di rottura, rassicuranti proprio per questo aspetto. Naturalmente al prezzo di rimuovere il fatto che quello di separarsi sarebbe il compito evolutivo essenziale di un figlio. Ma in questo caso il legame genitori-figli è vissuto come un'occasione per esorcizzare la perdita, la disunione. Legame che si trova per ciò stesso ad essere sovrainvestito.

La famiglia d'oggi rompe, ha già rotto in gran parte, l'alleanza con le altre agenzie educative tradizionali. Non si sente più legata a un patto simbolico generalizzato, che trascende gli interessi particolari di ciascuno. L'interesse della famiglia può non coincidere nell'immediato con quello della scuola. E la famiglia può

¹¹ G. Ripa di Meana, *I nuovi figli. Dal disagio nella civiltà al suo oltraggio*, Polimnia Digital Editions, Pordenone, 2017, p. 362.

quindi «attaccare» la scuola come se si trattasse di un'istanza ostile, non conciliabile con quegli interessi, con quelle abitudini che per la famiglia ormai appaiono quasi come valori non negoziabili (ad esempio il «valore» del proprio figlio, che non può venire sminuito da giudizi critici o di insufficienza sul piano dell'apprendimento).

Nel ripiegarsi su sé stessa la famiglia iper moderna si chiude, traccia un'opposizione netta fra interno ed esterno. Ciò che sta fuori questo perimetro, l'extra familiare, induce diffidenza, viene percepito in termini paranoidei come potenzialmente minaccioso, ostile.

Dentro questo spazio iper protetto regna la pace: il conflitto inter generazionale viene evitato. E questo evitamento ha nei figli esiti, opposti ma complementari, di acquiescenza o di devianza; entrambi testimonianza di un fallimento delle autonomie personali. Silenziando il conflitto, la famiglia non aiuta i figli a gestire l'ambivalenza dei sentimenti, la dialettica fra odio e amore implicata in ogni legame affettivamente significativo, contribuendo a generare individui scissi, oscillanti in una bipolarità: un amore idealizzato, un odio feroce che si trasforma talvolta persino in violenza agita.

Le certezze educative che guidavano in maniera irriflessa le decisioni e gli atti degli adulti nei confronti dei figli sembrano evaporate. Il sapere fare educativo smarrito. I genitori paiono sempre più spesso assaliti da dubbi su ciò che è giusto fare con i figli. Di qui un altro dei sintomi del millennio: il ricorso allo specialista, all'esperto. Sintomo appunto dello smarrimento di quelle che per secoli hanno rappresentato certezze antropologiche pressoché assolute.

C'è invece, diffusa, la convinzione che basti garantire il benessere materiale per garantire del pari la crescita dell'individuo. Dalla crescita, da una sorta di spontanea maturazione, i genitori d'oggi sembrano attendersi il nascere di una comprensione di ciò che è giusto o sbagliato, di come «stanno le cose», o della capacità di auto regolarsi. Come se determinati traguardi nel processo evolutivo fossero raggiungibili automaticamente, al passaggio di certe tappe cronologiche.

In tutto questo il dato più sconcertante è il ribaltamento di fondo dell'assetto familiare, al cui centro non c'è più l'adulto ma il bambino con le sue esigenze. Al centro non c'è più la parola autorevole dell'adulto che assume la responsabilità di incarnare un ruolo di guida. Al centro c'è la domanda del figlio, domanda che arriva a diventare Legge. Il «Cosa vuoi?» rivolto al bambino sembra diventato la domanda fondamentale che regola la famiglia dell'oggi.

Ribaltamento antropologico totale che è inconsapevolmente traumatizzante. Per due ordini di motivi: 1) perché instilla nelle nuove generazioni la convinzione

inconscia che siano gli adulti a dipendere da loro, e non viceversa, che il benessere degli adulti dipenda dalle loro scelte. In tal modo vien loro inconsapevolmente sottratta una base sicura su cui fondare solidamente la propria identità, sospingendoli verso un destino di individui costretti, diciamo, a «farsi da sé»; 2) perché «proteggendo» dalla castrazione simbolica, invece di introdurvela, determinano nella nuova generazione un effetto traumatico «alla seconda potenza», che potremmo chiamare *traumatismo generalizzato*; effetto testimoniato ampiamente dalla fragilità narcisistica propria a molti adolescenti e giovani, nei quali, quando trovano sul loro cammino gli inciampi in fondo più corrivi (un insuccesso a scuola, la rottura di un legame sentimentale, e così via), evidenziano crolli soggettivi e scompensi psicosomatici che fanno il proprio della clinica attuale.

LE DIFFICOLTÀ SCOLASTICHE: AL DI LÀ DELLE CERTIFICAZIONI

Manuela Landini

«E si deve poi tener conto di un'altra cosa: coloro che sono sottoposti alla nostra influenza educativa recano con sé disposizioni costituzionali molto diverse, per cui è impossibile che lo stesso procedimento educativo sia ugualmente valido per tutti i bambini.»¹

Lavoro come psicologa all'interno di alcuni istituti comprensivi dal 2017 e negli anni le domande di colloquio si sono lentamente trasformate: se all'inizio si rivolgevano allo sportello psicologico soprattutto i ragazzi che portavano questioni relative principalmente al loro stare in classe e alla relazione con i coetanei, con il trascorrere del tempo è aumentata la richiesta di insegnanti e genitori alla ricerca di uno spazio per potersi confrontare circa le difficoltà incontrate in classe o a casa.

Dall'analisi del materiale proveniente da questo osservatorio particolare, sembra emergere un denominatore comune e sempre più frequente nelle situazioni incontrate, ovvero la tendenza delle famiglie a privilegiare un rapporto coi figli caratterizzato, in modo preponderante, dalla spinta amorevole dei genitori a proteggere ed accudire il figlio. Tutto ciò a discapito dell'altrettanto importanti funzioni normativa e di limite necessarie perché un'apertura al sociale si compia. Dal lavoro nelle scuole medie, inoltre, la classe seconda risulta essere quella che insegnanti e genitori segnalano come particolarmente "difficile". Di frequente, anche gli alunni "più tranquilli e giudiziosi", manifestano segni di ribellione o svogliatezza. Tale cambiamento sovente viene vissuto con ansia e preoccupazione, soprattutto da quei genitori che non riescono a leggerlo anche come segnale favorevole all'avviarsi di un cambiamento necessario per lo sviluppo. La preadolescenza e l'adolescenza comportano infatti quei momenti di presa di

¹ S. Freud, *Introduzione alla psicoanalisi (nuova serie di lezioni)*, (1932), in *Opere*, vol 11, Bollati Boringhieri, Torino 1989, p. 254.

distanza dai padri e dalle madri, propedeutici al poter lasciare il familiare dell'infanzia, per affacciarsi al sociale e al mondo. Molteplici sono i motivi psichici e sociali che determinano, in quest'epoca, la maggior fatica dei genitori a staccarsi dall'idea di bambino ubbidiente per accogliere il ragazzo e l'adulto che verrà. Questo passaggio determina necessariamente un conflitto tra le generazioni che oggi sembra prodursi con maggior fatica (sarebbe da chiedersi per chi risulta più faticoso). Al quadro generale descritto, in cui il ragazzo in definitiva viene, anche se involontariamente, trattenuto dai genitori rispetto alla sua spinta verso il mondo, si aggiunge quanto le contingenze dell'attuale pandemia hanno portato in termini di lockdown prima e social distancing poi. Mesi di assenza dal contesto scolastico, in seguito alla necessaria chiusura all'interno delle mura domestiche, hanno privato i ragazzi di una delle funzioni primarie della scuola, intesa come dispositivo separatore del bambino dalla famiglia

In un interessante articolo dal titolo *Contributi ad una discussione sul suicidio* S. Freud scriveva a proposito della scuola « [...] essa deve creare in loro il piacere di vivere e offrire appoggio e sostegno in un periodo della loro esistenza in cui sono necessitati dalle condizioni del proprio sviluppo ad allentare i propri legami con la casa paterna e la famiglia. Mi sembra incontestabile che la scuola non faccia ciò e che rimanga al di sotto del proprio compito, che è quello di offrire un sostituto della famiglia e suscitare l'interesse per la vita che si svolge fuori, nel mondo»². È innegabile che, rispetto all'epoca in cui viene scritto questo articolo, siamo nel 1910, non solo la scuola abbia fatto enormi passi avanti, ma si sia anche assunta il compito che Freud indicava. Tuttavia nell'attuale situazione sociale sembra che capitino con una certa frequenza che sia la famiglia più o meno volontariamente, nel far fatica a lasciare il proprio figlio, ad ostacolare e rendere più difficile tale compito.

Lo si vede bene nei colloqui con gli insegnanti che, interrogati rispetto al contesto familiare dell'alunno, descrivono il più delle volte famiglie molto presenti e attente ad evitare al figlio qualsiasi esperienza di perdita o frustrazione. Si può leggere in questo modo la corsa alle certificazioni e all'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi che avviene da parte dei genitori e di conseguenza degli insegnanti. Il fenomeno è complesso e non mi soffermerò su di una possibile lettura, ma ne accenno perché è importante tenerne conto quando si è chiamati ad intervenire rispetto alle difficoltà scolastiche di un alunno. Ad esempio di quanto

2 S. Freud, *Contributi ad una discussione sul suicidio* (1910), in *Opere*, vol 6, Bollati Boringhieri, Torino, 1976, p. 301.

appena detto riporto il caso di una mamma che, dopo aver accompagnato il figlio in classe, stazionava nell'atrio della scuola dalle 8 alle 13, facendo qualche breve pausa per andare in bagno o a prendere un caffè. Questo perché il figlio, affetto da un disturbo d'ansia, potesse uscire dalla classe e vedere che la mamma era sempre presente quando si sentiva troppo angosciato. E il padre? Al genitore toccava il turno del sabato mattina perché la mamma era occupata nelle faccende domestiche. Il tutto avveniva con il nulla osta della dirigente alla quale la signora, ad inizio anno scolastico, aveva chiesto un colloquio impugnando la diagnosi del figlio e pretendendo quindi questa particolare concessione.

La situazione è stata segnalata da un insegnante soltanto in terza media, dopo due anni di questo presidio materno. Il professore ha chiesto un confronto con me e alcuni colleghi di sezione, spinto da una preoccupazione per il ragazzino e dal fatto che, nell'ultimo periodo, non chiedesse neanche più il permesso di uscire prima di andare a verificare la presenza della mamma. Ecco un esempio di come la funzione separatrice dalla scuola, quando non opera, può alimentare invece di arginare un problema.

Se la scuola ha la funzione di liberare il bambino dalle maglie strette della famiglia verso la comunità per agevolare il compito proprio di ogni soggetto in crescita di smarcarsi dalla famiglia di origine, perché ciò possa avvenire è necessario che tutti i soggetti coinvolti riescano a fare la propria parte. Famiglia, scuola e alunno. La famiglia sufficientemente buona, parafrasando un'espressione di Winnicott, dovrebbe essere in grado di fidarsi di questa istituzione scolastica così da permettere al bambino di fare altrettanto. E la scuola accettare di svolgere la funzione normativa che le viene richiesta.

In questo campo si inserisce il lavoro dello sportello psicologico inteso come luogo di ascolto e in cui si offre la possibilità di costruire un pensiero nuovo a partire dalle impasse che si possono incontrare in questo percorso.

Per provare a dire qualcosa di come si possa lavorare a scuola con un approccio psicoanalitico riprendo una bella domanda che chiede conto di quanti imputano alla psicoanalisi di essere una pratica troppo lunga ed elitaria. Lavorare a scuola con un orientamento analitico significa effettivamente tenere fermi questi due aspetti non nel loro versante negativo ma come risorsa.

È un lavoro lento: c'è stato bisogno di un periodo di lavoro preliminare, per permettere l'avviarsi di un transfert (penso all'intero primo anno di servizio negli istituti). Soltanto a partire da questo tempo e dal transfert di lavoro che si è instaurato si è potuto compiere quel rovesciamento dialettico che ha permesso di andare oltre la richiesta di soluzioni immediate (richiesta evidentemente impossibile) e sostare sulla domanda che permette l'avviarsi di un lavoro decisamente più proficuo.

Ad esempio di ciò riporto quanto accaduto a partire dalla domanda di una maestra, durante il gruppo insegnanti che avviene con cadenza trimestrale. Si tratta di un gruppo di supervisione, aperto e libero, rivolto a tutti gli insegnanti del plesso. La maestra portava l'istanza del corpo docenti di una terza elementare che si trovava in difficoltà nel lavorare per i comportamenti di un bambino che risultava ingestibile. Nel presentare la situazione la maestra velocemente e senza darci apparentemente troppo peso, dice che il bambino risulta "gestibile" con una insegnante soltanto. Viene chiesto di più su questo e, timidamente, alla fine confessa di essere lei la maestra a non avere grossi problemi con il bambino. Si decide allora di strutturare il mio intervento in due fasi: la prima di osservazione in classe e la seconda di restituzione di quanto emerso alle insegnanti. La proposta viene accettata. Questo porterà ad una serie di incontri centrati sul lavoro delle maestre non solo con quel singolo bambino ma con l'intera classe. Dal disturbo del soggetto si è riusciti a passare ad una lettura delle dinamiche che agevolavano o contenevano determinati comportamenti e alla scoperta che a fare la differenza fosse prima di tutto proprio lo sguardo delle insegnanti, in alcuni casi assente, in altri prevenuto e, nel caso della maestra che ha portato il problema, normativo e dell'effetto pacificante che questo poteva avere nel bambino e nella classe. Sguardo diverso che ha permesso di rivedere il lavoro di ciascuno. Ad un anno di distanza, sempre nel gruppo allargato si è potuto dire qualcosa di questa modalità che ha continuato e ha permesso un reale aggancio con la famiglia e un invio del bambino al Servizio.

Credo importante specificare che sicuramente la mia è una posizione privilegiata: io non faccio certificazioni né P.E.I., e questo facilita il fatto che né i genitori né tanto meno la scuola si rivolgano a me perché certifichi una qualche forma di disagio o problema. Ho modo di parlare con colleghi che sono letteralmente oberati da queste richieste che sicuramente interferiscono con la possibilità di lavorare al di là della certificazione.

L'esempio appena riportato mi sembra possa dire qualcosa anche di questo significante "elitaria" associato alla psicoanalisi. È in effetti elitaria nel senso che non è per tutti, non essendo qualcosa che può essere somministrato al soggetto passivamente. È necessario infatti che chi vi partecipa si implichi nel lavoro, detto altrimenti che avvenga una rettifica soggettiva.

Le maestre hanno cioè voluto sapere qualcosa del "ruolo che avevano rispetto a ciò di cui si lamentavano" (parafrasando Freud nel caso di Dora). Questo è un momento cruciale nel lavoro e credo debba esserci anche fuori setting, in un lavoro in istituzione orientato psicoanaliticamente, per quanto sia possibile. Le difficoltà scolastiche quindi, al di là delle certificazioni, per riprendere il titolo che ho dato a questo intervento, devono essere intese come difficoltà di tutti i soggetti coinvolti nella scuola e non del singolo portatore di un problema che un altro più competente dovrebbe risolvere.

Non c'è garanzia che questo avvenga nonostante si lavori orientati in questo modo. È il transfert di lavoro che si crea che può permettere questo passaggio. Con transfert di lavoro qui intendo quell'amore verso ciò di cui ci si occupa, amore nel senso di desiderio di volerne sapere di più, che coinvolge tutti i soggetti che partecipano alla cura dell'alunno.

Come permettere che questo si instauri? Anche in questo caso credo che Lacan dia una preziosa indicazione metodologica quando ci invita a guardarci dal comprendere.

Nel Seminario VIII, seminario che Lacan dedica proprio al Transfert, a proposito della posizione dello psicoanalista scriveva: « [...] bisogna che l'analista sappia certe cose. Bisogna che sappia, in particolare, che il criterio della sua posizione corretta non è dato dal fatto che egli comprenda o non comprenda. Non è assolutamente essenziale che egli comprenda. Direi addirittura che, rispetto ad un'eccessiva fiducia nella propria capacità di comprendere, può essere, fino ad un certo punto preferibile che egli non comprenda. In altre parole, egli deve sempre mettere in dubbio ciò che comprende e dirsi che quello che cerca di raggiungere è proprio ciò che in linea di principio egli non comprende. È soltanto in quanto egli sa, certo che cos'è il desiderio, ma non sa che cosa desidera quel soggetto con cui si è

imbarcato nell'avventura analitica, è soltanto così che è in condizione di avere in sé l'oggetto di questo desiderio»³.

La convinzione di aver capito, la spinta a cercare di includere quanto un soggetto (insegnante, alunno o genitori) ci sta dicendo, in categorie conosciute ha un duplice effetto: chiude il discorso e soprattutto la possibilità che altri discorsi intorno a ciò che il soggetto sta dicendo si facciano, e normalizza, annulla le differenze rendendo l'altro trasparente ai nostri occhi perché completamente riconducibile ad una categoria già conosciuta.

Non è una coincidenza che queste indicazioni si trovino nel seminario sul transfert, se con questo termine intendiamo quel legame che permette alla passione per il sapere di circolare e che risulta imprescindibile nella scuola, istituzione preposta all'apprendimento.

