

Un incontro inatteso: pedagogia e psicoanalisi nell'opera di Piero Bertolini

Elisabetta Biffi

Università degli Studi di Milano-Bicocca

ABSTRACT

Il presente contributo intende offrire una riflessione sugli intrecci fra pedagogia e psicoanalisi all'interno della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini. La motivazione di tale interesse si radica nella più volte rimarcata attenzione verso i suddetti intrecci che lo studioso ha argomentato nelle sue opere (soprattutto in Bertolini, 1988; 2005) e che in questo contributo verranno analizzati e ripercorsi, seguendo lo svilupparsi di alcuni snodi. A partire da una riflessione sui presupposti teoretici che consentono una riflessione comparata fra pedagogia fenomenologica e prospettiva psicoanalitica, si andranno sviluppando i principali nuclei tematici di contiguità fra le due scienze, per giungere a definire quelle indicazioni prassiche che la pedagogia fenomenologica deriva dall'incontro fra le suddette scienze.

Parole chiave: Psicoanalisi – Pedagogia – Fenomenologia – Lavoro educativo

An unexpected encounter: educational science and psychoanalysis in the phenomenological pedagogy of Piero Bertolini

The present paper offers a reflection on the interconnections between pedagogy and psychoanalysis within the phenomenological pedagogy of Piero Bertolini. Interest in the topic is justified by the fact that throughout his work (especially in Bertolini, 1988; 2005) this author himself repeatedly argued for the existence of such links, which this paper will outline and analyse, tracing the development of some key points of intersection. Starting from a reflection on the theoretical bases justifying a comparison of phenomenological pedagogy and the psychoanalytical perspective, this paper will develop the core thematic affinities between the two sciences, concluding by identifying the implications for the practice of phenomenological pedagogy that arise from this interdisciplinary encounter.

Keywords: Psychoanalysis – Pedagogy – Phenomenology – Education

Introduzione

All'interno della complessa opera di Piero Bertolini, che vede ne *L'esistere pedagogico* (Bertolini, 1988) il testo fondativo per una pedagogia fenomenologica, grande attenzione è sempre stata posta ad una *interdisciplinarietà* necessaria al lavoro educativo. In tale direzione può essere letto l'approfondimento dello studioso verso la psicoanalisi e verso la relazione di quest'ultima con la pedagogia (Bertolini, 1988; 2005). Proprio questo approfondimento è oggetto di riflessione del presente articolo, con l'obiettivo di accompagnare il lettore alla scoperta di alcuni assi nell'intreccio fra pedagogia e psicoanalisi, che si rivelano preziosi per chi voglia studiare ed operare nel campo educativo.

Il primo asse, ciò che legittima l'accostamento delle due discipline, è per Bertolini l'analogia della loro fondazione scientifica; esse sono, per utilizzare la definizione di Piero Bertolini ne *L'esistere pedagogico*, "scienze dell'uomo e per l'uomo" (Bertolini, 1988, p. 282), ovvero originate non dall'interesse per l'indagine in sé e per sé, quanto per un "esplicito desiderio di aiutare l'uomo" (*ibidem*). In questo si ravvisa la natura pratica delle scienze suddette, che guardano all'agire a partire, però, da un chiaro inquadramento teorico che a quello stesso agire attribuisce senso. Psicoanalisi e pedagogia, quest'ultima soprattutto quando intesa in senso fenomenologico, si rivelano così per Bertolini come "strutturalmente analoghe" per il loro impegno al contempo teoretico e pratico verso oggetti di indagine contigui.

La pedagogia fenomenologica, infatti, guarda alla "regione ontologica dell'educazione" come caratterizzata dalla "crescita biopsicologica che la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale consentono e talvolta determinano" (Ivi, p. 155). La psicoanalisi, parallelamente, offre una interpretazione della personalità umana che riconosce la responsabilità dell'educazione così come appena intesa. D'altro canto, lo sguardo pedagogico di Piero Bertolini si concentra su di un "Io come personalità":

Essere personalità significa avere una coscienza individuale capace di intenzionare, di dare senso, interiorizzandolo, a tutto ciò che le è estraneo, ed insieme avere un corpo ed una psiche che pur appartenendo al mondo della natura e seguendo le sue leggi, si trovano però strettamente e indissolubilmente uniti alla coscienza. (Ivi, p. 91)

Il processo di comprensione di cui parla Bertolini, come si andrà precisando nel corso del presente scritto, trova ulteriori punti di contatto con il processo di interpretazione psicoanalitica, il quale a ritroso lavora a partire da quanto 'intenzionato' dal soggetto – per la necessità della coscienza individuale di dare senso al mondo – al fine di sondare le profondità di tali processi interpretativi, ben al di là del livello consapevole.

