ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 5, N. 1, Year 2023
ISSN : 2704 – 873X

Oltre il sentimentalismo, il moralismo e l'ideale: desiderare è una questione politica

Beyond sentimentalism, moralism and the ideal: desire is a political issue

Jole Orsenigo*, Ilaria Pirone**
*Università degli studi di Milano – Bicocca, Italia, jole.orsenigo@unimib.it
**Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Francia, ilaria.pirone@univ-paris8.fr

ABSTRACT
Secondo noi, riprendere una riflessione seria in pedagogia sul desiderio in quanto nozione psicoanalitica capace di arricchire, nutrire e rendere vivo il campo sociale, significa "bucare" il discorso neo-liberale sull'educazione. Interrompere quella corrente (*Trieb*), tanto diffusa quanto pericolosa, che alimenta la divaricazione tra "imperativi" (*normes*) ed "etica", lasciando instabili - alla deriva - le regole di ogni accadere educativo. In questo senso riabilitiamo la funzione etimologica del campo pedagogico, che è quella di permettere ai giovani di farsi largo nel mondo. Non vogliamo attribuire loro "un posto" già dato, ma favorire le condizioni affinché possano farsene uno: *il loro*. Desideriamo che annodino ognuno in modo originale gli estremi di cui ha parlato Freud: "la Scilla del lasciar-fare" e "la Cariddi del divieto".

ABSTRACT
In our opinion, to re-open a pedagogical réflexion on desire as a psychoanalytic notion capable of enriching and making alive the social field, means "to stop" the neo-liberal discourse. Interrupting the *Trieb* that feeds a dangerous gap between "imperatives" (*normes*) and "ethics", leaving the rules of every education adrift. In this sense we rehabilitate the etymological function of the pedagogical field, which is to authorize young people to open their *space* in the world. We don't give them *a place just established*, but we want to favor the conditions so that they can make one: their own. We help them to knot in an original way the extremes of which Freud spoke: "the Scylla of letting-do" and "the Charybdis of prohibition".

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE
Pedagogy; Psychoanalysis; Desire; Etichs
Pedagogia; Psicoanalisi; Desiderio; Etica

INTRODUZIONE

[…] come pensare l'amore diversamente
da come hanno fatto le tradizioni
umanistiche e le loro critiche freudiane?
In breve, nella scommessa lacaniana
appare l'aspirazione a pensare un amore
meno 'tonto' di quello proposto dalla
religione e dalla filosofia

(Alemán, 2017, p. 51).

Se è vero che il discorso della pedagogia - a livello archeologico - ha preceduto quello delle scienze umane, è altrettanto vero che essa oggi le accompagna, essendo diventata la loro *tecnica* (Massa, 1987, p. 99). Questa seconda affermazione vale anche per un certo modo di funzionare della psicoanalisi nel contemporaneo quando fa della *sessualità* "un punto ideale" (Foucault, 1978, p. 138) in grado di orientare i comportamenti. Gli imperativi, allora, diventano: il benessere, la salute fisica e mentale, la cura che li protegge, alimenta, guida, addirittura lo stesso desiderio.
La modernità ha pensato l'educazione entro *tre a priori concreti* (Massa, 1997, p. 106): l'utopia, l'ideologia e la critica. Mentre la contemporaneità, avanziamo, tende a pensarla entro quello dell'emotività, il che impone – come in modo certo irriverente e spregiudicato suggerito da Michel Foucault (1976) – un confronto con la psicoanalisi. Senza cadere in seri anacronismi (Dumoulié, 1999), affermiamo che il concetto di desiderio di cui vogliamo discutere è atemporale; lo è da che Sigmund Freud torna a frequentare l'educazione in quanto necessario, inevitabile, ma anche produttivo, *disagio* specificamente umano (Freud, 1930). Da quando cioè l'educazione non si configura semplicemente in quanto manovra adattativa (Stieglier, 2019), di *confort*, ma come manovra che fa coesistere il limite e il suo oltre. È nel buco scavato da questo impossibile che il desiderio assume una funzione politica nel campo sociale.