Proviamo allora a tornare alle difficoltà scolastiche che si incontrano nella scuola tenendo a mente quanto detto sul transfert e sul legame che questo instaura con il desiderio di sapere.

Porto l'esempio di un bambino certificato per un disturbo oppositivo provocatorio che non dava tregua alle maestre in classe. Nel lavoro con le insegnanti è emerso come la mamma di questo alunno fosse fortemente ostile nei confronti delle insegnanti. Ho avuto alcuni colloqui con la signora che la prima volta si è presentata con la suocera, maestra in pensione. Quest'ultima portava un discorso in cui si poteva cogliere come si ponesse quale unica detentrica del sapere rispetto al bambino e più in generale rispetto al lavoro delle insegnanti. Il primo intervento è stato quello di poter vedere la mamma senza la suocera ma con il padre. C'è voluto un po' di tempo perché la nonna riuscisse ad abbandonare la scena scolastica. Il padre si presentava agli incontri mostrando una certa insofferenza nello stare lì e minimizzando i comportamenti del figlio che giustificava riconducendoli ad un tratto familiare perché anche lui da piccolo era così. La mamma invece riportava come a casa il bambino non fosse per nulla ingestibile riconducendo ancora una volta tutta la responsabilità all'errato approccio delle maestre. L'effetto di tutto ciò era l'inasprirsi dei rapporti tra scuola e famiglia poiché le maestre, sentendosi attaccate e interpretando il comportamento dei genitori come un atto di sfiducia nei loro confronti, perdevano comprensibilmente la spinta a lavorare con l'alunno. È stato

3 J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII Il transfert*, Einaudi, Torino 2008, p. 212.213.

per tanto necessario un lavoro inizialmente separato con la madre da un lato (il padre dopo i primi colloqui non si è più presentato per motivi di lavoro) e le maestre dall'altro, per arrivare a permettere un dialogo in cui il bambino non divenisse più l'oggetto del contendere ma il punto di incontro. Ciò che mi pare abbia impresso una svolta in questo lavoro è stato quando si è iniziato a nominare la difficoltà del bambino non più come disturbo ma come sofferenza. Questo significante, dire sia alle maestre che alla mamma che il bambino manifestava un malessere piuttosto che un disturbo oppositivo, ha permesso che un ascolto diverso, da parte di tutti, potesse iniziare. Alla luce di tutto ciò mi domando se il disturbo oppositivo provocatorio portato dal piccolo soggetto non possa anche essere letto come un tentativo del bambino di ostacolare il transfert con le insegnanti per corrispondere al bisogno materno.

Il lavoro che si può svolgere all'interno della scuola risulta estremamente importante proprio perché permette di coinvolgere insegnanti e famiglie e rende possibile una lettura più complessa della situazione. Il presunto disturbo dell'alunno, non relegato ad un problema del neurosviluppo e quindi di ambito medico, sarà considerato insieme a variabili determinanti quali la storia del bambino, le relazioni familiari in cui è inserito e il suo particolare funzionamento psichico. Questo permette di impostare degli interventi che mirino ad un lavoro differente: differente da quello proposto dalle linee guida e necessariamente differente per ogni soggetto.

SUL CORPO SOCIAL: ADOLESCENZA E PSICOSI

Giulio Artizzu

«Il bambino, volge la testa, [...], verso quell'Altro [...] quell'adulto che è dietro di lui, per comunicargli con il suo sorriso, le manifestazioni del proprio giubilo, qualcosa, insomma, che lo fa comunicare con l'immagine speculare. Se la relazione che si stabilisce con l'immagine speculare è tale per cui il soggetto è troppo prigioniero dell'immagine perché un tale movimento sia possibile, significa che la relazione duale pura lo spossa della sua relazione con il grande Altro. [...] la sensazione di spossamento nella psicosi è stata ben descritta dai clinici».

J. Lacan, *Il Seminario Libro X L'angoscia*

Nell'epoca in cui le *communitas* sono state soppiantate dalle *web community*, l'ingresso nella scena sociale avviene sempre più spesso e talvolta in modo esclusivo attraverso i *social network*¹. In effetti essi offrono una mediazione rispetto ai due oggetti più angoscianti nella psicosi: lo sguardo e la voce. Oggetti *a* implicati nella fase dello specchio; Lacan ci ha insegnato che lo psicotico ha subito un danno nella «più intima giuntura del sentimento della vita»²; in quella fase logica di annodamento della soggettività che l'adolescente si trova a dover riattraversare. All'attuale vacillamento del patto simbolico non può non corrispondere uno sfilacciamento del legame sociale.

Il legame *social* produce un livellamento apparente e superficiale, delle differenze attraverso le quali le strutture si manifestano, e sembra andare verso una psicotizzazione. E' più evidente nel ritiro sociale e nell'iperinvestimento nel web, dove è possibile mantenere il corpo al riparo dall'incontro reale.

Un "immaginario web", un pò uguale per tutti, che talvolta può sostituire un delirio, riparare da uno scompensamento, o sostenere un'inibizione nevrotica.

¹ Il seguente lavoro è tratto dall'intervento preparato in occasione del RV internazionale di Buenos Aires, non tenutosi a causa della Pandemia da Covid-19 e riprende in forma sintetica e concisa, continuando l'elaborazione in corso, due relazioni tenute prima della pandemia: Conferenza Sul Corpo Social(e) Roma 25 gennaio 2020 e giornata di studio Millennial Symptoms, Titolo Corpo e-straneo, Milano 1 febbraio 2020. Essendo per l'appunto stato preparato prima o quantomeno all'inizio della pandemia, non tiene conto degli effetti del lockdown, dunque si potrebbe sostituire questa frase «l'ingresso nella scena sociale avviene sempre più spesso e talvolta in modo esclusivo attraverso i *social network*» con quest'altra: «l'ingresso nella scena sociale, al tempo della pandemia da Covid19, avviene in modo *quasi obbligatorio*, attraverso i *social network*». In sintesi, ad oggi, possiamo dire soltanto che la pandemia ha amplificato notevolmente un processo tuttavia già in atto e in forte espansione, quello della socialità online.

² Lacan, J., "Una questione preliminare ad ogni possibile trattamento della psicosi" (1958), in *Scritti*, Vol. II, Einaudi, Torino 2013, p. 555.

Il caso L. : è un ragazzo psicotico di 16 anni, utilizza sempre il cellulare³, anche con altri, per “specchiarsi” nei suoi idoli. È certo di essere un sosia di un cantante e di Cristiano Ronaldo. Guarda sempre le sue foto e quelle degli idoli, le mostra a tutti, che se non confermano la sua idea, subiscono la sua aggressività. L. era stato selezionato per un provino per giocare nella squadra giovanile del Milan, ma non riuscirà a superare questo provino. Quando questa “supplenza” non terrà più andrà incontro ad uno scempenso che cambierà drasticamente il suo rapporto con la vita.

Il caso R. : è un ragazzo di 16 anni non psicotico. In un periodo di emorragia di soggettività, isolato e inibito rispetto ai legami sociali, riesce a diventare molto “popolare”. Crea un profilo fake su instagram e chiede foto a ragazzi e ragazze, per fantomatici concorsi fotografici. Inizia poi a chiedere foto anche osé a una ragazza che conosce. R. potrà riconoscere in questo suo atto un tentativo di interrogarsi su *come fare a conquistare una ragazza*, ma solo in après coup, come effetto del lavoro analitico. R. Arriva presso il mio studio in seguito all’incontro con il reale della legge (polizia postale). Il passaggio al lavoro analitico avverrà in una seduta dove parla del “diventare popolare” e usa questa espressione: «Ero voglioso di like»; alla quale segue una sottolineatura: «Eri voglioso di piacere». Da quella seduta entrerà in gioco la questione sessuale; inizia così un lavoro di lutto sulla perdita dell’infanzia. R. toglierà il quadretto di Winnie Pooh ricamato dalla zia, appeso nella parete della sua camera, per fare spazio alle foto dei suoi tramonti romantici.

Diventa dunque più complicato il lavoro del lutto attraverso la parola. Lutto legato alla perdita dell’immagine, al proprio Io-ideale.

L’universo *social* si presenta quindi come *pharmakon*, cura e veleno. Molti adolescenti fronteggiano dunque l’*emorragia di soggettività*, tentando di curare la perdita dell’immagine attraverso un’altra immagine reperita, costruita o acquistata online. Questo tentativo evoca una delle forme di stabilizzazione della psicosi: la compensazione immaginaria.

Il caso E. : è una ragazza psicotica di 15 anni che si ritira a casa. Lo sguardo dell’Altro diventa insopportabile. Utilizza spesso pc e smartphone per mantenere legami online, ma è certa di poter essere spiata dalla fotocamera anche se i dispositivi sono spenti. Li ha ricoperti con diversi strati di scotch. Il legame social,

³ In un certo qual modo ha «l’oggetto in tasca», «il a sa cause dans sa poche», o comunque attaccato addosso. Oggetto, lo smartphone, che può dare l’illusione di padroneggiare e rendere attingibili gli oggetti a voce e sguardo. In un articolo interessante Winnicott affronta il tema del fallimento dell’oggetto transizionale che può assumere dunque la funzione del feticcio, di negare la separazione. Parla del caso di un bambino che: «Si trovava di fronte ad una separazione e tentava di negarla usando una corda, come uno negherebbe la separazione da un amico usando il telefono». In diverse situazioni dunque lo smartphone può assumere il ruolo del feticcio, non nel senso freudiano, ma come oggetto che nega la separazione, in un certo senso un oggetto attaccato addosso.

senza “corpo, voce e sguardo”, è l’unico per lei sopportabile. Il web le permette di essere “un pò meno” *fuori discorso*. Il tema ricorrente del quale mi parla in seduta sono i suoi criceti e la loro alimentazione, nel tempo diventerà l’Esperta di cibo per criceti, arriverà ad essere la coordinatrice di diversi gruppi whatsapp e aprirà anche un blog che tratta di questo argomento.

Il caso G. : è un ragazzo di 17 anni, non psicotico. Esce solo per andare a scuola, gioca tutto il tempo a *fortnite* online. Qualcosa cambia quando gli chiedo di raccontarmi di questo gioco. Esistono diverse skin, abiti, con i quali può cambiare l’immagine del suo avatar. Le skin non comportano aumento di abilità, si tratta di un fatto puramente estetico, di immagine, e si possono solo acquistare. Il punto importante è che questo suo lavoro solitario di ricostruzione di un’immagine, è entrato in un legame sociale di parola. L’accesso all’universo *social* può da “ostacolo” diventare un ponte, una chiave di accesso al legame sociale. Il lavoro con G. passa, ancora prima che dall’instaurarsi di un transfert in senso stretto, dal ripristino di una fiducia di base nel patto di parola con l’Altro.

Quello che per E. è in parte già “il lavoro della psicosi”, che si tratta dunque di non ostacolare e di favorire, rappresenta invece per G. un tentativo poco soggettivato di separarsi, un modo di aggirare l’angoscia legata alla solitudine e al lutto dell’infanzia.

L’universo *social* può dunque rappresentare un ponte e/o un ostacolo. Possiamo forse azzardare che rappresenti un ponte più per un soggetto psicotico, per mantenere una qualche forma di legame con la vita e con gli altri, una possibilità di annodamento. In un soggetto nevrotico, caso per caso, può rappresentare un ostacolo, un modo anonimo di fare i conti (di fatto ‘senza farli’) con la perdita dell’infanzia, rimandando il più possibile l’incontro con il reale. Forse è proprio questo il punto: rinviare, per quanto possibile, l’inevitabile passaggio al secondo tempo del trauma, rende le differenze strutturali, in superficie, sempre più sfumate. Forse è un aspetto del fenomeno «bambino generalizzato»⁴? L’incontro con un analista può dunque rappresentare un’occasione per far sì che da ostacolo divenga ponte, può dare la possibilità, a un soggetto adolescente, di far passare il proprio discorso *social* attraverso un legame sociale.

⁴ J. Lacan, “Allocuzione sulle psicosi infantili” (1968), in *Altri Scritti*, Einaudi, Torino 2013, p. 364.



«È perché l'uomo deve attraversare tutta la foresta del significante per raggiungere i suoi oggetti istintivamente validi e primitivi che noi abbiamo a che fare con tutta la dialettica del complesso di Edipo»

J. Lacan

Il Seminario. Libro V. Le formazioni dell'inconscio, 1957-1958, p. 209

I COMPLESSI FAMILIARI OGGI

COMPLESSI FAMILIARI E FAMIGLIE COMPLESSE

Andrea Iommi

«Ci son più cose in cielo e in terra, Orazio, di quante ne sogni la tua filosofia»

William Shakespeare

«Essere psicoanalisti è semplicemente aprire gli occhi sull'evidenza che non c'è nulla di più incasinato della realtà umana.[...] L'analisi è accorgersi di questo, e tenerne conto»¹

La frase dell'Amleto, celebre e veritiera, mi fa sempre pensare al concetto di reale lacaniano, ovvero di quel magma senza legge che ci sta davanti agli occhi tutto il tempo e che sempre cerchiamo di ricondurre – attraverso il pensiero - ad uno schema, una prevedibilità normativa, dimenticando volentieri che il pensiero è solo uno strumento che l'uomo fabbrica per – tentare – di dare un senso al caos.

Lo stesso caos che è presentificato nella attualità dalla proliferazione di forme inedite di famiglie, dalla configurazione sempre più variabile. Queste mutazioni delle forme nelle quali si esplicano i legami familiari - sotto la pressione dell'egemonia della tecnoscienza e di concordanti tendenze macroeconomiche - appare ad alcuni come una manifestazione di decadenza, di perdita di senso, di degradazione della forma famiglia tradizionale / edipica, degenerazione foriera di conseguenze nefaste le più varie.

Famiglie monogenitoriali, famiglie ricomposte a partire da pezzi di precedenti unioni, insiemi di adulti che si raccolgono intorno alla cura e crescita di bambini; famiglie omosessuali; famiglie generate attraverso processi di riproduzione artificiali ed inediti, ecc.

Certo queste mutazioni in materia di famiglia non si producono in maniera netta né in un momento definito. Si tratta piuttosto – come tutti i fenomeni macrosociali – di cambiamenti che implicano variazioni impercettibili del costume e della sensibilità, scivolamenti silenziosi e continui, movimenti sotterranei e notturni che hanno però l'effetto che oggi ci appaiono normali ed accettabili consuetudini che fino a qualche anno fa avremmo condannato o osservato inorriditi.

¹J. Lacan, *Il seminario Libro III Le psicosi* (1955 – 1956), Einaudi, Torino, 2010, p.95.

Resta la sensazione che la psicoanalisi sia ancora indietro nella comprensione delle particolarità di questo mondo. La posizione della psicoanalisi resta comunque quella dell'ascolto della singola storia del singolo soggetto. Non quella della critica sociale o della custode di valori a rischio di estinzione, o di avvallarne l'esistenza. Certo, anche l'analista ha le sue opinioni e i suoi pregiudizi, anche lui soffre come tutti di rigidità immaginarie, di invischiamenti nella tradizione, incrostazioni culturali, fissazioni affettive: insomma patisce dei pregiudizi e spesso come direbbe Freud pensa con la memoria. E tuttavia occorre tenere a mente che quando questi pregiudizi appaiono nel suo operare egli cessa di operare da analista.

La famiglia appare all'ascolto dell'analista, nelle parole dell'analizzante, come un intreccio di racconti, in prima persona o per sentito dire, elaborati dal soggetto analizzante od estratti dai detti delle persone significative e che lui ha trattenuto. Da questo punto di vista la famiglia non ha perduto la sua attrattiva, neanche nella contemporaneità, essa resta (la letteratura lo testimonia) il luogo nel quale il soggetto cerca la sua verità, il luogo del suo destino.

La famiglia resta il luogo del radicamento, che ha luogo nel rapporto con le figure genitoriali o con coloro con cui il soggetto ha intrattenuto un rapporto nei primi anni di vita, il luogo degli affetti profondi, della base più o meno sicura. Luogo di qualcosa che resterà più o meno lo stesso per sempre (o così si vorrebbe pensare...) luogo dell'appartenenza. La famiglia come luogo in cui si riceve un marchio, luogo della verità intima del soggetto.

Tuttavia, se oggi qualcosa è cambiato, è il fatto che la composizione delle famiglie si è diversificata: sono cambiati i nomi che designano i membri di una famiglia (ex, compagno, amico, fratellastro, figliastro, figlio adottivo ecc.). Ma ci dobbiamo chiedere: sono cambiati i legami che stringono queste figure tra di loro?

La contemporaneità si caratterizza per alcune tendenze di fondo rispetto alla forma tradizionale della famiglia. Ne cito alcune:

- una crescente de-giurisdizione del legame familiare che ha come effetto (tra gli altri) il depotenziamento del peso sociale dei legami familiari stessi. Viene meno il ruolo tradizionalmente ricoperto dai rapporti di parentela nella trasmissione dei patrimoni, nella regolamentazione dei flussi finanziari, nella distribuzione delle proprietà, definendo diritti e obblighi e doveri sul piano giuridico e condizionando di conseguenza le scelte soggettive
- analogamente, per quanto riguarda il lavoro, la famiglia – in Italia più che altrove, a causa della debolezza dello stato e di precise scelte politiche – resta

un fattore rilevante per l'accesso all'istruzione, ai lavori più retribuiti ed alle opportunità di carriera. Tuttavia, essendo la famiglia soppiantata da altre agenzie formative, è progressivamente venuta meno quella forza che condizionava pesantemente le scelte professionali in nome della tradizione familiare.