In un precedente lavoro, inoltre, Bertolini invitava ad accettare il fatto che "il bambino va compreso non per quello che non è, o non è ancora, ma per quello che già è" (Bertolini,

2001, p. 6), riferendosi allo sforzo che l'adulto deve attivare per comprendere il bambino nel suo essere già *in divenire*: già dotato di una propria storia, già capace di una propria visione del mondo. Lo sguardo pedagogico dell'autore mette a fuoco, pertanto, un soggetto globale, corpo-psiche-coscienza la cui realtà è, però, più ampia e complessa di quanto cade sotto il segno della consapevolezza. È proprio in questo che si ravvisa il secondo asse di intersezione fra pedagogia fenomenologica e psicoanalisi quando viste come complementari:

La psicoanalisi si occupa del soggetto nella sua attualità con particolare attenzione alla sua zona inconscia o subconscia, la pedagogia ha come prospettiva di fondo quella di sollecitare ed aiutare l'educando a raggiungere il massimo livello di esistenza consapevole a lui possibile mediante un equilibrato sviluppo delle varie capacità psicofisiche e della sua capacità intenzionale. (Bertolini, 1988, p. 284)

Tutto ciò porta – ed è il terzo asse che si andrà in questa sede ad approfondire – a manifeste ricadute operative che interrogano sia l'intervento pedagogico, sia l'intervento psicoanalitico. Egle Becchi, nel suo saggio *Un'educazione della mente: proposte pedagogiche dalla psicoanalisi*, sottolinea che se da un lato la pedagogia può trarre spunti dalla psicoanalisi, dall'altro lato la scienza psicoanalitica si interroga sull'esperienza educativa dei soggetti in analisi. Non solo: guardando alla prospettiva psicoanalitica di P. Fonagy, la Becchi suggerisce che tramite quel lavoro adulto di rischiaramento e *mentalizzazione* del mondo verso il bambino, che trova nel gioco il territorio pratico di incontro, la psicoanalisi si tramuta in una “pedagogia della mente in chiave di gioco” (Becchi, 2006, p. 335). Similmente, sembra suggerire l'autrice, la pedagogia può trarre dalla psicoanalisi preziose indicazioni per tradurre lo stesso lavoro educativo in un lavoro di facilitazione e attivazione di processi di rischiaramento e mentalizzazione dei mondi, interno ed esterno, da parte dell'educatore nei confronti dell'educando. Tali considerazioni riportano a quella collaborazione fra pedagogisti e psicoanalisti cui Bertolini faceva riferimento nei suoi lavori, invitando gli educatori ad un atteggiamento “comprensivo”, piuttosto che “conoscitivo”, nei confronti dell'educando (Bertolini, 1988, p. 293), che richiede una specifica consapevolezza e tecnica professionale nella gestione dell'intervento educativo.

È, pertanto, lungo questi assi che il presente contributo svilupperà la sua analisi.

Psicoanalisi e pedagogia come scienze dell'uomo

Il primo passaggio della riflessione qui presentata, dunque, muove verso la comprensione della relazione, nell'opera di Piero Bertolini, fra psicoanalisi e pedagogia. Esse sono indicate dallo

studioso, si è detto, come scienze strutturalmente analoghe (Bertolini, 1988, p. 280; Bertolini, 2005, p. 123) per la presenza contemporanea di un aspetto teorico – la psicoanalisi quale scienza psicologica, la pedagogia quale scienza dell’educazione – e di un aspetto pratico – la psicoanalisi quale tecnica psico-terapica, la pedagogia quale tecnica dell’educazione. Entrambe, poi, sono scienze dell’uomo per l’uomo (Bertolini, 1988), poiché hanno l’uomo come oggetto di studio teoretico e, al contempo, destinatario della prassi tecnica. Proprio per questo, però, Bertolini precisava quanto esse siano state chiamate ad un passaggio epistemologico fondamentale¹ che le ha viste allontanarsi dalla struttura classica delle scienze naturali, un passaggio che assume senso alla luce di quel lavoro di studio analitico e critico che lo stesso autore ha operato sulla prospettiva fenomenologica di Edmund Husserl.

Nella sua rilettura de *La crisi delle scienze europee e la filosofia trascendentale*, Bertolini si è soffermato sul paradosso, di cui parlò il filosofo, insito nel processo di “naturalizzazione della sfera psichica” (Husserl, 1961, p. 92) ad opera della psicologia. Nel tentativo di proporsi come *scienza oggettiva*, infatti, essa ha perso di vista il suo specifico oggetto di indagine, vale a dire l’uomo, frammentando la globalità del suo essere in parti, con la pretesa di poterle indagare in modo disgiunto le une dalle altre. In questo modo, però, prosegue Bertolini, la psicologia

invece di assumere come proprio oggetto di indagine l’io che agisce e che soffre, considerato nel suo significato più specifico e più essenziale, si è perduta in una considerazione oggettivistica diretta a produrre un complesso di regole empiriche che, se pure hanno un indubbio valore pratico, non permettono di comprendere veramente ciò che è lo spirito in sé, inteso sia come spirito-individuo, sia come spirito-comunità. (Bertolini, 1988, p. 31)