DOPO LA FINE DELLA METAFISICA, IL DESIDERIO

Abbiamo imparato da Martin Heidegger che *pensare per valori* è già un tratto "tecnico" del nostro modo (occidentale) di ragionare. Proponendo un nuovo compito riservato al pensiero dopo la fine della filosofia, il filosofo tedesco riconosce che abbiamo ancora bisogno di "educarci" ad esso: dobbiamo imparare cioè a tenerci lontano tanto dai successi della cibernetica, quanto dalle semplificazioni sulla condizione umana. Dobbiamo imparare a pensare meno "poveramente" (Heidegger, 1987; 1980).
La cultura tradizionale ha considerato l'educazione in termini ideali: come astrazione dalla contingenza (utopia), come modello di un funzionamento ottimale (normalità disciplinare), ma anche come efficacia vitale (biopotere). In queste tre diverse declinazioni educare vuol dire raggiungere un punto di mira: al limite non

intervenendo, nei fatti, grazie a una dolce coercizione. Essere autonomi sarebbe il fine - l'ideale - che necessita dei mezzi che la pedagogia dovrebbe fornire, per essere raggiunto. Educare, diventa un'azione interamente buona, senza ombre o latenze, nascondendo il potere che esercita. Non volendone *sapere niente* come la scienza descritta da Heidegger (Heidegger, 1987, p. 62). A quella che Riccardo Massa annunciava, sul finire del secolo scorso, come *la fine della pedagogia* corrisponde probabilmente il venir meno dello schema operativo tradizionale, quello che «istituisce il desiderio, il masochismo, e poi la fuoriuscita sadica da esso» (Massa, 2010, p. 43). Si tratta di pensare, anche in questo caso, meno poveramente il desiderio umano.
Opponendo i vincoli del legame simbolico al desiderio individuale non si esce da quel circuito che chiede a tutti di essere passivi, obbedienti, davanti alla società, per diventare poi, solo parzialmente, attivi in essa. Rifiutandoli per essere finalmente aderenti al proprio desiderio, non si sfugge al moralismo che li pensa necessari. Lo schema evocato spiega anche perché in molti abbiano preferito esasperare una versione anarchica della categoria di desiderio, alimentando un'anti-pedagogia altrettanto dimentica del tema del potere. Si resta umanisti tanto a reprimere, imbrigliare, sacrificare, quando a ingiungere di "essere liberi".
Sembra che siamo destinati ad impantanarci in nuovi *falsi dilemmi* (Massa, 1987).

LA POSTA IN GIOCO

Senza accordare o proporre alcun "sadomasochismo pedagogico" (Massa, 2010) ma proprio per emanciparsi definitivamente da quello, in questo articolo, intendiamo affermare che non sia una novità accostare il termine educazione a quello di desiderio e, tuttavia, vada distinto il trattamento di questo in psicoanalisi, da dove viene, da quello in pedagogia, dove trova oggi ampio spazio: quello della formazione oltre ogni informazione. Per questo intendiamo denunciare le ragioni anti-pedagogiche dell'attuale inflazione di un'altra categoria, quella di emozione: dall'enfasi sulla necessità di nominare, rubricare, codificare gli stati emotivi, al sentimentalismo con cui si intende addolcire ogni sforzo, fatica, difficoltà finanche dolore nell'apprendimento. Oltre a confondere il rispetto del desiderio dell'educando, con la sua effettiva messa al centro del processo formativo, quell'inflazione produce forme di adattamento più "dolci" (Foucault 1976; Beccaria, 1965) ma non meno "ortopediche" (Lacan, 18 novembre 1959, p. 19) di quelle del passato.
Intendiamo mostrare come queste nuove forme di moralizzazione del discorso educativo producano una pericolosa divaricazione tra "imperativi" (*normes*)" ed "etica", lasciando le regole di ogni educazione alla deriva. Secondo noi, riprendere una riflessione pedagogica sul desiderio in quanto nozione psicoanalitica capace di vivificare il campo sociale, significa *bucare* il discorso neo-liberale sull'educazione. Evitando di cedere all'ipertrofia identitaria che esso predica e dispone, si tratta di dare voce allo stile originale che distingue ognuno di noi. Riabilitando, infine, la funzione etimologica del campo pedagogico, che è quella di permettere ai giovani di farsi largo nel mondo, non vogliamo attribuire loro "un

posto" già stabilito, ma favorire le condizioni affinché possano farsene uno: *il loro*. Senza sconti, ma anche senza compiacimenti cinici (tipici di chi vi è già riuscito) o invidiosi (diffusi in chi lo sta per perdere), vogliamo testimoniare come sia possibile la trasmissione di una disponibilità ad *abitare il desiderio* (Recalcati, 1991; 2012; 2014).