- le famiglie di oggi hanno la tendenza a non conoscere il conflitto e neanche la diversità generazionale, al punto che spesso si applica alla famiglia la definizione di comfort zone. Terreno della comodità, dell'agio, in forza sia delle tendenze precedentemente riferite sia per il fondarsi su una impostazione permissiva dell'educazione, di un modello genitoriale non normativo, egualitario, votato semmai al benessere ed alla protezione dei bambini dai pericoli dell'Altro e all'evitamento della perdita in ogni forma essa si possa presentare. Corollario di questo permissivismo è il fatto che non venga sostenuta alcuna proibizione o frustrazione inerente la sessualità, che anzi viene fatta oggetto di educazione liberale. Con effetti paradossali, forse, di inibizione sessuale: se è vero che la sessualità era – tra le altre cose - una molla che spingeva a uscire a tutti i costi dalla famiglia, là dove oggi i genitori accolgono nella famiglia la sessualità dei figli ed anche i loro partner quella molla perde forza.

Alcune delle configurazioni familiari contemporanee appaiono segnate da un tratto fantasmatico riconoscibile. Laura Pigozzi² parla delle famiglie monogenitoriali centrate prevalentemente sulla diade madre-bambino cui si aggiungono – di volta in volta – nuovi compagni/e della madre, fratellastri, zie acquisite, nonni posticci. Queste famiglie sarebbero caratterizzate da un legame claustrofilico in cui l'assenza dell'alterità, la presenza esclusiva di un genitore, quasi sempre la madre, costruisce un confine familiare che divide il mondo in un interno buono, luogo dell'intimità, della autenticità e della verità, contrapposto ad un esterno minaccioso, freddo, artificiale. All'interno di queste famiglie verrebbe promossa una versione biologista del legame rispetto a quello significativo e socializzato, in una negazione del principio di esogamia e in una cancellazione del Nome del padre.

Paradossalmente sembrerebbe che, venuto meno il padre tirannico e severo, il mondo si sia fatto piuttosto minaccioso. Dovremmo pensare, forse, che se non ci si è fatti le ossa nella lotta contro l'autorità paterna non si hanno i muscoli per affrontare il mondo esterno?

²L. Pigozzi, *Mio figlio mi adora. Figli in ostaggio e genitori modello*, Roma, Nottetempo, 2019.

Rispetto a questo scenario, il contravveleno sarebbe la presenza di un elemento, di un principio di alterità che potrebbe risultare dal diritto del bambino ad avere più figure di riferimento, invece della sola unica madre. Questa condizione sarebbe favorita implicitamente da una composizione plurale della famiglia e lascerebbe ipotizzare che le compagini familiari più articolate e complesse, come le famiglie ricomposte, godrebbero di un vantaggio sulle famiglie monogenitoriali.

Quali che siano le forme che le famiglie assumono nella contemporaneità, l'idea di famiglia costituisce comunque e sempre un richiamo forte per chiunque ricerchi la legittimazione, essa resta un ideale normalizzante ancora più appetibile data la riduzione dei costi – diremmo – di entrata: normalizzante sia in relazione ai percorsi evolutivi soggettivi, sia agli occhi dell'Altro sociale. Si assiste così al fatto che tutti vogliono fare famiglia, anche all'interno delle varie controculture più o meno trasgressive presenti nel tessuto sociale. Fare famiglia non per promuovere il conformismo ai valori tradizionali, ma per farsi accettare nella propria specifica versione di godimento e per godere dei diritti di tutti.

Queste ed altre mutazioni familiari hanno luogo sullo sfondo di una profonda ridefinizione del campo della sessualità, che investe i confini tra i sessi, gli assetti valoriali attribuiti ad ogni sesso, i rapporti tra sesso e procreazione, la possibilità di appartenere ad un sesso sulla base di una scelta volontaria e non sulla scorta di una assegnazione dovuta ai caratteri somatici o genetici. Un esempio particolarmente vistoso di questi rivolgimenti è la moda metrosexual.

Resta da vedere se e come queste mutazioni sociali si traducano in variazioni del legame familiare e quali siano le loro evidenze cliniche.

Tra le molteplici funzioni che la famiglia assolve nella formazione del singolo e nel tessuto sociale, la psicoanalisi ha sempre privilegiato quella della trasmissione tra una generazione e l'altra di ciò che determina le strutture inconscie costituenti il soggetto.

Il passaggio di qualcosa che è al tempo stesso intimo ed enigmatico al soggetto, qualcosa da estrarre dalla storia familiare ed interpretare nelle sue conseguenze per il soggetto presente, soprattutto per quanto attiene alla dimensione fondante del desiderio.

Certamente la famiglia svolge altre funzioni essenziali (come la qualità delle cure primarie), ma il punto di osservazione che la psicoanalisi ha sul parlessere privilegia la centralità della trasmissione intergenerazionale nella formazione delle strutture inconscie che costituiscono il soggetto adulto.

Qui si illustra l'antinomia propria al termine tedesco *unheimlich*, che designa proprio la compresenza di ciò che è familiare con ciò che è estraneo. Ovvero ciò che vi è di più intimo nella storia del soggetto, la presenza di un principio fondante, che è fissazione di godimento, e di cui per effetto della rimozione si è persa la memoria e non se ne vuole sapere niente, e che nel momento del ritorno ci appare estraneo, perturbante, angosciante: è il concetto di *extimità*, proposto da Lacan.

Questo Altro rappresenta una eredità che il soggetto avverte di aver ricevuto dalla generazione che lo ha cresciuto, come un marchio che dice la sua essenza più vera. Un segno da cui emanciparsi, oppure - al contrario - qualcosa di cui riappropriarsi, in cui fondarsi, in una ricerca spasmodica di radici.

Rispetto al rischio di stereotipie cognitive, di nostalgie interpretative e frettolose chiusure, rispetto alle novità sul versante della forma familiare, ritengo che l'insegnamento di Lacan contenga alcuni antidoti/rimedi alle rigidità immaginarie del pensiero. Lacan ci propone alcuni strumenti concettuali che ci possono aiutare a pensare la realtà senza cadere nella nostalgia, nel pessimismo così come nella lettura acritica ed entusiastica di ciò che appare come nuovo.

Una delle cifre dell'insegnamento di Lacan è stata la *de-immaginarizzazione* dei concetti fondamentali della psicoanalisi (evidente nella matematizzazione dei termini e successivamente nel ricorso alla topologia). Si vorrebbe, nell'insegnamento di Lacan, comprendere i concetti fondamentali della psicoanalisi freudiana nella loro articolazione logica, depurati dalle incrostazioni immaginarie che inevitabilmente vi si accompagnano. È uno dei modi di Lacan di tornare a Freud.

Così il concetto di funzione paterna, centrale nell'elaborazione lacaniana degli anni '50, rielabora il nucleo del complesso edipico, congiungendo la rinuncia al godimento dell'oggetto materno con l'assunzione dell'ideale paterno, in un crocevia di sublimazione ed identificazione. Quello che nell'Edipo di Freud è il divieto, divieto di godere della madre, divieto agito dal padre, e che è alla base dell'angoscia di castrazione, nella lezione di Lacan si converte nella soggettivazione di un significante che Lacan chiama Nome del Padre. Assunzione di un significante che apre la possibilità di un desiderio proprio, nel momento in cui mette un limite ad un godimento della madre (e da parte della madre). In questa lettura lo sviluppo del desiderio è connesso all'assunzione di una legge simbolica, che consente anche un legame con altri soggetti fratelli sotto la stessa legge.

Del resto l'elaborazione intorno al padre ha richiesto fin da Freud il ricorso alle risorse del mito e dell'epica (il padre dell'orda, il padre dell'Edipo, Mosé), forse perché solo il registro mitologico riesce a dar conto di un annodamento. Il padre,

infatti annoda in sé, nella sua figura, le dimensioni della limitazione del godimento, dell'amore e della legge: dimensioni eterogenee, che si coagulano intorno allo stesso sembiante.

Lacan, nella prima fase del suo insegnamento a partire dai complessi familiari individua il padre soprattutto come una imago, nella sua dimensione immaginaria e simbolica, con la quale il soggetto si confronta e che in virtù della propria efficacia simbolica consente, via identificazione, l'assunzione della castrazione e la separazione dalla madre.

Padre reale e padre simbolico sono quindi distinti: il padre in carne ed ossa sostiene ed è supporto di una funzione che è essenzialmente simbolica. Eppure Lacan non si nasconde che il padre della realtà, quello di cui il soggetto ha esperienza nella vita quotidiana, è per struttura inadeguato ad assolvere il suo compito simbolico.

«Il padre è sempre, in qualche modo, un padre discordante nei confronti della sua funzione, un padre carente, un padre umiliato, direbbe Claudel. C'è sempre una discordanza estremamente netta tra ciò che è percepito dal soggetto sul piano del reale e la funzione simbolica.»³

E del resto, quando il padre reale si prende troppo sul serio e si crede veramente l'incarnazione dell'ideale della legge, gli esiti sono disastrosi, come ricorda Lacan a proposito del padre di Schreber. Dunque abbiamo un padre nella realtà ed uno sul piano simbolico, e queste posizioni sono discordanti tra di loro; né il simbolico ricopre completamente il padre reale.

Del resto Lacan non può non puntualizzare che, se il padre reale è l'agente della castrazione, questa non è causata dalla minaccia del padre, bensì è effetto di alienazione nel linguaggio. Il linguaggio sì, è capace di uccidere la Cosa e effettuare la separazione del bambino dalla onnipotenza dell'Altro materno.

Lacan arriva nel *Seminario IV* alla conclusione che, se un padre introduce il figlio all'ordine del desiderio, non può essere un padre morto e svuotato di godimento.

«Vi è il padre simbolico. Vi è il padre reale. L'esperienza insegna che, nell'assunzione della funzione sessuale virile, è il padre reale che con la sua presenza gioca un ruolo essenziale. Perché il complesso di castrazione sia veramente vissuto dal soggetto, bisogna che il padre reale giochi veramente il gioco. Bisogna che assuma la sua funzione di padre castratore, la funzione di padre nella forma concreta, empirica, e stavo quasi per dire degenerata, pensando al personaggio del

³ J. Lacan, *Il mito individuale del nevrotico*, a cura di A. Di Ciaccia, Astrolabio-Ubaldini, Roma 1986, pp. 13-29

padre primordiale e alla forma tirannica e più o meno terrificata nella quale il mito freudiano ce lo ha presentato. È nella misura in cui il padre, così com'è, ricopre la sua funzione immaginaria in ciò che ha di empiricamente intollerabile, e persino di rivoltante quando fa sentire la sua incidenza come castrante, e unicamente sotto questa angolatura, che il complesso di castrazione viene vissuto.»⁴

Fino al punto che la nozione di padre simbolico viene sostituita con quella di Nome del Padre⁵, laddove il padre è colui che serve la legge, e non colui che la enuncia.

Come conciliare allora legge trasmessa e posizione di godimento? Nell'ultima fase del suo insegnamento Lacan dà, infatti, valore al carattere reale del padre.

Cosa si trasmette e cosa ci interessa come analisti? Non certo gli ideali, i grandi valori, quanto piuttosto una particolare posizione di fronte al reale, direi uno stile, un modo di fare con il reale del godimento (di volta in volta fatto di rinuncia, limitazione, negazione, rilancio, promozione del desiderio, depressione ecc.)

Nel 1973 nel Seminario *Le non dupes errent* Lacan⁶ parlerà di *pluralizzazione* dei nomi del padre. Ovvero ribadirà come la funzione paterna, in quanto legatura dei registri, proprio in quanto espressione operativa di una articolazione logica, non è prerogativa del singolo maschile della coppia. Ovvero che sono possibili altri annodamenti, che non devono nulla al padre edipico. Lacan quindi sposta l'attenzione dal padre singolare, dalla persona del padre, verso ciò che fa funzione di padre.

E dunque la funzione del padre è attribuito non di un ruolo – di chi ha la qualifica di padre - né dell'appartenenza ad uno dei due sessi – ma di chi svolge la funzione di padre. Ciò che caratterizza la funzione paterna di Lacan è la possibilità che sia introdotta nel discorso della madre una alterità ed un orientamento di tale desiderio. Ovvero occorre che «la madre imputi al padre simbolico la nascita del soggetto, distinguendolo così dall'individuo biologico, la cui nascita dipende dai genitori.»⁷ di modo che il soggetto possa trovare una risposta nel padre alla domanda di ciò che a lui manca. Va da sé che questa risposta – che punta al padre - non può che essere indicata dalla madre. Si può realizzare allora il passaggio dalla frustrazione (assenza di una completezza di godimento), alla castrazione come assunzione di una perdita di un oggetto simbolizzato.

⁴Lacan J., *Il Seminario, Libro IV, La relazione d'oggetto*(1956-57), Einaudi, Torino, (2007), pp. 367.

⁵Lacan J., *Il Seminario, Libro XVIII, Di un discorso che non sarebbe del sembiante* (1971), Einaudi, Torino, (2010),p. 20.

⁶J.Lacan, *Il Seminario, Libro XXI, Le non- dupes errent*, (1973).

⁷S. Askofaré, M.J. Sauret, "La questione del padre: padre e sintomo", http://website.lacan-con-freud.it/ar/sidi_sauret_padre_e_sintomo_EAR.pdf

Occorre dunque che ci sia un elemento simbolico significante – la diversità – ma che questo si agganci al desiderio della madre e faccia segno della sua (della madre) pulsione (elemento del Reale).

Ne deriva la conseguenza che la funzione paterna può essere soddisfatta anche da soggetti diversi, e può essere rinvenuta – ad esempio - anche in famiglie in cui un padre non c'è o non c'è un maschio.

Anche la *clinica borromea*, imperniata sul concetto della preclusione generalizzata e sulla nozione di annodamento dei registri, apre alla comprensione possibile di equilibri alternativi a quelli imperniati sul modello della nevrosi.

Corollario di questa prospettiva è l'abolizione della gerarchia dei tre registri (gerarchia sensibile nella fase cosiddetta strutturalista dell'insegnamento di Lacan), considerando una possibilità di limitazione del godimento che non fa leva solo sulle possibilità del simbolico.

In altri termini, Lacan ci invita a considerare le possibili supplenze che si organizzano intorno a rimaneggiamenti immaginari o su una concezione del potere della lettera e della scrittura (con il suo marchio di reale), che sopravanza la dimensione della parola apportatrice di senso. Supplenze che vanno saggiate nella loro consistenza, a partire dagli effetti nel reale e a prescindere dalla loro genealogia simbolica.

Ricordo allora che il registro simbolico è organizzato per distinzioni concettuali alternative - dal momento che il significante si definisce rispetto ad altri significanti, per differenza. La determinazione simbolica dell'inconscio, che fa capo al fantasma e trova nella metafora paterna la sua cifra, prevede articolazioni tra significazioni contrapposte, strutture di senso nette e definite e persistenti nel tempo.

L'immaginario, invece, procede per differenziazioni di sfumature continue, per impressioni vaghe e inafferrabili, dai contorni sempre difficili da definire.

Se in un primo tempo del suo insegnamento Lacan sottolinea come l'immaginario sia la dimensione del misconoscimento, dell'illusorio, la dimensione che occorre attraversare per attingere le strutture simboliche che rappresentano la verità del soggetto (in un percorso che va verso l'al di là dell'immagine), successivamente si registra un viraggio: ovvero, trova sempre più spazio l'idea di valorizzare non solo quanto del simbolico si produce nel soggetto (soggetto determinato da un simbolico), ma quanto il soggetto riesce a scrivere (incidere nel reale), lasciare una traccia che è segno di un atto del soggetto - anche se non produce un senso condivisibile e dialettizzabile.

Lo spostamento compiuto da Lacan abbandona la centralità del simbolico e delle sue risorse, per puntare su una molteplicità di possibili convergenze ed equilibri, passando dal padre simbolico, morto, al padre reale. Lacan usa l'espressione *perversion*⁸ per dire che in fondo quello che un padre trasmette al figlio ha a che fare con l'invenzione – da parte del padre - di un modo di rispondere all'incidenza del reale. Rispetto a questa questione un padre non può contare sul soccorso degli ideali del discorso dominante, non può limitarsi a ripetere la sua fede nei valori, anche se questi ideali e questi valori possono in una certa misura aiutarlo a sostenere la sua posizione. Occorre piuttosto che egli possa dare testimonianza della possibilità di fare qualcosa con la castrazione, della possibilità di non soccombervi.

Secondo questa nuova prospettiva lacaniana ciò che costituisce allora la funzione paterna è meno la sua capacità di dare un nome ed un senso alla rinuncia pulsionale, quanto quella di dare una testimonianza di come fare con questa rinuncia, come fare con il desiderio. Il padre reale mette il soggetto sulla via di un possibile trattamento del reale, avendolo annodato per mezzo di un sintomo. Si realizza un disaccoppiamento tra padre e norma – anche e soprattutto nel senso di conformismo alla normalità sociale, perché:

«Su qualsiasi piano il padre è colui che deve sbalordire la famiglia» afferma Lacan nel *Seminario XIX, ou pire*⁹. Ovvero la sua forza è nell'inventiva, nella creatività, nella singolarità ed imprevedibilità del proprio sintomo, con il quale vive e dà testimonianza della propria sottomissione alla legge del desiderio.