Si ritrova in questo passaggio il richiamo dell’autore a quella denuncia husserliana verso il rischio nelle scienze contemporanee di scambiare per vero ciò che è prodotto di un metodo, nello specifico quello delle scienze naturali. Come a dire che non sarebbe più il reale, perché vero, a determinare la scienza, ma la scienza a determinare il vero e, dunque, il reale. Di fronte a tale paradosso, Husserl proponeva una via d’uscita nel riconoscere come unico mondo reale quello che si dà nella *Lebenswelt*, che propriamente è punto di incontro fra la soggettività intenzionale e il mondo esterno (Husserl, 1961, p. 76). La prospettiva fenomenologica propone, così, non solo un *metodo* per la conoscenza del mondo ma una via alternativa di identificazione del soggetto conoscente e dell’oggetto conosciuto, capace di risolvere il tradizionale dualismo oggetto-soggetto – tradotto da Cartesio nella distinzione fra *res cogitans* e *res extensa* – sulla cui base si sono fondate le scienze moderne. Sembra possibile, in questo senso, ritrovare le radici dell’epistemologia jaspersiana (Jaspers, 1978) allorquando opera una

¹ Per un approfondimento sul rapporto fra psicoanalisi e scienza si rimanda anche a: Palombi, 2002.

distinzione netta tra la spiegazione scientifica, che mira appunto a leggere i fenomeni *dall'esterno*, ed una comprensione esistenziale che, invece, legge i fenomeni *dall'interno*.

Per comprendere il ruolo di questo passaggio nella riflessione sul rapporto fra pedagogia fenomenologica e psicoanalisi, può essere d'aiuto ricorrere allo studio di Umberto Galimberti su *Psichiatria e fenomenologia* (Galimberti, 2011) quando precisa che:

Non si può partire dal mondo per comprendere l'uomo, perché in questo caso lo si comprenderebbe alla maniera delle scienze naturali come una cosa del mondo, mentre l'uomo non è una cosa del mondo, ma colui per il quale si dischiude un mondo. (Galimberti, 2011, p. 213)

Affrontando la delimitazione della cornice epistemologica della psicologia, infatti, Galimberti sostiene:

Se lo psicologo, nel tentativo di emulare la scienza, spoglia la coscienza dell'intenzionalità che le è costitutiva, perde il suo oggetto, per cui, per essere veramente empirico, per essere aderente al proprio oggetto, lo psicologo deve preservare la trascendenza, il rimando al di là di sé dei processi consci, in una parola, i loro significati per l'uomo che li realizza. (Galimberti, 2011, p. 112)

Il principio di trascendenza, concetto chiave nella prospettiva fenomenologica, qualora ricondotto alla psicoanalisi e alla pedagogia dà ragione di un'affinità fra le due scienze nel considerare l'uomo come una globalità complessa che, sebbene possa essere *spiegata* nel dispiegarsi delle sue parti, non può essere *compresa* se non accogliendone l'unitarietà. E proprio perché è possibile spiegare qualcosa senza comprenderlo (Galimberti, 2011), questa distinzione sottile si è spesso tradotta in una sorta di *scarto* fra il costruito teorico e l'apparato tecnico di entrambe le suddette scienze.

Per chiarire questo punto, si propone al lettore di restare ancora brevemente sul saggio di Galimberti che, nella riflessione già citata, ricorda come la psicoanalisi freudiana abbia costruito il suo quadro teorico su una concezione fisica basata sulla settorializzazione, mentre la pratica terapeutica, ad opera dello stesso Freud, ha sin da principio colto il soggetto-paziente nella sua globalità perché Freud stesso considerò i suoi pazienti nella loro globalità. La pratica psicoanalitica avrebbe, invece in sé stessa, il rimando non ad una teoria naturalistica e biologica ma, per dirla con Ludwig Binswanger, *antropologica* (Binswanger, 1970). Tale prospettiva aveva portato, in effetti, lo stesso Binswanger a sostenere che l'analisi esistenziale fosse il corretto piano teorico da cui derivare il trattamento psicoanalitico (*Ibidem*), ma questo è un aspetto che non si riesce qui ad approfondire oltre.

Dunque, proprio il rischio di uno scarto fra impianto teorico e pratica terapeutica può aver diretto l'interesse di Bertolini verso la psicoanalisi come "tecnica terapeutica" (Bertolini, 1988, p. 281). Per ciò che, invece, concerne l'epistemologia psicoanalitica e il suo approccio alla conoscenza, l'opera di Bertolini appare forse più vicina ad una prospettiva junghiana della stessa psicoanalisi. Carl Gustav Jung, infatti, fece proprio il metodo di attenersi rigorosamente ai fenomeni – cosa che rese il suo lavoro interessante per molti nel movimento fenomenologico – ponendo attenzione alla comprensione dell'uomo così come la si incontra nella *situazione psicoanalitica* (Jung, 1942). Si potrebbe, così, dire che è l'*esperienza della psicoanalisi* ad aiutare l'uomo, in un processo che è, infine, formativo (Jung, 1947), restituendo alla psicoanalisi il suo valore di scienza teorica e prassica al tempo stesso.

Similmente, Bertolini ravvisava proprio in una pedagogia fenomenologica la possibilità per la scienza pedagogica di mantenersi al contempo *empirica, eidetica e prassica* (Bertolini, 1988) perché capace di identificare: il proprio oggetto nell'educazione come uno degli aspetti della *Lebenswelt* (Ivi, p. 147); il proprio metodo in un'analisi fenomenologica degli eventi storici umani realmente accaduti; il proprio fine nell'individuare quelle unità di senso che consentono di comprendere il proprio oggetto di studio (Ivi, p. 149); la propria azione nell'agire una tecnica psicopedagogica, l'*Einführung*, che consente all'educatore di aiutare l'uomo a formarsi, compito ultimo della pedagogia (Ivi, p. 130).

Psicoanalisi e pedagogia come scienze per l'uomo

E, così, psicoanalisi e pedagogia si presentano come scienze *per l'uomo*, con una specifica visione di cosa sia da intendersi 'per l'uomo'.

Proprio in questa comune tensione alla comprensione dell'uomo si ravvisa quel 'debito scientifico' da parte della pedagogia nei confronti della psicoanalisi. Sebbene, infatti, la pedagogia abbia di per sé compiuto il suo cammino per riconoscersi e farsi riconoscere come scienza, Bertolini ipotizzava che tale cammino sarebbe forse stato più aspro se la psicoanalisi, con il suo lavoro di ricerca, non avesse messo in luce il ruolo fondamentale della storia educativa dei soggetti nella costruzione della propria personalità e identità, puntando l'attenzione sulle relazioni personali e sul ruolo chiave giocato dall'infanzia (Bertolini, 2005, p. 125). La psicoanalisi ha, così, riconosciuto nell'uomo un'unità dinamica e personale in continua evoluzione, rinforzando il ruolo della dimensione educativa – ed autoeducativa – lungo tutto il corso della vita di un soggetto. Ne *L'esistere pedagogico* (Bertolini, 1988), Bertolini sottolineava quella unicità che caratterizza ciascun individuo nel suo essere coscienza intenzionale, nel suo avanzare una propria specifica visione del mondo. Tale dimensione, chiave nel pensiero fenomenologico, è, in fondo, alla base di quello scarto sempre evidente fra il senso che ciascuno ha di sé e delle proprie azioni e il senso che gli altri attribuiscono ad egli e alle sue azioni. Questo scarto è ciò che, si potrebbe dire, sfugge alla coscienza, ciò che la

psicoanalisi chiama *inconscio*, ed è ciò che risulta fondamentale per l'agire educativo, producendo quella distanza fra l'intenzionalità pedagogica di chi agisce l'intervento e il risultato pedagogico atteso. Va precisato, a questo punto uscendo dal terreno fenomenologico, che questo *scarto* in educazione ha a che fare con dimensioni *latenti* che si riferiscono però non soltanto ai soggetti agenti ma anche alle condizioni strutturali e materiali che connotano il contesto. Si ritrova in tale direzione parte della riflessione prodotta da Riccardo Massa (1990; 1992), con cui Bertolini ha condotto un confronto importante per la storia pedagogica italiana di fine secolo scorso (Bertolini, 2004), il quale non a caso riconosceva un ruolo chiave alla psicoanalisi e alle dimensioni latenti dell'educazione (Riva, 2001). Si tratta, però, di una traiettoria che non si può seguire in questa sede ma che è fondamentale citare per comprendere il prosieguo della presente riflessione.

La prospettiva fenomenologica adottata dalla pedagogia impone, insomma, un ripensamento del concetto stesso di uomo:

L'uomo risulta così costituito da forze conscie e da forze inconscie tra loro in stretta relazione sicché l'ideale proprio della tradizione culturale occidentale per il quale egli sarebbe solo libertà, responsabilità, logica ecc. va assolutamente aggiornato, mentre deve accettarsi di lui una interpretazione che dia sufficiente e giusto spazio a fattori di discontinuità, di conflittualità, di ombre ma anche di intensa e feconda vitalità, pur riconoscendosi che è tipico dell'uomo tendere a razionalizzarli per dare a se stesso e al mondo un senso e quindi un valore. (Bertolini, 1988, p. 284)

Se, dunque, da un lato la psicoanalisi attesta il ruolo fondamentale delle relazioni educative e delle sue dinamiche nel percorso evolutivo dei soggetti, dall'altro lato la pedagogia necessita di una scienza come quella psicoanalitica per raggiungere una completa conoscenza dell'uomo. In tal senso, la psicoanalisi restituisce una visione complessa del soggetto umano e del suo sviluppo che motiva una *attenzione pedagogica* costante:

A me pare chiaro che in una tale concezione antropologica trova una giusta collocazione il fatto educativo (e dunque la dimensione pedagogica dell'esperienza umana) che, se non deve essere inteso come esclusivo prodotto socio-ambientale (etero-educazione), non deve neppure pensarsi come sviluppo di potenzialità naturali dell'individuo (auto-educazione), che, se non può dimenticare i vari e molteplici 'dati di fatto' o condizionamenti presenti in ogni persona umana non deve peraltro accontentarsi di un'opera di adattamento ad essi, rinunciando a quell'aspetto spirituale dell'uomo cui

facevo cenno poc'anzi² e che in linea generale si potrebbe indicare con l'espressione 'sensibilità per il mondo dei valori'. (Bertolini, 2005, p. 126)