Il padre, come incarnazione della legge del desiderio, conta più per il suo lato di testimone/martire che per quello di maestro (*maitre*). Testimone di un desiderio che fa di una donna il suo oggetto...quindi insegna con la testimonianza come fare con la sessualità, in assenza di un istinto sessuale.

Ritengo che questo modo di pensare al padre porti alla possibilità di uno sguardo diverso sul mondo, sulle vicissitudini umane, su quel guazzabuglio che Lacan rileva come proprio dell'esistenza umana e che sembra essere una connotazione dell'evoluzione delle forme familiari di oggi.

⁸J. Lacan, *Il seminario Libro XXII, R.S.I.*(1974-1975).

⁹J. Lacan, *Il seminario. Libro XIX... o peggio.* (1971-1972)Einaudi, Torino, p. 208.

I COMPLESSI FAMILIARI

LACAN TRA SOCIALISMO E STRUTTURALISMO

Vincenzo Rapone

“Famiglia nucleare” e “contrazione familiare”: Durkheim ne *I complessi familiari* (1938)

«In questo processo sono due le funzioni che si riflettono sulla struttura della famiglia: la tradizione di forme privilegiate di matrimonio presente negli ideali patrizi e l'esaltazione apoteotica apportata dal Cristianesimo alle esigenze della persona. La Chiesa ha integrato tale tradizione nella morale del Cristianesimo, mettendo in primo piano nel legame del matrimonio la libera scelta della persona, e così ha fatto compiere all'istituzione familiare il passo decisivo verso la sua struttura moderna, vale a dire il segreto rovesciamento della sua preponderanza sociale a favore del matrimonio. Rovesciamento che si realizzerà nel XV secolo con la rivoluzione economica, da cui sono sorte la società borghese e la psicologia dell'uomo moderno»¹. È con la consueta maestria con la quale Lacan si inoltra in saperi 'altri' dall'ambito psicoanalitico che, ne *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, vengono individuate le caratteristiche che l'antropologia storica attribuisce alla famiglia coniugale: la tradizione di forme privilegiate di matrimonio²

¹ J. Lacan, *Les complexes familiaux dans la formation de l'individu* (1938), trad. it. *I complessi familiari nella formazione dell'individuo. Saggio di analisi di una funzione psicologica. Pubblicato nel 1938 nell'Encyclopédie française*, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia, Einaudi, Torino 2005, p. 48. Dalla *Nota del curatore* si evincono le circostanze editoriali, legate alla pubblicazione di questo testo; così: «*I complessi familiari nella formazione dell'individuo* furono pubblicati nel 1938 con il titolo *La famille* nell'ottavo volume dell'*Encyclopédie française*, in una serie che comprendeva altri due temi, *La scuola* e *La professione*. Fu Henri Wallon, celebre professore di psicologia, a invitare Jacques Lacan a produrre l'articolo sulla famiglia», *ivi*, p. 103.

² Sin dall'etimo il termine matrimonio=*mater-munus* richiama la dimensione dello scambio. *Munus*, infatti, è l'obbligo che si instaura nello scambio di donne e oggetti incrociato tra gruppi.

presente negli ideali patrizi e l'esaltazione, definita apoteotica³, apportata dal Cristianesimo alle esigenze della persona. Famiglia coniugale⁴ - espressione che lo stesso Lacan⁵ ascrive a Durkheim, che l'avrebbe coniata in "maniera eccellente" - è la forma che consideriamo naturale, essenzialmente per due motivi. Da un lato, perché realizza la modalità cartesianamente più 'semplice' di incesto, ritenuta da Frazer quella più propriamente caratterizzante l'umano, quella, cioè, che impedisce l'unione tra madre e figlio; dall'altro, perché la "famiglia coniugale" si legittima sul piano fenomenologico sulla base del principio di consanguineità⁶. Nel modello ascrivibile alla "famiglia coniugale", marito e moglie, unendosi, si costituiscono come un'unica e originale entità sociale, differenziata rispetto alla famiglia d'origine, entità in virtù della quale i figli sono "fratelli di sangue", cioè 'germani'. Si tratta del punto terminale di un lungo sviluppo: ad un certo punto della storia della specie, si comincia a "mettere su famiglia", e ciò avviene nell'ambito di un processo che è di autonomizzazione rispetto a quelle strutture generalizzate di scambio nelle quali la famiglia, fino ad un certo punto, si era iscritta senza resto, nelle quali i figli della coppia non erano fratelli, perché valeva la regola della discendenza su base clanica, patrilineare o matrilineare. La "famiglia coniugale", così come noi la intendiamo, si costituisce invece *ex novo*, edificandosi sulla base della totale identificazione tra

³Apoteotico=grandioso.

⁴«Chiamo "famiglia coniugale" la famiglia che si è costituita presso le società che si sono sviluppate dalle società germaniche, cioè presso i popoli più civili dell'Europa moderna [...] La famiglia coniugale deriva da una contrazione della famiglia paterna», É. Durkheim, "La famille conjugale" (1892), trad. it., *Per una sociologia della famiglia*, a cura di F. Citarella, Armando, Roma 1999, p. 97. «La famiglia e il parentado (o "gente") rappresentano indubbiamente i gruppi umani più importanti, e forse la loro origine è più antica di quella dei gruppi a base territoriale. Perciò la *sociologia della famiglia*, accanto alla sociologia della comunità locale, rappresenta una delle più importanti discipline sociologiche particolari», René König, *Famiglia*, in *Enciclopedia Feltrinelli Fischer - Sociologia*, Feltrinelli, Milano, 1964, p. 137.

⁵J. Lacan, *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, cit., p. 9.

⁶«La famiglia umana va compresa all'interno dell'ordine generale di realtà costituito dalle relazioni sociali», *ivi*, p. 8. I limiti di una concezione biologica della famiglia sono al centro dell'approccio dei sociologi della Scuola di Francoforte al problema; così: «La famiglia appare storicamente dapprima come relazione spontaneo-naturale, che venne poi differenziandosi fino alla figura moderna della monogamia, creando, in virtù di questo processo di differenziazione, una sfera separata, quella dei rapporti privati. Quest'ultima si presenta alla coscienza ingenua come un'isola posta nel flusso della dinamica sociale, residuo dell'idealizzato stadio di natura. In realtà, la famiglia non solo dipende dalla realtà sociale nelle sue successive concretizzazioni storiche, ma è mediata socialmente fin nella sua struttura più intima», *Famiglia*, in: Istituto per la Ricerca Sociale di Francoforte, *Lezioni di Sociologia*, a cura di M. Horkheimer e T.W. Adorno, Einaudi, Torino 1966, p. 148. «Tra tutti i gruppi umani, la famiglia gioca un ruolo primordiale nella trasmissione della cultura. Se da una parte le tradizioni spirituali, il mantenimento dei riti e dei costumi, la salvaguardia delle tecniche e del patrimonio le vengono contesi da altri gruppi sociali, la famiglia tuttavia prevale nella prima educazione, nella repressione degli istinti e nell'acquisizione della lingua, giustamente chiamata lingua materna [...] In modo più ampio, la famiglia trasmette delle strutture di comportamento e di rappresentazione il cui funzionamento si estende oltre i limiti della coscienza. In questa maniera la famiglia stabilisce una continuità psichica tra le generazioni, la cui causalità è di ordine mentale. Tale continuità, pur rivelando l'artificio dei suoi fondamenti negli stessi concetti che definiscono l'unità della stirpe, dal totem fino al patronimico, si manifesta nondimeno con la trasmissione alla discendenza di disposizioni psichiche che confinano con l'innato; per questi effetti Conn ha creato il termine di eredità sociale», J. Lacan, *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, cit., p. 5.

consanguineità e parentela(= *kinship* = *consanguinité* + *affinité* = marito e moglie acquisiscono i collaterali in maniera identica e reciproca, per cui alleanza e parentela si sovrappongono)⁷. Siffatta identificazione, quella cioè tra consanguineità e parentela, però, non ci esime dall'includere la "famiglia coniugale" nei quadri delle società parziali, oggetto dell'attenzione degli antropologi: essa può e deve esser letta all'interno delle strutture che presiedevano lo scambio nelle società che noi definiamo primitive, come un'evoluzione di queste ultime. È infatti in virtù di una particolare regolazione del regime totemico che questa trasformazione, fondata sulla consanguineità, ha luogo. È infatti attraverso l'erezione totemica di un Dio 'uno', attraverso l'unificazione dei *totem*, che i coniugi hanno "una sola carne", cioè non sono più considerati discendenti da *clan* diversi che ne definiscono l'identità e la diversa sostanza all'interno dell'unione: conseguentemente, la consanguineità si erge a principio strutturante della famiglia coniugale. Siamo sul confine del passaggio che configura le religioni dette storiche: costituita com'è da legami "di sangue", la "famiglia coniugale" si costituisce in linea di principio in opposizione sia alle regole di scambio che presiedono le società pre-storiche, che a quell'orrore della consanguineità, che costituisce il nucleo delle interdizioni primitive (lo stesso Freud aveva trattato questa categoria di interdizioni in *Totem e Tabù*).

Nei contesti sociali, oggetto dell'attenzione tanto degli antropologi, quanto dello psicoanalista viennese, la consanguineità come principio è aborrita, essendo il sangue considerato simbolo visibile dell'appartenenza totemica, luogo, cioè, in cui si considera risiedere l'anima. Per questo, l'unione tra consanguinei è vietata, e l'unione si celebra tra soggetti totemicamente *diversi*, che restano tali, nella loro sostanza, anche dopo aver dato alla vita dei figli⁸. Le linee matrilineari e patrilineari di filiazione, con cui l'antropologia traduce formazioni sociali quali patriarcato e matriarcato, sono funzionali alla definizione della posizione della prole rispetto alla specie dei genitori e regolano l'assunzione dei collaterali (= possiamo dire allora che *il genio del Cristianesimo* consiste proprio nella giustapposizione del padre come totem unico alla generazione fisica, che fa velo alla generazione totemica=Dio è amore, cioè eleva al livello della religione la procreazione, intesa come effetto

⁷ Per una definizione delle nozioni di affinità e parentela nel quadro della ricerca antropologica, cfr. L. Dumont, *Groupes de filiation et alliance de mariage. Introduction à deux théories d'anthropologie sociale*, Gallimard, Paris 1997, p. 15 e ss. Un'esaustiva panoramica della questione è presente in: F. Remotti (a cura di), *I sistemi di parentela*, Loescher, Milano 1973; per un inquadramento sociologico della problematica familiare, cfr. Pierpaolo Donati, *Manuale di sociologia della famiglia*, Roma-Bari, Laterza 2011.

⁸ Per una ricostruzione della categoria di totemismo all'interno dell'antropologia culturale, cfr. F. Rosa, *L'âge d'or du totémisme. Histoire d'un débat anthropologique (1887-1929)*, con *Préface* di P. Menget, CNRS Éditions, Paris 2003.

dell'unione sessuale, che restava inconscia nelle società pre-storiche=per questo è una religione 'vera' = ad essere rigettate nell'inconscio sono le strutture primitive).

È necessario pensare che, stante la regola dello scambio esogamico, ossia del matrimonio tra membri appartenenti a *clan* diversi, nelle società pre-storiche, quelle, per intenderci, oggetto dei reports dell'allora nascente antropologia culturale, ci si unisse tra membri di specie diverse, mentre è considerata incestuosa l'unione tra membri della stessa specie: per questo motivo, le formazioni sociali primitive sono *etero*-sessuali. Regole e assi genealogici preesistenti all'unione, che l'unione stessa non modifica, configurandosi all'interno dello schema che l'aveva determinata: i singoli non hanno libertà di determinarsi nel gioco sociale. Con la regolazione monoteista del sistema totemico, si afferma invece un modello antinomico a quello delle società pre-storiche, ispirato in senso teologico alla teoria dell'*Una Caro*, che formalizza, nell'antica Roma, il sentire democratico (se non plebeo) eterosessuale e morigerato, a spese delle forme privilegiate degli ideali patrizi, cui fa riferimento Lacan, caratterizzate da un orientamento sessuale polimorfo, nonché dall'istituto dell'adozione, che testimonia ancora del primato della dimensione simbolica e del rifiuto della consanguineità⁹.

La definizione della "famiglia coniugale", interna al Cristianesimo, certamente favorisce la libertà dei coniugi, ma non farebbe, secondo Durkheim, che accelerare una tendenza presente già nelle società primitive, di cui l'individualismo borghese è un'ulteriore propaggine, tendenza in virtù della quale il nucleo coniugale tende ad emanciparsi dalla famiglia di provenienza, che ne costituisce lo sfondo: è questo il nucleo della teoria della "contrazione familiare", ossia del progressivo indebolimento del sostrato sociale originario, il cui effetto è proprio la famiglia nucleare, le cui assise, in ultima istanza, sono fenomenicamente riposte nella biologia. La teoria della "contrazione familiare", così come la enuncia Durkheim, non attiene strettamente all'universo borghese, come pure generalmente si ritiene:

⁹ La fonte dottrinale di questa trasformazione è reperibile nella *Lettera ai Corinzi* di San Paolo, ma in realtà le sue assise sono già contenute nel racconto che ha per oggetto il peccato originale e la cacciata dal Paradiso, trattata in *Genesi*. Scrive San Paolo nella Prima ai Corinzi: «*Saranno, è detto, i due una carne sola*. Ma chi si unisce al Signore forma un solo spirito. Rifuggite dalla dissolutezza. Rifuggite dalla dissolutezza. Ogni peccato compiuto dall'uomo è fuori dal suo corpo, mentre il dissoluto pecca contro il proprio corpo. O non sapete che il vostro corpo è tempio dello Spirito santo che è in voi, avuto da Dio, e che non siete di voi stessi? Infatti siete stati comprati ad un prezzo», Paolo, *Lettere, Prima ai Corinzi*, 6. 17-20). I passi di *Genesi*, II, 22-24 chiariscono come questo principio (che si sostanzia nel maneggiamento del sistema totemico precedentemente in vigore) fosse alla base dell'idea di creazione dell'antico Testamento, che viene 'confermata', 'perfezionata', 'emendata' e non contraddetta dalla predicazione di Cristo e dal suo sacrificio, di natura totemica.

piuttosto, la famiglia borghese è considerata il termine di un processo di desolidarizzazione, in virtù del quale è l'istituto stesso a restringersi, da un nucleo familiare d'origine, allargato e inclusivo di relazioni simboliche. Questo processo avrebbe avuto luogo a partire da un vasto raggruppamento politico-domestico, il *clan* esogamico amorfo, per giungere alla famiglia borghese, passando per la famiglia-clan differenziata, uterina o maschile, per la famiglia agnatica indivisa, per la famiglia patriarcale romana e per la famiglia patriarcale germanica¹⁰: l'attenzione del sociologo francese verte sull'insieme di quei processi, in virtù dei quali la tendenza del nucleo coniugale ad esautorare la funzione della famiglia allargata si interseca con la questione più generale dell'anomia, che è proprio l'esito del processo di 'desolidarizzazione' e, contestualmente, con l'affermazione dell'individualismo, che di questa dinamica storica è considerato momento terminale. Il processo di 'desolidarizzazione' dalle strutture simboliche di provenienza si struttura su un versante sociale e su un versante individuale: per Durkheim la libertà individuale è parte integrante del processo di autonomizzazione della famiglia dalla struttura sociale da cui origina, al pari, questo il punto di vista di chi scrive ma che non può essere qui argomentato, della "liberazione sessuale".