Tali riflessioni sembrano quasi rispondere ad una critica che, sovente, si trovano a fronteggiare sia la pedagogia fenomenologica, sia la psicoanalisi, vale a dire il rischio di porre l'attenzione sul solo soggetto dimenticando tutte quelle implicazioni storico-sociali e contestuali che indirizzano e significano l'agire del singolo. In realtà, però, alla base della prospettiva di Bertolini v'è la consapevolezza che, se è vero che ciascun individuo significa il mondo secondo il proprio processo di conoscenza *personale* (De Monticelli, 2000), è parimenti vero che lo fa solo dentro quel mondo che è altro da sé, come a dire che anche il processo di conoscenza personale è comprensibile solo scegliendo un orizzonte di significato più ampio di quello del soggetto singolo. Il rapporto fra psicoanalisi e pedagogia va, così letto facendo riferimento

all'interpretazione che abbiamo dato dell'uomo (come unità dialettica inscindibile tra la sua dimensione corporea e la sua coscienza intenzionale) e della sua formazione o costituzione (per genesi passiva e per genesi attiva in costante reciproca relazione). (Bertolini, 1988, p. 284)

Questo richiamo ad una teoria della *formazione della personalità*, per genesi passiva e per genesi attiva, si rende a questo punto cruciale: mentre la seconda si attua nella presa di possesso cosciente del materiale esperienziale già presente nel soggetto, portando allo sviluppo della propria coscienza intenzionale, il processo per genesi passiva si ricollega a quell'accumulo di contenuti esperienziali acquisiti inconsapevolmente che direzionano la visione del mondo del soggetto. Il rimando di Bertolini è allora ad una storia *extra individuale* (riconducibile alla famiglia, alla società e così via) che agisce sul soggetto anche laddove egli non ne sia consapevole. Nell'opera appena citata, Bertolini parlava di "struttura cerebrale ereditaria", ma altrove (Bertolini, 2005, p. 137) era lo stesso autore a riconoscere esplicitamente una similitudine molto stretta con il concetto di "inconscio collettivo" di cui parlava Jung (1942, p. 58). Se, dunque, il processo educativo mira a portare il soggetto alla maggiore consapevolezza possibile, questo significa portare alla coscienza proprio la storia extra-individuale che lo va significando. Riconducendo, però, il processo di consapevolezza non ad un mero processo di razionalizzazione ma piuttosto di interiorizzazione ed elaborazione. Lontani, dunque, da una volontà illuminante, che *di-spiega* i fenomeni umani, la prospettiva proposta da Piero Bertolini riconosce il valore dell'ombra, per cui "persino le nostre idee più

²Si riferisce in questo passaggio al ruolo di parte della psicoanalisi, in primo luogo di Carl Gustav Jung, all'elemento spirituale dell'uomo (Bertolini, 2005, p. 126).

pure e più sacre poggiano su di una base profonda ed oscura” (Jung, cit. in Bertolini, 2005, p. 143), la quale va riconosciuta e accolta.

Psicoanalisi e pedagogia nel lavoro educativo

La pedagogia e la psicoanalisi possono, allora, lavorare insieme nel comune compito di comprendere per sostenere l'essere umano nel suo *essere ed esistere*. Addirittura, Bertolini ipotizzava in ogni intervento educativo un lavoro congiunto (Bertolini, 1988; 2005) nel quale l'educazione opera nella direzione di un continuo arricchimento della personalità del soggetto, aprendo a nuovi campi esperienziali, mentre alla psicoanalisi spetta il lavoro di 'supervisione', si potrebbe dire, volto a elaborare e vagliare *l'autenticità* delle nuove acquisizioni alla luce di quella rete di significati assunti e acquisiti (anche nei termini di inconscio collettivo) via via esperita. Una collaborazione che, sosteneva Bertolini parafrasando le parole di Jung, potrebbe avere *un'importanza immensa* per guarire i mali della nostra epoca:

compito precipuo dell'educazione consiste nel saper giungere e nel saper condurre l'uomo alla consapevole conquista della sua umanità, ossia nel renderlo cosciente del suo significato e quindi del suo valore, ma anche dei limiti e dei rischi di caduta che gli appartengono: dunque, della sua attuale situazione storica, da cui soltanto possono scaturire le responsabilità che gravano su di lui e che egli deve in qualche modo assumersi. (Bertolini, 1988, p. 12)

Ma non solo: nel riconoscere la necessità per la pedagogia di dialogare con la psicoanalisi, Bertolini invitava gli operatori alla reciproca conoscenza e collaborazione. Vincendo, almeno dalla parte dei pedagogisti, il timore verso la dimensione oscura che la psicoanalisi porta con sé. In questo, secondo chi scrive, va letta ancora quella tensione costante, nell'opera di Bertolini, ad un agire che non sia solo rivolto all'azione, ma anche alla comprensione.