Ciascuno ha un cognome e un nome proprio, situandosi, rispetto al nucleo familiare d'origine, sul bordo delle linee, contigue ma non sempre armoniche, della trasmissione e dell'autonomia: ma è proprio in questo senso che, nelle società occidentali, il singolo partecipa, contemporaneamente, della sostanza della famiglia d'origine e della trasmissione intergenerazionale, trasmissione che contiene una spinta all'autonomizzazione dalla famiglia stessa, quale parte di un movimento generalizzato di 'desolidarizzazione'. In questa cornice, la teoria del Durkheim antropologo rileva dalla identificazione al capo e dalla costituzione formale del gruppo, come logicamente e assiologicamente postposti alla struttura solidaristico-

¹⁰ A proposito del passaggio dalle forme primitive alla "famiglia coniugale", scrive Lacan, sfatando il mito di una comunione originaria delle donne, precedente le formazioni patriarcali: «Le forme primitive della famiglia presentano i tratti essenziali delle sue forme compiute: l'autorità, se non concentrata nel tipo patriarcale, almeno rappresentata da un consiglio, da un matriarcato o dai suoi delegati maschi; modalità di parentela, eredità, successione trasmesse talvolta, distintamente (Rivers), in linea paterna o materna. Si tratta di famiglie umane debitamente costituite. Ma lungi dal mostrarci la pretesa cellula sociale, possiamo osservare in queste famiglie, nelle misure in cui sono viepiù primitive, non solo un aggregato più vasto di coppie biologiche ma soprattutto una parentela meno conforme ai legami naturali di consanguineità. Il primo punto è stato dimostrato da Durkheim, il secondo da Fauconnet con l'esempio storico della famiglia romana; esaminando i cognomi e il diritto successorio si scopre che sono apparsi successivamente tre gruppi, via via più ristretti: la gens, vasto aggregato di stirpe paterna; la famiglia agnatica, più ristretta, ma indivisa; infine la famiglia che sottomette alla *patria potestas* dell'avo le coppie coniugali di tutti i suoi figli e nipoti», J. Lacan, *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, cit., p. 6. Per una ricostruzione filologicamente corretta dell'evoluzione dell'istituto familiare, nel quadro del passaggio dalla Repubblica romana all'Impero romanità, cfr. L. Barry, *La parenté*, Gallimard, Paris 2008, pp. 483 ss.

simbolica della società: è questo lo sfondo concettuale sul quale si staglia la teoria della “contrazione familiare”. Un approccio di questo tipo consente di concepire evolutivamente lo sviluppo dalle religioni animistiche al monoteismo, presupponendo la costanza di alcune strutture sociali e sottoponendo l’elemento naturale, - che del monoteismo è il *pendant*, dal momento che Dio e natura si configurano come un’endiade - a quello sociale. In questa prospettiva lo scambio di donne e di oggetti, impropriamente identificati ai doni, per Durkheim si configura come essere esogamico rispetto alla struttura clanica, ma può essere endogamico rispetto alla tribù, che comprende e ingloba i clan: esogamia ed endogamia, cioè, vanno valutate allora sia in senso locale sia rispetto al tenore complessivo del regime totemico che sovrasta lo scambio. In questo senso, *mutatis mutandis*, possiamo dire che le società ‘storiche’ sono certamente esogamiche rispetto ai nuclei familiari, ma è da discutere se lo siano in senso assoluto, cioè rispetto alla costituzione dell’idea di umanità che, per sua stessa logica, non ha un ‘fuori’.

Dal punto di vista del metodo, Freud adotta una linea specularmente opposta, cui non è estranea una precisa ascendenza della sua religione d’origine, l’ebraismo: si dà un primato temporale e assiologico del momento identificativo, quindi della figura che costituisce il gruppo sulla sua struttura oggettiva. Sulla base di un’ipotesi sostanzialmente monoteista, nella sua teoria sulla costituzione dei gruppi si dà il costante primato del *μόνος* sui *πολλοί*, e, quindi, della figura che crea il gruppo rispetto alla sua struttura sociale, figura che, in virtù dello stesso principio, presiede anche all’origine della civiltà: è il mito dell’uccisione del padre totemico, teorizzato con dovizia di particolari in *Totem e Tabù*¹¹. Lacan, che non esita ad ascrivere alla sfera del pensiero mitologico la tesi freudiana dell’omicidio del padre primordiale e che darà, successivamente, di questo stesso evento una versione formalisticamente tradotta chiamando in causa il teorema di Gödel, ne *I complessi familiari*, con riferimento alla nozione di complesso¹², si muove, non senza difficoltà, tra l’ipotesi

¹¹Cfr. S. Freud, *Totem und Tabù. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilder und der Neurotiker* (1912-13), trad. it., *Totem e Tabù. Concordanze nella vita psichica dei selvaggi e dei nevrotici*, Bollati-Boringhieri, Torino 1997, p. 144 e ss.

¹² «Insieme più o meno organizzato di rappresentazioni e di ricordi con forte valore affettivo, parzialmente o totalmente inconsci. Un complesso si costituisce a partire dalle relazioni interpersonali della storia infantile e può strutturare tutti i livelli psicologici: emozioni, atteggiamenti, condotte adottate», *Complesso*, in Laplanche e Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse* (1967), trad. it., *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari 1993, vol. I, p. 86. J.-A. Miller definisce il complesso, in questo momento della riflessione di Lacan: «[...] una pre-struttura, dato che Lacan, per ora, manca proprio il concetto di struttura, benché tenti di definirlo, benché in modo contorto. La definizione che egli dà del complesso non comporta affatto che esso sia solo inconscio, ma lo caratterizza per essere, contemporaneamente, una forma e un’attività. Da un lato, come forma, il complesso rappresenta in modo fisso alcune realtà dello sviluppo – questo dal punto di vista della genesi -, dall’altra, come attività, esso spinge alla

universalistica di Freud, messa alla prova da Malinowski, e un sociologismo che si lega alla prospettiva di Durkheim, che coniuga con la ripresa della figura materna dai tratti prelevati dalle teorie antropologiche di Bachofen e psicoanalitiche di Melanie Klein. Quando parla di indebolimento della famiglia novecentesca, non lo fa in assoluto, ma solo rispetto al primato dell'Edipo, di cui si dà in questo scritto una declinazione legata alle sue "declinazioni sociologiche". Repressione e sublimazione sono poste costantemente in relazione, evidenziando come il tramonto dell'Edipo, sul versante dell'alleanza e non della repressione, si realizzi, contro le tesi di Malinowski, quando le due funzioni sono unite in un'unica figura, quella, per l'appunto, del padre della famiglia mononucleare borghese. È sul filo dell'avanzamento che lo strutturalismo pone in essere rispetto al pensiero socio-antropologico che Lacan, allontanandosi dall'ipotesi della famiglia coniugale quale esito di un processo di contrazione della famiglia patriarcale e riprendendo in chiave strutturale il mito freudiano dell'uccisione del padre dell'orda, realizza il suo "ritorno a Freud"¹³. In questo tipo di approccio, se il *deficit* di risorse simboliche a carico del nucleo familiare rileva particolarmente, è perché comporta una stagnazione al livello di quei complessi che, evolutivamente, precedono il complesso edipico, che sostanzialmente coincide con il suo tramonto. Assunto, invece, il paradigma strutturale, la vicenda familiare assumerà in Lacan uno statuto immaginario, e la repressione operata all'interno del nucleo familiare andrà a corredo, né più, né meno, con la rimozione, inaccessibile, in quanto 'originaria': si assiste ad un cambiamento che, in una certa misura, riguarda anche aspetti politici e pedagogici, dal momento che le pratiche repressive non sono più direttamente in questione. Su un piano più generale, Lacan pone le basi per il superamento dell'"ipotesi repressiva", che orienta il freudo-marxismo e le pratiche di 'liberazione' ispirate alla psicoanalisi.

ripetizione di comportamenti e di emozioni vissute quando si producono certe esperienze "che esigerebbero una oggettivazione superiore" (p. 10)», .

¹³Per una ricostruzione esaustiva di questi passaggi, cfr. M. Zafiroopoulos, *Lacan et les sciences sociales* (2000), trad. it., *Lacan e le scienze sociali*, a cura di M. Bianchi e V. Rapone, Roma, Alpes 2019.

Il “ritorno a Freud” di Lacan: dal sociologismo all’ipotesi strutturale. Conclusioni.

Al livello de *I complessi familiari*, per quanto la nozione di complesso anticipi per certi versi quella di struttura, siamo in presenza di un Lacan legato a ipotesi prevalentemente sociologiche; l’elemento che renderà possibile coniugare gli sviluppi strutturali delle teorie socio-antropologiche e l’approccio psicoanalitico, il “ritorno a Freud” dell’analista francese, si realizza attraverso una nozione complessa, di estremo interesse: quella di *mana*. Quest’ultimo non è definibile con precisione: lo si può associare a quell’elemento sovrasensibile, ritenuto in grado di sconvolgere l’ordine e la regolazione delle cose e della natura: nella religione cattolica, lo si tradurrebbe con ‘spirito’, ed è l’elemento che più di ogni altro si attaglia all’onnipotenza di Dio, di cui lo stesso miracolo è una declinazione piuttosto volgarizzata. Il *mana*, personale o impersonale che sia, è l’oggetto tanto del sapere e delle prassi dei maghi, quanto dei sacerdoti e delle religioni, nella misura in cui la loro funzione è di utilizzarlo, finalizzandone la potenza a scopi sociali: in questo senso, è stato reso in italiano talora con ‘prestigio’, talaltra, assai meno bene, con ‘glamour’. Ora, è al *mana* che, tanto Durkheim e Mauss, quanto Lévi-Strauss ricorrono per rendere ragione di quella connessione tra totemismo, scambio di ‘oggetti’ e donne e costituzione della parentela, nella misura in cui non riescono a reperire una soddisfacente chiave interpretativa, così per altri versi fa lo stesso Freud.

Nella sua *Introduzione alla Teoria generale della magia*, Lévi-Strauss, all’interno di un processo di formalizzazione in cui i processi sociali si manifestano come intellegibili alla luce dell’apporto della linguistica strutturale, pensa il *mana* come significante d’eccezione, in grado di introdurre la serie, le cui permutazioni renderanno ragione della struttura in grado di rendere intellegibili le forme sociali empiricamente intese; in questo senso, scrive l’antropologo francese, ricollegandosi tanto a Durkheim, quanto a Mauss¹⁴. Nel modello lévi-straussiano, il sistema della

¹⁴«Non deve sorprendere, perciò, che Mauss, convinto della necessità di una stretta collaborazione tra sociologia e psicologia, abbia fatto costantemente appello all’inconscio, in quanto capace di fornire il carattere comune e specifico dei fatti sociali: “Nella magia come nella religione e come nella linguistica, sono le idee incoscienti che agiscono. E nella stessa dissertazione sulla magia, da cui è tratta la citazione precedente, si assiste ad uno sforzo, certo ancora indeciso, tendente a formulare i problemi etnologici senza l’aiuto delle “categorie rigide e astratte del nostro linguaggio e della nostra ragione, nei termini di una “psicologia non intellettualistica”, estranea al nostro “modo di intendere di adulti europei”, in cui non sarebbe possibile riconoscere, se non del tutto a torto, una concordanza anticipata con il prelogismo di Lévy-Bruhl, che Mauss non avrebbe mai accettato. Bisogna, piuttosto, ricercarne il senso nel tentativo fatto dallo stesso Mauss, a proposito della nozione di *mana*, per raggiungere una specie di “quarta dimensione dello spirito”, un piano su cui si confonderebbero le nozioni di “categoria incosciente” e di “categoria del

parentela non è riconducibile alla discendenza totemica, ed è inteso, piuttosto, come l'effetto di superficie della regolazione sociale degli scambi tra gruppi, scambi rispetto ai quali si dà una sostanziale omologia con la linguistica strutturale¹⁵: il significante S_1 , eccentrico al sistema, è in posizione di "eccezione fondante", ma non è, per questo, trascendente in senso metafisico-religioso rispetto alla struttura sociale, costituendone l'eccezione in senso logico-formale, il significante fuori-serie. La prospettiva che si dischiude è quella della dissociazione totale del totemismo dalla costituzione della parentela, che viene pensata, invece, a partire dallo scambio, dissociazione che Lévi-Strauss si farà carico di formalizzare in modo definitivo: nella prospettiva dell'antropologo francese, le strutture della parentela si costituiscono non più sulla base della derivazione dal *totem*, quanto, piuttosto, orizzontalmente, in rapporto alle strutture, orizzontali, che regolano gli scambi tra gruppi, scambi la cui matrice è, in ultima analisi, omologa a quella del linguaggio stesso. L'oggetto per eccellenza dell'antropologia culturale durkheimiana, che aveva stretto indissolubilmente, contro Frazer e Robertson Smith¹⁶, totemismo ed esogamia, sfuma a favore di una concezione in cui la linguistica sembra fornire la matrice originaria, attraverso la quale il sociale acquista una sua intelleggibilità.

È il tema del *mana* che, ritornando anche per un altro verso, consente a Lacan di agganciare l'approccio sociologico che si apriva in direzione strutturale alla teoria psicoanalitica: infatti, Freud in *Psicologia delle masse e analisi dell'io*¹⁷ sostiene che, in ultima analisi, il simulacro del paterno che è in grado di rendere organiche le

pensiero collettivo"», C. Lévi-Strauss, *Introduzione all'opera di Marcel Mauss*, in: M. Mauss, *Sociologie et anthropologie* (1950), trad. it., *Teoria generale della magia ed altri saggi*, con Prefazione di E. De Martino, Einaudi, Torino 1965, p. XXXV. Un interessante contributo sull'argomento è quello di L. Scubla, "Le symbolique chez Lévi-Strauss et chez Lacan", in: *Psychanalyse, philosophie et science sociales*, Revue du Mauss, n°37, 2011, pp. 223-240. In questo saggio (*ivi*, nota 18, p. 233), tuttavia, l'autore sostiene che, nel rielaborare la nozione di simbolico alla luce delle ricerche di Lévi-Strauss, facendo propria la struttura quaternaria e allargando lo schema edipico in Freud, che è triadico, Lacan vi abbia inserito a pieno titolo gli elementi del sacro, della trascendenza del terzo, della morte, inclusi gli elementi deducibili dall'antropologia di René Girard, cioè la rivalità mimetica generatrice di crisi sacrificali, essendone escluso solo il meccanismo di costituzione della vittima: per quanto si citi a supporto di questa tesi il commento di Miller agli *Scritti*, ci sembra che questo punto di vista escluda lo sforzo di restituzione formale di certe categorie, operata attraverso le categorie strutturali.

¹⁵ Cfr. C. Lévi-Strauss, *Le Totemisme Aujourd'hui* (1962), trad. it., *Il totemismo, oggi*, Feltrinelli, Milano 1964.

¹⁶ «On sait que, contrairement à Durkheim en effet, Frazer admet une absolue différence de nature entre la phratrie exogame et le clan totémique. Pour Durkheim la phratrie est un groupement totémique de même nature que le clan : elle représenterait même le clan originaire et aurait précisément produit, par sectionnement, le pluralisme de clans», G. Davy, "La famille et la parenté d'après Durkheim", in *Sociologues d'hier et d'aujourd'hui*, Alcan, Paris 1931, p. 121. L'esposizione esaustiva delle posizioni antropologiche cui si fa cenno è contenuta in: É. Durkheim, *La prohibition de l'inceste et ses origines* (1898), trad. it., *La proibizione dell'incesto e le sue origini*, ed. it., a cura di V. Rapone, Marchese Editore, Napoli 2012, pp. 1-196.

¹⁷ Cfr. S. Freud, *Massenpsychologie und Ich-Analyse* (1921), trad. it., S. Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, in *Opere*, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino 1989, pp. 261-330.

masse, istituzionalizzandole (organizzazione=crescita del sistema nel senso dell'organicità, nel senso di Spencer), è legittimato in senso materiale in questa posizione perché, così come l'ipnotista, maneggia il *mana*, che egli interpreta come il precipitato, il fondo residuale dell'uccisione rituale del padre primordiale installato nella coscienza individuale. In questo senso, Cristo stesso fonderebbe la Chiesa maneggiando il *mana* proprio nell'eucarestia ossia offrendo se stesso in senso rituale, riattualizzando l'omicidio rituale del padre primordiale: è questo il portato della riflessione di Robertson Smith, che Freud accoglie nel *corpus* psicoanalitico, ed è questo uno dei motivi per cui *Totem e tabù* e *Psicologia delle masse e analisi dell'io* vanno letti sinotticamente.

Seppur in una maniera profondamente diversa, lo psicoanalista maneggia la stessa sostanza dell'ipnotista, facendo proprio l'ideale di verità della scienza più che non l'autorità intrinseca all'ipnosi, che richiede, in ultima analisi, l'affidamento di chi si sottopone al trattamento. Il *mana* è considerato alla stregua di una sostanza situata tanto all'origine della civiltà umana colta nella sua universalità, e quindi del passaggio natura-cultura, quanto della vicenda individuale di ciascuno, che nessuno può avocare a sé definitivamente, padroneggiandola, ma di cui ciascuno è informato nella sua costituzione di essere parlante, quale attualizzazione del principio in virtù del quale l'ontogenesi ricapitola la filogenesi, che deve giocoforza essere (ri-)attualizzato e messo in gioco all'interno della cura. Per Freud, l'umanità si costituisce all'interno di questo dispositivo antropologico, che promette, nel lungo periodo, un durevole accordo con la natura, dato dalla maturazione 'genitale' della pulsione, ma che, in quanto tale, indipendentemente dal suo sviluppo teleologico, introduce l'uomo nella cultura.

Ora, è proprio attraverso il recupero linguistico del *mana*, inteso come significante di grado zero, che Lacan considera momento inaugurale di qualsivoglia formazione umana (*Funzione e campo della parola e del linguaggio*), che si realizzerà il "ritorno a Freud", che renderà le riflessioni in tema di famiglia laterali nel corpus della sua riflessione¹⁸. Lacan può sintetizzare l'apporto antropologico di Durkheim e Mauss alla questione del *mana*, riletto e tradotto da Lévi-Strauss come significante

¹⁸ Per una ricostruzione dell'influenza dell'opzione strutturalista in antropologia su Lacan, cfr. M. Zafiroopoulos, *Lacan et Lévi-Strauss ou le retour à Freud, 1951-1957*, PUF, Paris 2003. Di grande interesse, inoltre, i seguenti contributi: A. Delrieu, *Lévi-Strauss lecteur de Freud. Le droit, l'inceste, le père et l'échange des femmes*, Paris 1999; Y. Simonis, *Claude Lévi-Strauss ou la "passion de l'inceste". Introduction au structuralisme*, Paris 1968; Per un bilancio dell'apporto dell'antropologia di Lévi-Strauss alla psicoanalisi lacaniana, cfr., l'interessante contributo collettivo: *L'anthropologie de Lévi-Strauss et la psychanalyse. D'une structure l'autre*, a cura di M. Drach e Bernard Toboul, La Découverte, Paris 2008. In particolare, cfr.: M. Zafiroopoulos, *Le transfert de Lacan à Lévi-Strauss*, *ivi*, pp. 83-99.

S₁, con il primato del monoteismo totemico freudiano: e il risultato è quello della separazione della questione della psicoanalisi dalle condizioni sociali dell'edipismo¹⁹ condizioni che sarà sempre bene avere presente, alle quali, però, la psicoanalisi, in ultima istanza, non pagherebbe un vero e proprio tributo²⁰. È sulla scia di quest'ispirazione teorica che è possibile anteporre, strutturalmente, il sentimento della colpevolezza, segno patico dell'ingresso dell'uomo nella storia, alle dinamiche di gratificazione affettiva, ascritte al materno, e situate, in definitiva, sull'asse immaginario²¹.

Se lo psicoanalista francese inaugura il suo "ritorno a Freud" superando la prospettiva fenomenica nella direzione del primato della struttura, e quindi destrutturando la questione della perdita di capitale simbolico della società, sul destino della famiglia restano gli scenari delineati, rispettivamente, da Durkheim, Freud, Lévi-Strauss, le cui ipotesi appaiono ancor oggi profondamente verosimili. Per quanto riguarda l'ipotesi durkheimiana della contrazione familiare e dei suoi potenziali effetti anomici, tesi che non manca di una certa aderenza al contesto sociale in cui viviamo, si è già detto. Lévi-Strauss, invece, ha sul destino

¹⁹ Condizioni, cui, peraltro, continuerà a fare riferimento anche in seguito, come nel fin troppo citato testo, noto come *L'evaporazione del padre*, che verte essenzialmente sulla questione dell'universalismo. Il tema dell'"evaporazione del padre" è trattato da Lacan in quest'occasione con un'attitudine che non è per niente nostalgica: quando, nel 1968, nel corso del Congresso dell'*École freudienne de Paris*, viene chiamato ad intervenire su un tema così delicato come quello del rapporto tra psicoanalisi e storia, appone una nota al contributo di De Certeau, il cui titolo recita *Ce que Freud fait de l'histoire*, che riprende e rilegge un importante testo freudiano, *Una nevrosi demoniaca nel secolo decimosettimo*. In quest'occasione, aggiunge una breve nota all'intervento di De Certeau che aveva parlato di sostituti del padre, con riferimento, chiaramente interpretabile sull'asse Hegel-Kojève, alla Società delle Nazioni. Lacan innanzitutto ribadisce la necessità di pensare l'Edipo (che già in Freud si presenterebbe in una forma tutt'altro che univoca) in rapporto alle condizioni sociali di riferimento, e poi differenzia sostituti e sostituzioni del padre. In particolare, evidenzia come, nell'epoca di quella che lui definisce "evaporazione del padre", le società a lui contemporanee si caratterizzino non tanto per la loro tendenza all'omologazione, ma che l'universalizzazione del *pivot* paterno (correlato della sua evaporazione, che non tradurremmo come globalizzazione, dal momento che qui in gioco è, appunto, l'universale più che non il generale) comporti «[...] una segregazione ramificata, rinforzata, che fa intersezioni a tutti i livelli e che non fa che moltiplicare le barriere. Cosa – aggiunge Lacan – che rende conto della straordinaria sterilità di quanto può accadere in questo campo», J. Lacan, "Nota sul padre e l'universalismo", in «La psicoanalisi», 33, 2003, p. 9.

²⁰ È attraverso il recupero in senso linguistico del *mana*, inteso come significante di grado zero, che Lacan considera momento inaugurale di qualsivoglia formazione umana; in questo senso, si ha che: «Identificato con l'*hau* sacro o al *mana* onnipotente, il Debito inviolabile (cioè, diremmo noi, l'effetto del primato dell'Altro sul singolo) è la garanzia che il viaggio cui sono spinti donne e bambini riconduca al punto di partenza, in un ciclo senza interruzione, altre donne e altri beni, portatori di un'identica identità: simbolo zero, dice Lévi-Strauss, che riduce alla forma di un senso algebrico il potere della Parola», J. Lacan, "Funzione e campo della parola e del linguaggio", in *Scritti*, vol. I, Einaudi, Torino 1974, p. 272.

²¹ Ed è così che Lacan può anteporre il sentimento della colpevolezza, segno patico dell'ingresso dell'uomo nella storia, alle dinamiche di gratificazione affettiva, come fa, peraltro magistralmente, ne *La cosa freudiana*, dove si dichiara: «Ed è appunto qui che si situa il contrasto tra le significazioni della colpevolezza, la cui scoperta nell'azione del soggetto ha dominato la prima fase della storia dell'analisi, e le significazioni di frustrazione affettiva, di carenza istintuale e di dipendenza immaginaria del soggetto, che dominano nella fase attuale», J. Lacan, "La cosa freudiana", ne *La cosa freudiana e altri scritti. Psicanalisi e linguaggio*, Einaudi, Torino 1972, p. 217.

dell'istituzione familiare posizioni di grande interesse, sostanzialmente antitetiche a quelle di Durkheim, ma non per questo non in grado di costituire una valida ipotesi nella lettura dell'attuale crisi della famiglia nucleare, crisi che sembra, per più versi, terminale: in chiusura di un suo importante scritto, *La famiglia*, pubblicato inizialmente in *Razza e storia e altri studi di antropologia*²², la conclusione dell'antropologo francese è che la progressiva emancipazione dei coniugi dalla famiglia è, a tutti gli effetti, una realtà, che però si staglia sullo sfondo di un rapporto che è di natura essenzialmente conflittuale, i cui termini sono la famiglia e la società stessa, rapporto che intende in modo profondamente diverso da Durkheim.

La "famiglia ristretta" che, nella lettura che ne dà Lévi-Strauss, non corrisponde, come in Freud, ad una necessità universale dello spirito (identificabile con l'Edipo), ma della quale, bisogna proprio per questo, spiegare l'estensione così generalizzata²³, sarebbe situata nel punto più basso e in quello più alto della scala dell'umanità, perché in entrambi le condizioni sociali esterne, imposte dalla dimensione simbolica, sono preponderanti, al punto da circoscrivere del tutto la libertà dei singoli: in particolare, nelle società precedenti quelle studiate dall'antropologia e in quelle 'evolute' come la nostra, si tende a sottrarre spazio alla famiglia, affinché le regole dello scambio funzionino senza mediazione, a "pieno regime". In conclusione del suo saggio, ad essere utilizzata è la metafora della "famiglia ristretta" come un viaggiatore in sosta che non può fermare un viaggio, la cui meta utopica è quella dell'assorbimento della famiglia coniugale nelle strutture generalizzate dello scambio. Mentre per Durkheim si tratta di porre in un rapporto coerente, se non organico, il sostrato simbolico di riferimento con quegli elementi che tendono ad autonomizzarsi da esso, minando l'istituzione familiare alla radice²⁴,

²² Lévi-Strauss, "The family" (1956), trad. it., "La famiglia", in *Razza e storia e altri studi di antropologia. Le regole che condizionano la vita dell'uomo*, ed. it. a cura di P. Caruso, Einaudi, Torino 1967, pp. 145-178. Per un ulteriore contributo sul tema specifico della famiglia, cfr. C. Lévi-Strauss, *Avant-propos*, a *Histoire de la famille*, a cura di A. Burgière, C. Klapisch-Zuber, M. Segalen, F. Zonabend, 3 voll., Armand Colin, Paris 1986, pp. 9-18.

²³ Per l'antropologo francese, infatti: «[...] i pochi esempi di famiglia non coniugale (inclusi quelli poligamici) rendono indubitabile che l'altra frequenza del tipo coniugale di raggruppamento sociale non dipenda da una necessità universale. È almeno concepibile che una società perfettamente stabile e durevole possa esistere senza di esso. Donde l'arduo interrogativo: se non esistono leggi naturali che rendano la famiglia universale, come possibile spiegare che essa sia riscontrabile praticamente dappertutto?», Lévi-Strauss, *Razza e storia e altri studi di antropologia. Le regole che condizionano la vita dell'uomo*, cit., p. 154.

²⁴ «Di fatto, se è vero che i limiti della società che si trasforma in un senso più individuale sono anche i limiti della famiglia, Durkheim sembra considerare come critici e irreversibili solo questi ultimi, dato che finirà con il riconoscere alla società un valore di integrazione superiore. Ma, è il riferimento al livello simbolico che forse ci consente di comprendere meglio la matrice della lettura durkheimiana della famiglia. Infatti, la sua rappresentazione della famiglia moderna come specie residuale non sembra scaturire tanto dall'analisi degli effetti materiali della Rivoluzione Industriale (divisione del lavoro), quanto dalla valutazione della dissoluzione delle forme simboliche anteriori. In questo senso, la condizione di debolezza che Durkheim ha individuato nella famiglia moderna sembra scaturire,

Lévi-Strauss immagina un'umanità in cui la "famiglia domestica" è solo la tappa di un processo in cui la libertà sarà progressivamente limitata dalle dinamiche sociali di scambio e di circolazione delle persone e dei beni, fino a coincidere con queste ultime, finendo per annullarsi del tutto: in questo senso, egli interpreta la famiglia, nucleare, coniugale o domestica che dir si voglia, come un momento interno ad un processo il cui esito sarebbe il più completo assorbimento dell'uomo nelle strutture sociali, processo a partire dal quale sarà più vero che la famiglia creerà il matrimonio, più di quanto il matrimonio creerà la famiglia, come accade invece oggi. La diagnosi di Lévi-Strauss, in altri termini, è antitetica a quella di Durkheim: la "famiglia coniugale", definizione cui l'antropologo preferisce la dizione di "famiglia domestica", sarebbe solo una tappa nella direzione della sua stessa fagocitazione, agita dalle strutture sociali. In questo senso, è possibile render ragione dell'interesse di Lévi-Strauss per le mitologie, come se la ricostruzione di queste ultime avesse intrinsecamente il potere di limitare la pervasività dei sistemi di scambio e di circolazione nella vita dei gruppi. Per l'antropologo francese, infatti, le società che, come quelle moderne, elidono la narrazione della propria origine, occultando completamente la dimensione simbolica, renderebbero ancora più pervasiva e, per questo, obbligatoria, la pervasività delle strutture dello scambio nelle formazioni intermedie, il cui destino sarebbe la dissoluzione: in questo programma strutturale potremmo pensare anche la tensione 'ottimistica' di Lacan, nella direzione del ricorso all'Edipo e alla struttura simbolica, modalità di riassorbimento dell'alienazione significativa del soggetto.

La questione del destino dell'istituto familiare si pone in termini ancora diversi per Freud: il fondatore della psicoanalisi, da par suo, se ritiene la civilizzazione moderna in asse con l'Edipo, ascrive la famiglia borghese a quel "disagio della civiltà" che richiederebbe ai coniugi un grande sforzo legato alla sublimazione, che pochi hanno la stoffa per sostenere, meno che mai, secondo lui, le donne²⁵. Si tratta di un punto rimarcato anche da Durkheim: l'ipocrisia sociale e la maggiore attitudine alla sublimazione favorirebbero l'uomo in quella che non è nulla di più, alla fine, che una semplice parata, un gioco di maschere. Ma c'è dell'altro: al termine del *Capitolo IX* del già citato *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, a proposito delle capacità dei

piuttosto, dal suo essere diventata una famiglia *a-totemica*; una famiglia che non trova più, al proprio interno e all'esterno, il sostegno di un principio superiore di unità», F. Citarella, *Presentazione*, in É. Durkheim, *Per una sociologia della famiglia*, cit., p. 46.

²⁵ Cfr. S. Freud, *La morale sessuale 'civile' e il nervosismo moderno* (1908), in *Opere*, vol. 5, Bollati Boringhieri, Torino 1989.

gruppi di organizzarsi, cioè di costituirsi organicamente nel senso spenceriano del termine, Freud dichiara: «Ci sentiamo perciò di rettificare l'affermazione di Trotter che l'uomo è un *animale che vive in gregge*, sostenendo che egli è piuttosto un *animale che vive in orda*, un essere singolo appartenente ad un'orda, guidata da un capo supremo»²⁶. Il capitolo successivo ha per titolo *Il gruppo e l'orda primitiva*: a partire dalla scansione interna al testo freudiano si può dire che, nell'ottica di Sigmund Freud, in assenza di figure in grado di riproporre in maniera simulacrale la figura del padre dell'orda sulla scena della storia, non solo la famiglia, ma la stessa umanità scenderebbero al livello dell'inorganico dell'orda, rischiando l'autodistruzione nel caso in cui questo vettore d'organizzazione dovesse venire a mancare. Fino a che punto, ci chiediamo, l'amore cristiano può ancora supportare il legame sociale, conferendogli linfa vitale nella società del tramonto della figura paterna? È questa una possibile, ulteriore, lettura, non lacaniana, della pulsione di morte come nome della massa e della disaggregazione sociale, che della massificazione è il correlato, pulsione che, dis-organizzando, de-istituzionalizzando, promuovendo aggregazioni anomiche, sarebbe il motore di un sostanziale "ritorno all'inorganico", inteso anche nel senso di Spencer (=istituzionalizzazione=organizzazione, crescita nel senso dell'organico): si tratterebbe di un colpo mortale alle ipotesi positivistiche, per le quali il corpo sociale e l'istituzione familiare quale sua parte, tenderebbero 'naturalmente' alla conservazione e alla perpetuazione di sé.

La questione della "morte della famiglia"²⁷ richiede, allora, questo il punto di vista di chi scrive, un'attenta riflessione, tesa a intendere il senso, la portata e il vettore del suo attuale dissolvimento: bisogna, cioè, chiedersi in che misura l'ipotesi freudiana, che rende peraltro pienamente ragione delle attuali aggregazioni dette populiste, lasci spazio alla possibilità che si costituiscano 'altre' linee di ricostituzione organica dell'istituzione familiare, senza che queste unità vengano riassorbite nelle

²⁶ S. Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, cit., p. 309.

²⁷ «La "morte della famiglia", annunciata negli anni Sessanta, non si è concretizzata e numerosi studi mostrano invece, che le relazioni familiari sono sopravvissute alle scosse più terribili», Robert Deliège, *Anthropologie de la famille et de la parenté* (2005), trad. it., *Antropologia della famiglia e della parentela*, Borla, Roma 2008, p. 11. Bisogna riconoscere che il giubilo giusnaturalista di fronte alla sopravvivenza dell'annuncio della sua morte imminente è stato contraddetto dalla realtà stessa: si richiama qui il noto *pamphlet* di David Cooper, *The Death of the family* (1971), trad. it., *La morte della famiglia*, Einaudi, Torino 1971. Essenziale per la contestualizzazione dell'istituto familiare nei quadri della critica radicale antipsichiatrica il testo di R. D. Laing, *The Politics of the Family and Other Essays* (1969), trad. it., *La politica della famiglia. Le dinamiche del gruppo familiare nella nostra società*, Einaudi, Torino 1973. Per una ricostruzione della critica all'istituzione familiare, nel quadro delle correnti antipsichiatriche radicali, critica oggi desueta soprattutto per i giovani, ci sia consentito rimandare a: V. Rapone, "La famiglia e la sua crisi: momenti della critica radicale dell'universo familista. I contributi della Scuola di Francoforte e dell'antipsichiatria militante", in «Parolechiave», 39, 2008, pp. 51-88.

strutture dello scambio, secondo l'ipotesi di Lévi-Strauss: si tratterà, evidentemente, di una messa alla prova di quel monoteismo che l'uomo, inteso nella sua accezione universalistica, cioè, freudianamente, *animale dell'orda*, costituito quindi come effetto dell'organizzazione dell'orda primordiale, sembra aver difficoltà a superare.