Al tempo stesso, però, è proprio nella pratica che fra psicoanalisi e pedagogia si fanno manifeste le principali distinzioni. L'intervento educativo è inteso, infatti, da Piero Bertolini come

la predisposizione di occasioni e possibilità esistenziali il più autentiche possibili, capaci di non imporre all'educando soluzioni rigide e definite in anticipo (al di fuori quindi della sua stessa soggettività), ma di stimolarlo, se necessario anche obbligandolo, a viverle in prima persona: a dare ad

esse, quindi, o a ricavare da esse significati e valori che abbiano anche una valenza soggettiva.
(Bertolini, 1988, p. 5)

In questa descrizione è possibile ravvisare due aspetti specifici del lavoro educativo che, di fatto, lo differenziano dall'intervento analitico. Il primo è connesso all'azione educativa come predisposizione di occasioni e possibilità esistenziali. Sta in questo il ruolo attivo dell'educatore nel maneggiare il *dispositivo* (Massa, 1997) educativo, rimandando alle sue dimensioni materiali, storiche e relazionali. Similmente, anche l'esperienza psicoanalitica si realizza all'interno di un dispositivo intenzionale. Con, però, una sostanziale differenza legata alla dimensioni lungo le quali l'esperienza avviene. Mentre, infatti, la tradizione classica psicoanalitica prevede un *setting* costante, affinché la stanza dell'analisi possa contenere e dare spazio a ciò che il paziente porterà al suo interno, l'educatore agisce sull'esperienza intervenendo sul contesto, proponendo anche l'azione. Certo, anche l'educatore crea il contesto affinché l'altro possa portare i propri significati e vissuti dentro alla relazione (similmente a come l'analista predispone la stanza dell'analisi), ma in parte (e qui sta la differenza), l'educatore introduce nella relazione con piglio propositivo dei cambiamenti, quasi *forza* l'altro a fare esperienze di una, pur tollerabile, distanza da quanto abituale. Nel segno di quella *apertura di possibilità* di cui parlavano Piero Bertolini e Letizia Caronia in *Ragazzi difficili* (1993). Si tratta di una differenza sottile che non si ha modo di approfondire in questa sede ma di cui si considera fondamentale dare testimonianza.

Una differenza ulteriore è connessa al rapporto di potere esistente fra paziente/analista e fra educatore/educando. Seppure sia evidente che in entrambe le relazioni esistono dinamiche di potere fondamentali per l'intervento stesso, non si può negare la possibilità coercitiva dell'intervento educativo: i soggetti spesso non scelgono di intraprendere un percorso educativo, mentre la psicoanalisi è terapia che, originariamente, pone al centro la scelta, l'adesione volontaria – quantomeno formalmente – del soggetto al percorso. L'educazione, invece, si *agisce* sugli individui senza che vi sia scelta da parte loro. A tal proposito, però, va precisato che se è vero che spesso l'educando non sceglie di iniziare un intervento educativo, è pur vero che nemmeno in educazione è possibile 'obbligare' ad educarsi. Come a dire che l'esito dell'intervento dipende sempre e comunque dall'intenzione dell'educando, oltre che dall'intenzionalità dell'educatore, e questo aspetto così delicato torna a rendere le pratiche educativa e psicoanalitica ancora una volta simili.

Chiaro, allora, che affinché l'educando possa apprendere dall'esperienza, non basta metterlo in situazione: è necessario che egli abbia *in sé* lo spazio per pensare e vivere quell'esperienza, una disposizione mentale e vitale senza la quale l'offerta inedita dell'educatore non può portare ad alcuna germinazione. Tale richiamo sembra molto simile a quanto sostenuto da Galimberti in merito alla pratica psicoanalitica: "non basta che il paziente sappia, egli deve vivere con l'analista gli avvenimenti" (Galimberti, p. 143). In questo senso, pedagogia e psicoanalisi sono entrambi *dispositivi formativi esperienziali*.

Non solo: la predisposizione di quello spazio di pensiero e di sentire richiede un lavoro profondo che è quello proposto dall'analisi, poiché – e forse questo è in assoluto il passaggio che chi scrive riconosce come più caro di tutto il pensiero di Bertolini sul tema in oggetto – a fondamento di ogni azione educativa vi deve sempre essere il pieno riconoscimento di *intenzionare* il mondo da parte del soggetto. L'educazione è, allora, un processo d'emancipazione e di liberazione che necessita di un profondo lavoro di analisi interiore, poiché l'educatore deve

stimolare l'educando al fine che sia egli stesso a prendere possesso e consapevolezza di se stesso e del mondo che lo circonda, imparando a non 'lasciarsi vivere irresponsabilmente' ma a sentirsi, almeno fin dove gli è possibile, direttamente responsabile della propria costituzione personale e del proprio destino. (Bertolini, 2005, p.134)

Queste considerazioni riconducono alle precedenti riflessioni sulla dinamica psicoanalista/paziente e sul suo confronto con la dinamica educatore/educando. Prendendo in considerazione la prima relazione, sosteneva Bertolini che è indubbio il carattere educativo indiretto che assume per il paziente la sua relazione con l'analista (Bertolini, 1998). Questo, però, pur riconoscendo l'autonomia e la specificità della relazione paziente-analista che non può mutare la propria specificità. Tuttavia, di ancor maggiore interesse è l'attenzione che la psicoanalisi pone verso le dinamiche relazionali e verso quei meccanismi che divengono strumento dell'analisi e che di grande utilità si rivelano anche per la lettura pedagogica. Si pensi ad esempio al processo transferale e all'investimento anche proiettivo che il paziente fa sull'analista: tale dinamica si ripropone anche fra educatore/educando e, qualora compresa e *gestita* dall'educatore, può diventare essa per prima uno strumento di educazione. Come precisato in un passaggio chiave de *L'esistere pedagogico*, pedagogia e psicoanalisi

hanno in comune un atteggiamento 'comprensivo', dunque sostanzialmente dinamico, che si differenzia assai nettamente da quello puramente 'conoscitivo' (caratteristico invece di altre scienze). Ma tale sforzo richiede in egual misura da un lato la capacità di inserirsi nel mondo psicologico non cosciente del soggetto per ricavare delle indicazioni fondamentali per giungere alla comprensione delle attuali 'modalità esistenziali' di lui e dei condizionamenti psicologici che lo caratterizzano (il che è compito caratteristico della psicoanalisi); e dall'altro lato la capacità di cogliere le sue proiezioni nel futuro e le sue effettive possibilità di 'investimenti oggettuali dell'energia libidica' e della traslocazione della libido verso nuovi oggetti e nuove identificazioni mediante cui conquistare ugualmente un sufficiente equilibrio e modificare la sua precedente distorta 'visione del mondo' (il che ci pare compito essenziale della pedagogia). (Bertolini, 1998, p. 293)

Tutto ciò passa, però, attraverso la capacità dell'operatore di gestire le proprie dinamiche interne prima ancora che quelle dell'altro. Tale aspetto è così importante da imporre, a chi intenda praticare la psicoanalisi, un lavoro preliminare e in itinere costante, una supervisione che si fa carico non soltanto dell'altro - e dell'agito che l'analista mette in atto con l'altro - ma anche di quella dimensione latente, sospesa, che si situa al di là del cosciente e che diviene, però, il vero e proprio tavolo di lavoro psicoanalitico. L'attenzione di Bertolini verso la psicoanalisi motiva, infatti, quel richiamo forte all'educatore affinché si prenda carico di sé stesso, prima ancora che degli altri, come operazione professionale e professionalizzante. Si tratta del tema "dell'igiene mentale dell'operatore pedagogico" (Bertolini, 1998, p. 326) che porta l'autore a dire, altrove, che all'educatore

è giusto chiedere non solo un equilibrio psicologico personale notevole, ma anche e soprattutto un'autentica capacità (ed una vera e propria abitudine ad esercitarla) di continua riflessione su di sé in relazione ai propri atteggiamenti e alle proprie condotte professionali. (Bertolini, 2005, p. 147)

Chi scrive ritiene che, in fondo, Bertolini sostenesse il valore di un lavoro analitico di monitoraggio da parte dello psicoanalista verso l'educatore, quasi una supervisione psicoanalitica del lavoro educativo che passasse attraverso il supporto all'operatore pedagogico *in primis*. Si tratta di un passaggio *umile e coraggioso*.

Umile, perché riconosce che la pedagogia non basta a sé stessa, che il lavoro pedagogico necessita di sguardi altri per potersi realizzare pienamente, all'insegna di quella necessaria interdisciplinarietà ribadita sovente nelle opere di Piero Bertolini. Diffusamente nei suoi lavori, infatti, Bertolini ha sottolineato il necessario carattere interdisciplinare dell'intervento educativo, puntando sul valore del lavoro d'equipe, della collaborazione fra professionisti diversi quale unica concreta garanzia di efficacia e di valore dell'intervento stesso. Negli stessi anni in cui il dibattito pedagogico si impegnava per sottolineare la legittima autonomia della pedagogia come scienza, Bertolini rimarcava la natura interdisciplinare della sua applicazione.

Coraggioso, dunque, perché invita i pedagogisti al confronto *ad armi pari* anche con professioni e saperi altri, senza timore di perdere la propria specificità, uscendo, invece, da una sorta di polarizzazione delle competenze che vuole lo 'psichico' sottratto al 'pedagogico'. In questo si ravvisa, di nuovo, l'investimento in una visione globale, olistica dell'essere umano, che abbisogna di una pluralità di sguardi per poter essere visto nella sua autenticità. Chi scrive legge in tali riflessioni un monito anche alla contemporanea comunità scientifica nell'ambito delle scienze umane, che sembra riservare plausi alla specializzazione e alla delimitazione del campo di competenze, quasi scordandosi che, sottratta all'unitarietà del soggetto vivente, ogni dimensione di indagine rimane pura speculazione.

Conclusioni

Non più rinviabile è, allora, un confronto fra pedagogia e psicoanalisi *Ad armi pari*, si è detto, citando il titolo dell'opera (Bertolini, 2005) edita l'anno prima della scomparsa di Piero Bertolini. Opera largamente citata in questo articolo, ove l'autore dichiarava apertamente le ragioni di un ancor difficile seppur auspicato rapporto fra pedagogia e psicoanalisi. Da un lato, infatti, permane il sospetto reciproco e la difficoltà a riconoscersi legittimamente come scienze, di cui si è già detto nei paragrafi precedenti. Dall'altro lato, resta il timore degli educatori e dei pedagogisti a fare i conti con i propri lati oscuri, con le proprie storie vissute, si potrebbe dire, che spesso sono la base nascosta anche delle scelte e motivazioni professionali.