Per questo sembra essenziale il riferimento lacaniano all'al-di-là dell'Edipo. In definitiva, diventa categorico l'imperativo, relativo all'interrogazione, vertente sul possibile apporto della teoria del cosiddetto "secondo Lacan" a questa problematica, nel cui ambito si assiste alla relativizzazione e al superamento del primato dell'operatore del "nome del padre". Se la posizione di chi scrive è che sarebbe ingenuo leggere la psicoanalisi lacaniana come un calco del progressivo esautoramento della figura paterna nelle società post-moderne, sembra al tempo stesso del tutto lecito chiedersi in che misura dallo sviluppo della sua teoria sia possibile dedurre una chiave di definizione delle soggettività e di costituzione del legame sociale in contesti, come l'attuale, che sembrano sempre più configurare una "società senza padre"²⁸. Può la teoria di Lacan, e se sì, in che misura, costituire il paradigma di una ridefinizione anche sociale di quell'origine, che finora si è ripetuta e si è rinnovata ogni volta che il singolo ha "preso la parola", quale figlio dell'Uomo? Quale l'apporto – ci chiediamo, ancora - che può essere fornito, in questo senso, dalla teoria dei nodi, dalla riflessione sul *Sinthomo* e sull'opera di Joyce? Si tratta di una questione ricostruita con precisione da Colette Soler, per la quale, con riferimento proprio al testo di Needham: «[...] la funzione Nome-del-Padre non è necessariamente solidale con la famiglia. Nel 1969, Lacan parlava della famiglia coniugale come residuo ultimo della frammentazione dei legami sociali. Oggi, è

²⁸ Cfr. A. Mitscherlich, *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Idee zur Sozialpsychologie* (1963), trad. it., *Verso una società senza padre. Idee per una psicologia sociale*, Feltrinelli, Milano 1970. È del tutto fuori di dubbio che Lacan, nello sviluppo della sua teoria, abbia 'civettato' con quegli approcci come quello di Rodney Needham, che, nel quadro del post-moderno, inteso quale "rapporto sul sapere" hanno inteso decostruire le categorie su cui l'antropologia culturale aveva eretto la definizione scientifica del fenomeno parentela, liquidandole in maniera talvolta grossolana: resta in dubbio quanto poi quest'approccio sia stato realmente funzionale alla comprensione dell'istituzione familiare e del suo tramonto. Esempio, in questo senso, il volume collettivo: *Rethinking Kinship and Marriage* (1971), trad. fr., *La parenté en question. Onze contributions à la théorie anthropologique*, a cura di Rodney Needham, Seuil, Paris 1977. La destrutturazione post-moderna delle categorie di parentela ha aperto le porte nel campo del diritto della totale disponibilità della fattispecie in questione da parte del legislatore; in questo senso, affermazioni come la seguente fanno della negazione della astoricità naturalistica dell'istituto della famiglia il presupposto della sua totale disponibilità da parte dello Stato: «Lungi dall'essere una formazione pregiuridica e in qualche modo astorica, la famiglia è il prodotto del diritto positivo degli Stati, e, insieme, di una tradizione giuridica che si è evoluta negli ultimi due secoli in tutto l'Occidente», M.R. Marella, G. Marini, *Di cosa parliamo quando parliamo di famiglia*, Roma-Bari, Laterza 2014, p. 3. La critica alla metafisica teologica che sarebbe inclusa nel primato psicoanalitico del punto di vista paterno è stata consacrata da M. Tort, *Fin du dogme paternel*, Flammarion, Aubier 2005; per una ricognizione complessiva sull'apporto del paterno nell'ambito dei fenomeni culturali di trasmissione intergenerazionale, cfr., AA.VV., *Le Père. Métaphore paternelle et fonctions du père: l'Interdit, la Filiation, la Transmission*, con una Préface di Marc Augé, Donoël, Paris 1989.

dall'esterno, dallo stato dei costumi e della famiglia che gli psicoanalisti prendono in piena faccia un appello a livello mediatico, appello che avrebbero potuto raccogliere quaranta anni prima, perché già stava nella penna di Lacan. "La parentela in questione", non è cosa nuova. Era già il 1977, il titolo di un libro pubblicato da Seuil, di un certo Robert Needham, che Lacan cita nella lezione del 18 aprile di quell'anno. Dopo tutto questo tempo, è urgente, credo, estrarre le risposte che Lacan ha dato alle questioni che lasciava agli analisti e di misurarne l'uso possibile per la nostra clinica. Il nocciolo duro di queste risposte è la messa in causa dell'Edipo freudiano, che "non potrà indefinitamente tenere il cartellone", e una ridefinizione costante, lungo interi decenni, della funzione paterna che approda alla funzione di nominazione. La famiglia non è condizione della nominazione. Essa prende appoggio su un dire esistenziale che non ha niente a che vedere con l'istallarsi conformato dalla coppia coniugale»²⁹.

È allora nella chiave del superamento e della destrutturazione interna del primato dell'operatore del "nome del padre" e del relativo paradigma, ma in continuità con l'ispirazione che ne ha dettato la linea, che ci sembra opportuno leggere gli sviluppi della teoria lacaniana, legati alle funzioni di nominazione e castrazione indipendenti dalla famiglia, in grado di fare resistenza all'inglobamento dei singoli nella struttura dello scambio (era questa l'ipotesi di Lévi-Strauss) senza che questa "cassetta degli attrezzi" possa essere considerata il calco sociologico della così tanto sconcertante attualità, che, ineluttabilmente, si dispiega sotto il nostro sguardo.

²⁹ C. Soler, *Lacan, l'inconscient réinventé* (2009), trad.it., *Lacan, l'inconscio reinventato*, Franco Angeli, Milano 2010, pp. 160-161.

CI PUÒ ESSERE UN PADRE SENZA UNA MADRE?

Cristina Zani

Il titolo di questa giornata è attuale, i complessi familiari oggi sembrano ancora più complessi; chi si occupa di famiglie e bambini coglie la difficoltà di dover mettersi al lavoro con madri e padri che, in situazione di fragilità, non sono in grado di mantenere questa funzione.

Per la nostra pratica, per il nostro orientamento, non è possibile parlare di famiglie adeguate, è un significante che non ci appartiene, perché la posizione, il posto che andiamo ad occupare non è ottenuto per una trasmissione naturale, perché ognuno di noi, nessuno escluso, fa i conti con una rappresentazione soggettiva.

Quando andiamo ad occuparci di famiglie, a mio parere, è ancor più difficile mantenere un ascolto “pulito” perché quell’Altro della coppia di cui qualcuno ci parla poi succede che noi lo andiamo ad incontrare, andiamo al di là di come viene rappresentato, c’è una intrusione del reale molto forte e necessariamente facciamo i conti con il significante famiglia che appartiene al soggetto, che lo ha distinto come tale e, come per tutti gli esseri umani, gli ha complicato un po’ la vita.

Chi ha occasione nel proprio lavoro di occuparsi di genitorialità, in particolar modo nelle istituzioni, inizia a fare i conti con significanti nuovi, con un linguaggio nuovo e come sempre, quando ci occupiamo di linguaggio qualcosa perdiamo e qualcosa acquistiamo.

Mi auguro che andremo ad acquistare maggior apertura all'ascolto dell'Altro e ad accettare di perdere qualcosa dell'ordine della padronanza, di un sapere sull'Altro senza ascoltarlo, cosa che spesso succede nell'istituzione pubblica.

Mi interessa andare a cercare nelle nuove delibere e disposizioni ministeriali un linguaggio nuovo; trovo parole che "svecchiano" antichi termini, quali ad esempio capacità genitoriale, che si può sostituire con genitorialità positiva.

Io mi ci trovo in questo termine, capacità sembra qualcosa di educabile, e spesso questo è il guaio, l'inciampo dei servizi, pensare che un padre e una madre si possano educare, che si possa trasmettere, insegnare a mantenere la funzione di madre e di padre, quando al contrario si tratta di ascoltare qualcosa che va nell'ordine del desiderio, del bisogno che ha portato quel soggetto a "generare".

Sappiamo bene che non c'è un "per sempre" in nessuna posizione, non c'è qualcosa di ottenuto una volta per tutte.

Faccio fatica a pensare che la difficoltà sia da ricercare nelle famiglie ricostituite, ci sono mamme sole che crescono i figli e fanno ugualmente posto al padre, lo inseriscono nei loro discorsi, c'è un appello al padre, ci sono padri che spariscono, altri appannati, messi all'angolo da madri arrabbiate e sono sempre più frequenti padri abbandonati da compagne che si prendono cura da sole dei loro bambini.

Certo, questi uomini devono passare, attraversare la sofferenza della separazione dalla loro compagna in carne e ossa e spesso da un ideale di madre.

Porterò alcune riflessioni su una situazione che preoccupa me e colleghi; non mi piace dire "parlare di un caso", preferisco usare la parola "storia", perché dietro la sofferenza di due bimbi c'è la storia, anzi le storie dei loro genitori.

In altre occasioni ho riferito di aver colto la possibilità di avviare un gruppo, uno spazio aperto, permanente, rivolto a genitori in difficoltà nello svolgere la loro funzione; aperto perché sempre in grado di accogliere nuove persone e ognuno rimane fino a quando ne avverte la necessità, permanente perché non ha un inizio e una fine.

Questo gruppo è slegato da relazioni e obblighi istituzionali.

Marco è arrivato al gruppo inviato dai servizi territoriali nell'autunno 2020, è angosciato, ma è in grado di raccontarsi in tutte le sue difficoltà, abita da solo con due figli che gestiscono al suo posto le giornate, non passa la sua legge, le sue regole, sembra tutto dipendere dalla madre che abita separata in un'altra città; l'assenza della madre implica i bambini più della presenza del padre in carne e ossa. Marco frequenta il gruppo con regolarità, ogni 15 giorni, gli è stato proposto dalle colleghe dei servizi territoriali, poiché su richiesta del Tribunale, a seguito di una difficile separazione coniugale, devono effettuare un'accurata osservazione per suggerire al giudice quale collocamento dei bambini.

Congiuntamente lo stesso tribunale ha chiesto l'intervento di C.T.U., che a sua volta si è avvalso di altri consulenti e gli avvocati dei loro C.T.P.

È importante sottolineare questo perché non è da sottovalutare come le persone, in particolare i bambini, sono appesantiti da lunghi percorsi che non hanno alcuna valenza terapeutica, i bambini si vedono trasportare da un luogo all'altro per raccontarsi, il più delle volte con molte difficoltà, con diversi adulti a loro estranei.

Questa è la storia di Marco, diventato padre di tre figli con due donne; della prima separazione parla poco, vede regolarmente il figlio ormai maggiorenne, riesce ad occuparsene pur vivendo separati, spesso cenano insieme e condividono interessi e ha mantenuto un buon rapporto con la ex compagna.

Le difficoltà riguardano i figli più piccoli e la separazione dalla loro madre.

Marco si racconta in questo rapporto: conosce questa donna dai tempi dell'università, se ne innamora, si definisce rapito dalla sua bellezza e forza, lei è molto più capace di lui nel sostenere gli esami e affrontare la vita; li contraddistingue la loro relazione con le famiglie di origine.

Marco fatica a vivere lontano da casa e racconta di una famiglia accudente e protettiva, la giovane al contrario riferisce di non voler rientrare presso la famiglia a causa di conflitti accesi con la madre, che le impedisce ogni autonomia.

Marco è colpito dalle doti della ragazza, capace, disinvolta, vede in lei quello che manca a lui, che si definisce impacciato, timido, lento negli studi, così la giovane si laurea prima di lui inserendosi da subito nel mondo del lavoro.

Marco è spaventato da questo rapporto, sono solo amici, è angosciato e spesso sconcertato nel dover assistere a continui sbalzi di umore della ragazza, la quale

alterna momenti di calma con episodi di rabbia ingiustificata, nel raccontare dice “diventerà un’estranea irriconoscibile”.

Si perdono di vista, Marco è un uomo di legge ma non riesce a svolgere la professione di avvocato, a volte lo fa all’ombra di un altro professionista, ma poi decide di svolgere un altro lavoro, importante ma lontano dalla sua formazione.

Affronta un breve matrimonio, nasce un figlio, ne parla poco; incontra di nuovo la compagna di università, le cose vanno male da subito, le fragilità di Marco si ingrandiscono e lo fanno sentire un fallito, un incapace, nascono due bambini che dovranno fare i conti con una madre ad intermittenza: c’è troppo o non riesce ad occuparsene, non sono mancati episodi di aggressività della donna verso il marito, alla presenza dei figli.

Marco si occupa della famiglia, cerca di contenere il disagio della donna, ci sono stati blandi tentativi di avviare percorsi di coppia e individuali, ma la donna abbandona velocemente.

Ci sono cambi di casa e città su richiesta della moglie, che attribuisce il proprio malessere all’esterno, all’abitazione, e Marco ha sempre acconsentito, impotente, a suo dire non poteva permettersi di perdere questa donna.

Lacan ci ha insegnato gli effetti che la madre e il padre hanno sul bambino quando i desideri di questa triade possono essere incompatibili.

Marco ha desiderato da sempre questa donna, pur rimanendone sempre umiliato, ha mantenuto la sua posizione di fallito, incapace a fare carriera, incapace a dare regole ai figli.

Nello stesso tempo non si è mai sentito desiderato da lei, ma ha scelto di non separarsene. Ma ad un certo punto c’è stato un episodio che non gli ha più permesso di mantenere questa posizione di padre-uomo che non può fare.

Dopo un’aggressione fisica violenta che la moglie ha agito nei suoi confronti, la donna si è allontanata da lui sottraendo i bambini, raggiungendo i genitori in una città fuori regione.

Per circa tre mesi Marco non è riuscito a vedere i bambini, che non hanno frequentato la scuola, interrompendo ogni relazione con il proprio ambiente, fino a

quando il Tribunale ha affidato i bambini in via provvisoria al padre, prevedendo rientri presso la madre ogni 15 giorni.

Al rientro dal padre i bambini, in particolar modo il maggiore, hanno iniziato a manifestare grande sofferenza: rifiuto del cibo, difficoltà ad addormentarsi, non riuscivano ad andare in bagno, rifiuto del padre, atteggiamenti che ancora oggi si manifestano e vanno via via a diminuire nei giorni successivi e poi tornano a seguito del rientro dalla madre.

Dai colleghi che incontrano la madre apprendo che la stessa non riconosce i problemi degli spostamenti dei bimbi da una casa all'altra e rifiuta qualsiasi percorso, sostenendo che con lei i bambini stanno bene.

Nella loro storia Marco descrive un rapporto simbiotico ed esclusivo del figlio maggiore con la madre, dormivano abbracciati quando non era arrabbiata e non si estraniava dalla famiglia; la madre richiamava il figlio maggiore quando era l'ora di andare a dormire dicendo "andiamo ad amoreggiare".

Il bambino maggiore, lontano dalla madre, le scrive lettere d'amore e disegna cuoricini, quando rientra dal fine settimana con la madre racconta al padre di dormire nel lettone in mezzo alla mamma e alla nonna.

Ci auguriamo tutti che questa donna possa al più presto interrogarsi sul posto che va ad occupare questo figlio che nella realtà prende il posto del padre e adesso anche del nonno.

A casa con il padre ci sono a volte momenti di felicità, ad esempio uscire e sistemare la barca a vela, il padre è un appassionato delle barche, le colazioni al bar prima di andare a scuola, ma appena i bambini lo raccontano alla madre si rifiutano di ripeterli, spesso il figlio maggiore si rivolge al fratello per sapere se la madre approva, qualsiasi cosa, dal cibo al tempo libero.

L'assenza della madre inquieta più della presenza.

Il Servizio Tutela Minori ha avviato, attraverso una educatrice con esperienza, un'osservazione a domicilio a casa del padre.

Quando riescono a stare bene con l'educatrice è il maggiore che interviene dicendo "non possiamo divertirci se la mamma non c'è".

Entrambi i bambini riferiscono di una casa fredda, sporca, senza cibo, e di questo non c'è alcun riscontro, sembrano aderire ad una immagine speculare della madre, che riferisce ai bambini cosa fare e cosa raccontare.

Qualche settimana fa il padre mi racconta, all'interno del gruppo, di aver toccato con mano, e di essere molto angosciato nel prendere consapevolezza di aver paura, di temere la rabbia di questa donna e di averla trasmessa ai figli, specialmente al maggiore, dirà "siamo uguali, rapiti da questa donna".

Non so cosa deciderà il giudice, dove collocherà i bambini, mi è stato riferito che, da parte dei consulenti chiamati dal giudice e dagli avvocati, è stata consegnata una relazione di 150 pagine.

Marco ha chiesto di continuare a frequentare il gruppo, non so se sarà sufficiente; insieme ai colleghi ci auguriamo che anche la madre accetti un percorso, i bambini lo hanno appena avviato, ci vorrà del tempo dal momento che rifiutano di parlare.

Marco al momento è in attesa della sentenza della legge, lui che non è riuscito a rappresentarla nel suo lavoro, continua ad interrogarsi sulla scelta di questa donna che ha accettato di rendere madre nonostante le sue evidenti sofferenze, sulla propria posizione, che lo porta a fare il genitore svolgendo il ruolo della cura e della consolazione, di chi va a coprire le mancanze della madre, quando aveva posto su questa donna l'illusione che sarebbe andata lei a coprire le sue, fungendo da tappo alla sua mancanza, che non gli ha permesso per questo nella vita di occuparsene.

Si racconta come un figlio che ha deluso i genitori e adesso si sente un padre non in grado di mettere limiti, in balia del disagio dei figli e della ex-compagna che continua a detenere un potere così forte, direi fallico su di lui, questa donna così piena che non si può lasciare.

Il nome del padre non coincide con il padre reale, sappiamo bene che la funzione paterna permette al soggetto di accedere al registro simbolico, di divenire soggetto della propria esperienza.

Quale possibilità avranno questi bambini di servirsi dei loro genitori all'infuori dalla ripetizione, dall'identificazione mortifera con l'Altro?

Penso che sia questa la funzione di tutti gli operatori che lavorano nel Servizio Tutela Minori; non solo offrire ai giudici gli elementi e le osservazioni necessarie per decidere il collocamento migliore, presso l'uno o l'altro genitore, ma creare le

condizioni affinché i bambini possano fare i conti, autonomamente, con la loro esperienza di figli.

Rimane un ruolo, una posizione importante, garantire ai bambini e ai genitori uno spazio di parola dove permettere ad ognuno di riconoscersi e riconoscere l'Altro, in un percorso paziente, fuori e al di là delle "valutazioni genitoriali" che tanto fanno lavorare gli operatori senza apportare alcun cambiamento.