Nella scelta di un lavoro di cura, relazionale, che si agisce nei confronti di soggetti spesso in condizioni di fragilità o di minorità, quale è quello educativo, vi sono, infatti, ragioni molteplici che si radicano nelle storie personali degli operatori. E poiché l'educazione è dimensione *esistenziale* dell'uomo, esperienza di cui tutti siamo portatori, nell'agire l'educazione verso gli altri entrano sempre in gioco le proprie memorie, consapevoli e non, così come i modelli educativi che si sono vissuti ed ereditati, nonché i sistemi relazionali di cui si è parte. L'inconsapevolezza e la mancanza di elaborazione di tali vissuti, memorie, modelli e sistemi genera un comportamento *irriflesso*, da parte dell'operatore, che è estremamente pericoloso (Riva, 1993), proprio perché agito all'interno di una dinamica di potere che vede l'educatore in posizione di vantaggio, sempre e comunque. In questi termini, chi scrive non solo ravvisa l'importanza di una formazione personale interiore, anche in chiave psicoanalitica, per l'educatore, ma anche la necessità di una formazione professionale che porti l'educatore a saper leggere in chiave psicoanalitica le dinamiche di cui è parte e che vede agirsi intorno a sé. È in questa chiave, dunque, che si propone qui di leggere il monito di Bertolini, allorquando quest'ultimo auspicava un processo di reciproca conoscenza che portasse i pedagogisti a 'masticare' la psicoanalisi e gli psicoanalisti a 'masticare' la pedagogia. E sebbene siano passati 11 anni dalla pubblicazione di quel saggio, *Ad armi pari*, e oltre ancora dalla pubblicazione de *L'esistere pedagogico*, si ravvisa ancora lo stesso timore e sospetto che parte della pedagogia continua ad avere nei confronti della psicoanalisi, e viceversa.

Eppure, ad oggi questa è, secondo chi scrive, un'esigenza impellente: proprio in questo nostro spazio storico, segnato da forti tensioni ed episodi di violenza a livelli personale e collettivo, dalle storie personali degli omicidi domestici alle storie collettive delle stragi del terrorismo, a tutti noi è richiesto uno sforzo di comprensione e di elaborazione. Per far fronte a questo sforzo, è sempre più urgente un lavoro integrato di pedagogia e psicoanalisi per costruire vie di supporto e formazione alle persone, affinché sappiano rielaborare i vissuti profondi, inconsci, riconducendoli all'interno della cornice storica e sociale in cui stiamo vivendo. È nel formare gli esseri umani e l'umanità intera alla comprensione e alla elaborazione della complessità contemporanea, sovente oscura e cupa, che si innesta oggi il compito scientifico della pedagogia, per il quale la collaborazione con la psicoanalisi si rende quanto mai necessaria.

E, così, alla luce dei drammatici eventi alla ribalta delle cronache internazionali e nazionali degli ultimi tempi, chi scrive sente pulsante e vitale il richiamo a quell'*istanza politica* della pedagogia che fu trasversale a tutto l'impegno scientifico di Piero Bertolini, così espresso nella *Nota Introduttiva a L'esistere pedagogico*:

Si tratta [...] di prender coscienza della improcrastinabilità, almeno per l'uomo di cultura inteso come colui che è fornito dei necessari strumenti di analisi e di intervento della e sulla realtà, di mettere in atto ogni sforzo possibile per imprimere una svolta decisiva agli attuali orientamenti culturali. Una presa di coscienza che, naturalmente, deve partire e fondarsi sulla convinzione non ingenua ma sostenuta scientificamente, secondo la quale all'uomo si addice comunque la facoltà di contribuire se non di determinare il senso e la direzione della propria storia. (Bertolini, 1988, p. 4)

Riferimenti bibliografici

- Becchi, E. (2006). *Un'educazione della mente: proposte pedagogiche dalla psicoanalisi*. In M. Tarozzi (Ed.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini* (pp. 325-336). Bologna: Clueb.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2004). L'avventura pedagogica di Riccardo Massa. In A. Rezzara (Ed.), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa* (pp. 39-54). Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet Libreria.
- Bertolini, P. & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.

- Binswanger, L. (1970). *Per un'antropologia fenomenologica*. Milano: Feltrinelli.
- De Monticelli, R. (2000). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia* (2° ed.). Milano: Guerini e Associati.
- Galimberti, U. (2011). *Psichiatria e fenomenologia* (4° ed.). Milano: Feltrinelli.
- Husserl, E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Jaspers, K. (1978). *Filosofia, libro I: Orientazione filosofica nel mondo*. Torino: Utet.
- Jung, C.G. (1942). *Il problema dell'uomo nella psicologia moderna*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (Ed.) (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione* (6° ed.). Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Bari: Laterza.
- Palombi, F. (2002). *Il legame instabile. Attualità del dibattito psicoanalisi-scienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M.G. (2001). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Elisabetta Biffi, è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna *Teorie e Pratiche della Narrazione*. I suoi studi hanno come oggetto: le teorie e le pratiche della narrazione nei contesti educativi e formativi; le scritture professionali e le pratiche di documentazione del lavoro educativo; il lavoro educativo nella tutela minori.

Contatto: elisabetta.biffi@unimib.it