L'ARTE DI CRESCERE E L'ARTE DI TRAMONTARE

Francesco Stoppa

«Dopo dieci anni dalla morte di mio padre la sua sedia o il suo golf sono diventati ricordi d'aria, pneuma, il soffio della vita che era, della vita che avevano dentro». Susanna si concentra però in modo particolare sull'orologio del padre, di cui la madre le ha fatto dono: «Allacciandolo sul polso cercavo il buco suo, la traccia d'aria del passaggio qui sulla terra. L'ho portato solo un giorno, me lo guardavo con tenerezza». Un solo giorno, il tempo di constatare che l'orologio si inceppa e smette di funzionare. L'orologiaio le spiega che si è spezzata una molla e quando Susanna, a riparazione effettuata, passa a ritirarlo lui le consegna anche una bustina trasparente che contiene il pezzo usuratosi, «un sottile filo d'acciaio spezzato che assomiglia tanto a mio padre».

Ciò che resiste della cifra vivente del padre è una traccia d'aria, e rievocare questo niente dell'Altro significa trovare il lasciapassare che scioglie l'angoscia: «una curiosa palpitazione, come sentire di nuovo il mio respiro». Il vuoto lasciato dal genitore diventa un appuntamento dato a se stessa, un ritrovamento che suggella facendo suo un motto di Rilke: "Ogni perdita è una seconda acquisizione".

L'etimologia del verbo *ereditare* condensa in sé due atti apparentemente opposti: la radice greca richiama lo svuotamento, quella indoeuropea l'appropriazione. Nel suo ereditare Susanna abita questi opposti facendo letteralmente proprio il buco, il taglio inaugurale della condizione umana da cui «dipende - per Lacan - la dignità»¹ del soggetto. A patto, aggiunge, che egli arrivi a pensarsene «l'autore»² e non la vittima, ad assumerlo fino a farne la posta segreta

¹J. Lacan, *Il seminario. Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione*, Einaudi, Torino 2016, p. 441.

²*Ibidem*, p. 477.

della trasmissione. «La vera eredità del padre è il suo peccato»³, leggiamo nel seminario XI, ed è di questo fallimento, prova dell'inesistenza di qualcosa come *Il Padre*, che bisogna imparare a farsene qualcosa: servirsi del padre per poterne fare a meno. Cosa dunque far passare e a cosa dire di no? Una questione che scandisce e differenzia il tempo dell'infanzia e quello dell'adolescenza.

Collegare il significante paterno al filo spezzato di un orologio non ne decreta la fragilità, ma l'usura cui è stato soggetto. La tenerezza della figlia è così un modo per rendere l'onore delle armi a qualcuno che, a partire dalla propria mancanza, ci ha messo del suo per incarnare una funzione simbolica il cui accesso, sostiene Lacan, è per ogni uomo «una ricerca», perché il padre, appunto, «mai nessuno lo è mai stato veramente»⁴. Un padre, piuttosto, è chi ha saputo umanizzare una funzione che altrimenti rappresenterebbe l'apoteosi della potenza generativa dell'Altro; con effetti ben precisi sulla vita del figlio, come nel caso della psicosi di cui Lacan ci ha offerto la più illuminante delle definizioni: «un danno che si produce nella giuntura più intima del sentimento della vita».

Al loro rientro a casa, Carlo, che ha allora 14 anni, e il fratello più giovane rinvengono il cadavere del padre che si è impiccato. Un padre di cui il paziente riesce solo a dire che lavorava per lunghi periodi distante dalla famiglia e che aveva problemi di alcolismo. La giovinezza di Carlo, che ha oggi 45 anni, si è svolta all'ombra di quel fratello tossicodipendente ma estroverso e a suo modo carismatico, a cui assomiglia al punto di essere ancor oggi scambiato per lui. La scuola e le varie esperienze lavorative si concludono anticipatamente per sua decisione o non iniziano nemmeno perché all'ultimo momento, sentendosi inadeguato al compito, si ritira. Finché, in seguito a una serie di disturbi (idee di riferimento, vissuti di indegnità) non chiede di essere accolto presso una Comunità terapeutica per “problemi di relazione”. Ha rapporti solo con gli operatori e si mostra sempre rinunciatario rispetto ai propri desideri, preoccupato di non imporre agli altri le proprie preferenze.

Intorno ai 35 anni subisce in breve tempo due ricoveri per tentato suicidio da ferite da taglio, che si pratica nella casa di famiglia dove vive da solo. Dirà di essersi sentito in un caso angosciato per la profezia dei Maya che predicava l'imminente fine del mondo e nel secondo – quando la lama del coltello passa a solo qualche centimetro dal cuore e lui, prima di chiedere aiuto, resta per ore cosciente e

³ J. Lacan, *Il seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi*, Einaudi, Torino 1979, p.35.

⁴ J. Lacan, *Il seminario. Libro IV. La relazione d'oggetto*, Einaudi, Torino 1996, p. 221.

sanguinante sul letto – di non aver resistito al peso delle voci e delle invettive dei vicini che lo oltraggiavano accusandolo di far parte di una famiglia che viveva nella trasandatezza e nella sporcizia.

Ai colleghi del Centro Diurno che portano il caso in supervisione, e si chiedono se non sia giunto il momento di incrementare il suo livello di autonomia, consiglio prudenza: da un po', infatti, riesce a reggere un lavoro all'interno di un Istituto scolastico dove svolge funzioni di aiuto-bidello e in cui non gli è richiesto più del necessario. Propongo loro di ragionare sulle coordinate di vita che Carlo si è dato per far fronte, diremmo noi, al suo dolore di esistere. Per sopravvivere non tanto alla profezia dei Maya quanto alla sentenza di morte emessa dal padre sul desiderio dei figli. Nel suo uscire di scena prima che essi possano anche solo fantasticare di destituirlo, questi incombe col suo corpo sul loro destino; ostruisce le vie della separazione che ogni adolescente può tracciare solo grazie al corpo a corpo con l'adulto, prova di verità dell'antica identificazione infantile al "tratto unario" del genitore. Non c'è, qui, possibilità alcuna né di far passare né di dire di no al desiderio paterno. Non c'è buco e non c'è pneuma, vita, c'è un carico di morte che congela la trasmissione.

Spingere quindi il paziente a un cambio di posizione significherebbe per lui specchiarsi nell'orrore di una paternità inabitabile. Un passo rischioso. È meglio che, almeno per ora, i curanti compiano il lutto dei loro buoni propositi.

Ciò che passa, nel caso di Susanna, è la dimensione di mancanza e al tempo stesso di eccedenza della condizione umana. La molla che pur usurata ha fatto "il suo" non è finalizzata al calcolo del tempo, è piuttosto un fuori tempo che può prescindere dalle vicende biografiche dei protagonisti del romanzo familiare e testimoniare, come suggerisce Colette Soler, del tratto "incalcolabile" del desiderio del padre, della sua appartenenza non anonima ma singolare al campo simbolico. Una sorta di anacronismo interviene qui - nel momento, per dirla con Walter Benjamin, del «misterioso appuntamento tra le generazioni»⁵ - a sospendere i debiti e i presunti crediti maturati con l'Altro, le recriminazioni e allo stesso tempo il bisogno di fare proprio il punto d'angoscia del genitore nel tentativo di sgravarlo del peso della sua croce e restituirlo alla sua presunta pienezza.

«L'uomo, con l'analista, si sveglia... noi ci riveliamo più forti dell'ombra», ricorda Lacan. La psicoanalisi è una pratica del risveglio, ma, come dice la parola, è

⁵ W. Benjamin, *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino 1997, p. 23.

anche lo scioglimento, la liberazione del soffio vitale, *la psiche* appunto. Un esercizio di respirazione grazie a cui recuperare la sostenibile leggerezza del proprio essere rinunciando all'urgenza e all'affanno di salvare l'Altro. Perché, afferma Lacan, ciò che più ci riguarda è lì, nel punto di scopertura palesatosi nell'Altro.

Al contrario, il trauma di Carlo non apre alcun condotto. La sinistra apparizione di quel corpo sospeso e perpendicolare al terreno è la sfida del padre non tanto alla morte ma alla propria sepoltura. Impossibile celebrarne il lutto, il suo cadavere ingombra la strada e al figlio non resterà che collocarsi in una sorta di retrovia esistenziale, alle spalle del fratello prima, sotto la protezione del servizio psichiatrico poi.

Inevitabilmente nell'arte di crescere dell'adolescente, cioè di cavarsela con gli eventi di un corpo mutante che fa obiezione a qualsivoglia programma di felice adattamento del vivente al suo mondo, si riverbera anche quella che è o è stata l'arte di tramontare dell'adulto, di concepire il proprio venir meno in termini non di rassegnazione o risentimento, ma di desiderio⁶. Freud ci ha descritto un trauma in due tempi, quello silenzioso dell'infanzia e il suo ritorno al risveglio della sessualità puberale, ma in che modo, in particolare in un'età avanzata, il soggetto si riaffaccia al suo epicentro traumatico? Di certo, pensare il proprio graduale uscire di scena non come uno sgarbo del destino e vivere la consegna del testimone come un atto e non come una resa, tutto questo contribuisce a fare del momento della trasmissione un evento inedito e dagli esiti incerti, quanto di più lontano da un automatismo. Qualcosa quindi di necessariamente traumatico all'interno delle vicissitudini del legame sociale.

L'assist fornito al dinamismo della trasmissione dalle infiltrazioni di un quantum di reale, un evento che faccia buco nel continuum dell'esperienza, è d'altronde operativo fin dall'esordio delle identificazioni del soggetto. Lacan evoca il gesto della testa del bambino col quale questi, nel bel mezzo della sua fase dello specchio, scosta lo sguardo dalla propria immagine e lo rivolge al genitore che lo sorregge, mostrando un'inattesa urgenza di convocarlo in un campo non virtuale di realtà. Ma qual è la causa di questa distrazione, cosa spezza l'incantesimo? «Non ci vuole tanto -risponde Lacan -basta un niente: un lampo, ma è già dir troppo, perché il lampo è sempre stato preso nientemeno che per il segno del Padre degli dèi. Una

⁶ Cfr. F. Stoppa, *Le età del desiderio. Adolescenza e vecchiaia nella società dell'eterna giovinezza*, Feltrinelli 2021.

mosca che vola, se passa in quel campo, basta per farmi reperire altrove, per trascinarci fuori»⁷.

L'apertura al «reale del desiderio», «più reale dell'ombra»⁸, e la possibilità di accertarsi della presenza, nell'Altro stesso, di un significante che faccia segno dell'incalcolabile del desiderio, è garantita dal passaggio del tutto casuale di un elemento, una mosca col suo ronzio fastidioso, che causa la divergenza del soggetto da se stesso. Non senza che questo elemento fuori scena e fuori senso susciti «una palpitazione – dice Lacan - il cui movimento di vita va colto ora»⁹.

⁷ J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII. Il transfert*, Einaudi, Torino 2008, p. 409.

⁸ *Ibidem*, p. 411.

⁹ *Ibidem*, p.387.

NOTA CONCLUSIVA

Antonella Loriga e Michela Sivieri

Questo numero di Officina Lacan nasce dal desiderio di dare testimonianza del lavoro di connessione del discorso analitico con le pratiche sociali e politiche che affrontano i sintomi della nostra epoca e di mantenere vivo il legame con altri discorsi (educativo, istituzionale, giuridico, etc.).

La maggior parte degli articoli contenuti nella rivista sono stati presentati in diverse occasioni di lavoro nazionali e internazionali e giornate di studio promosse dalla Rete REP, *Réseau Enfants et Psychanalyse*, Rete sull'infanzia, l'adolescenza e la psicoanalisi.

Di seguito:

- Giornata REP *La Psicoanalisi a ricevimento dai professori*, 16 Giugno 2018, Roma.
- Giornata REP *Mi dai la tua parola? Generazione terzo millennio tra sapere e saperi fare*, 10 novembre 2018, Padova.
- Giornata REP *Il bambino e la legge*, 6 Aprile 2019, Roma.
- Giornata REP *Funzione paterna...cercasi*, 19 Ottobre 2019, Venezia-Mestre.
- *Millenial Symptoms. Corpo e psicopatologia dell'età evolutiva nella società della post educazione*, 1 Febbraio 2020, Milano.
- Giornata nazionale FLal *I complessi familiari oggi*, 15 maggio 2021, on line.
- 2° Convegno Europeo dell'EPFCL *Quel che passa tra le generazioni*, 9-10-11 Luglio 2021, Roma.

-

Ringraziamo tutti gli autori che hanno collaborato alla realizzazione della rivista, i colleghi e gli autori che, a vario titolo, si sono resi disponibili a dialogare con noi a partire dalla loro pratica. Un particolare ringraziamento a Mario Colucci per la revisione della traduzione dell'articolo di Martine Menés e a Silvana Perich per la revisione finale della rivista.

Rete REP, Rete bambini e psicoanalisi¹

La Rete REP, *Réseau Enfants et Psychanalyse*, nasce nel 2009, iscrivendosi nelle Formazioni Cliniche del Campo Lacaniano dell'IF-EPFCL², da un'iniziativa della Francia e di Martine Ménes in particolare.

L'obiettivo principale della REP è di sviluppare la ricerca sulle questioni che l'orientamento psicoanalitico solleva nella clinica con i bambini e con gli adolescenti e di fornire collegamenti tra i clinici interessati a questo ambito. È aperta non solo ai clinici ma a chiunque sia professionalmente interessato. Ognuno può informarsi circa un progetto di lavoro, una ricerca, un tema di lettura, la creazione di un gruppo o di un cartel.

Seguendo l'insegnamento di Freud e Lacan e appoggiandosi alle letture dei testi fondatori della psicoanalisi con i bambini, i partecipanti lavorano su temi che si ordinano essenzialmente attorno a :

- la struttura clinica, in quanto il suo reperimento modifica la direzione della cura;
- il bambino, l'infantile ed il Reale, il sintomo, l'oggetto *a*;
- il lavoro con i genitori, la domanda di consultazione;
- le incidenze cliniche della modernità sul bambino e l'infanzia;
- la clinica della prima infanzia e le problematiche dei legami precoci.

Il carattere della Rete REP ha voluto essere sin da subito di respiro internazionale, tanto che ad oggi riunisce più di dieci gruppi di lavoro impegnati su vari temi relativi alla prima infanzia e alla clinica con i bambini e con gli adolescenti.

«Lo sviluppo internazionale della REP ne fa una comunità di lavoro dinamico, federativo e produttivo che potrà apportare la sua pietra all'edificio della teoria psicoanalitica perché la pratica con i bambini mette al cuore dell'esperienza l'inconscio in situ e non può che insegnare sugli annodamenti delle sue componenti reale, simbolico e immaginario.»³.

¹ Tra le varie realtà locali e nazionali distribuite in tutto il mondo, si inserisce REP-Italia, attiva dal 2011 ad opera di Praxis FCL-Italia, con il seguente indirizzo mail repsy.italia@gmail.com. Per la REP del Forum FLal l'indirizzo mail è rep@forumlacan.it.

² Internationale des Forum-École de Psychanalyse des Forum du Champ Lacanien.

³ M. Menés, in "Prefazione" a *Quel che ci insegnano gli autistici* di B. Nominè, Ed. Praxis del Campo Lacaniano, Roma 2012, p.7.

GLI AUTORI

Giulio Artizzu

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro FLal, Genova

Irene Baruzzo

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro FLal, Belluno

Annalisa Bucciol

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro FLal, Pordenone

Maria Eugenia Cossuta

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro FLal, Padova

Renato Gerbaudo

Psicoanalista AME-EPFCL, membro FLal, Roma

Roberta Giacchè

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro Praxis-FCL in Italia, Ancona

Patrizia Gilli

Psicoanalista AME-EPFCL, membro FLal, Venezia

Andrea Iommi

Psicoanalista, membro FLal, Macerata

Manuela Landini

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro FLal, Treviso

Antonella Loriga

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro FLal, Roma

Martine Menès

Psicoanalista AME-EPFCL, membro FCL-France, fondatrice e responsabile della Rete Internazionale "Réseau Enfant et Psychanalyse" (REP,)Parigi

Jole Orsenigo

pedagogista professore associato Dipartimento Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" Università di Milano Bicocca

Teresa Poli

Psicoanalista, membro FLal, Milano

Vincenzo Rapone

Docente di Filosofia, Dipartimento di Scienze Politiche, Università degli Studi di Napoli "Federico II", Membro FLal, Napoli.

Cristian Rosa

Insegnante di Lingua e Cultura Inglese presso Istituto Tecnico e Tecnologico Statale "A. Volta", Perugia

Laura Sanna

Psicoanalista, membro FLal, Roma

Maddalena Scaramuzza

Insegnante Scuola dell'infanzia, Venezia Mestre

Graziano Senzolo

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro FLal, Milano

Marzia Sgambelluri

Psicoanalista, membro FLal, Brescia

Michela Sivieri

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro FLal, Padova

Francesco Stoppa

Psicoanalista AME-EPFCL, membro FLal, Pordenone

Sara Visentin

Psicoterapeuta, Padova

Cristina Zani

Psicoanalista Scuola Psicoanalisi EPFCL, membro FLal, Rimini