EDUCAZIONE E DESIDERIO

Bisogna essere chiari: non si educa il desiderio. Possiamo, tuttalpiù, allenarci a essergli fedeli: accettando una passione che ci abita. Allenando un talento che ci definisce. Sfruttando un dettaglio che ci distingue; anche un difetto, una fissazione, un'incapacità. È quello che occorre *imparare* in una vita per viverla come esistenza e non solo come bisogno. Ogni autentico educatore lo ha sempre saputo.
Il desiderio non è né docile, né addomesticabile, piuttosto rilancia sempre: sviandoci e rendendoci inquieti. Il che, per un verso, riconsegna alla dimensione dell'impossibile, dove Freud l'ha messo, ogni gesto educativo autentico, mentre, per l'altro, muove ad accettare la carica erotica di esso. Bisogna, infatti, distinguere quando ci si riferisce alla dimensione libidico tra affetti, emozioni, sentimenti e fantasie o fantasmi inconsci. Il discorso educativo diventa moderno in quanto dà spazio a ciò che - siamo tutti convinti - era in passato represso: la dimensione della sessualità prima di tutto. Mentre, ne siamo convinte, il ruolo educativo è atemporale in quanto sempre in tensione con la carica pulsionale.
Lo stesso parlare di "educazione delle/alle emozioni", nella sua ambiguità, rivela il falso dilemma cui stiamo alludendo: si tratta di alfabetizzare anche ciò che non si lascia affatto tradurre in una dimensione cognitiva oppure di lasciare che quest'altra dimensione, incoercibile, ci attraversi? Ci abiti? Quella che Martin Heidegger chiamava *Befindlichkeit* - situazione emotiva - esprime lo stato in cui ci si trova[28]. Si sente o si è-gettati. Lo stato di chi è "nel" mondo, diversamente dal pesce nell'acqua o la chiave nella toppa. Oggi, si ricorda a ogni educatore che ha il dovere morale di "fare educazione ai sentimenti", ma si dimentica di dirgli che ha anche quello di distinguere il nostro modo di stare al mondo. Invece, attualmente, non si nega *agency* a nessun vivente o cosa.
Questa ingiunzione a educare le emozioni, però, non proviene dalla scienza, ma dal discorso educativo sempre in cerca di nuove certezze e fondamenti scientifici da utilizzare come tappabuchi là dove un sapere autenticamente pedagogico latita. L'invasione delle neuroscienze in campo educativo con il suo seguito di "neuromiti" (Sanders, 2018), cioè di credenze pseudoscientifiche che sorgono dalla traduzione della sfera scientifica direttamente in quella pratica, ammette le emozioni e ne promuove lo studio come necessario per la conoscenza di sé, soprattutto al fine di controllare quelle "negative". Neutralizzare la collera, cancellare l'angoscia, trasformano il bambino tanto quanto l'educatore in un essere di *puro* amore - un amore, inutile ricordarlo, che non è erotico, non implica, cioè, parti, ruoli o copioni ma una relazione pensata alla pari. L'odio, la carica

[28] *Finden* in tedesco significa, appunto, trovare.

ambivalente costitutiva delle relazioni umane, l'accettazione di parti oscure di sé… non trovano più posto in quello che non esitiamo a definire un dispositivo educativo "*bienveillant* (della benevolenza)" (Pirone, 2020).
Quando ogni negatività viene messa al bando, allora non le rimane che agire impetuosamente per l'impossibilità di lasciarsi *canalizzare*. Questo termine ricorre in Locke non meno che in Freud quando, entrambi, evocando "il tenue tocco" (Franza, 1990) il primo, "gli argini da erigere" (Freud, 1905), il secondo descrivono il gesto educativo rispetto all'energia libidica pensata come *fiume*. Nella nostra società del tutto-possibile (Han, 2014), del bene e della positività, termini che invadono la neolingua didattica e scolastica non è possibile parlare delle difficoltà, mettere l'accento sul disagio provato e che ci circonda, come fare il punto sulle disabilità senza invocare subito una diagnosi, un sapere esperto o una protesi compensativa/dispensativa. Non ci fermiamo mai a considerare che l'impossibile non è una categoria morale. Il fiume delle nostre potenzialità, veemente e impetuoso, non è in sé stesso né buono, né cattivo: può anzi destare tanta paura quanto entusiasmo per il solo fatto di essere di pieno di energia, ben prima di spenderla bene o male.

NON SI TRATTA DI NORMALIZZARE (ANCHE) IL DESIDERIO

La superficie evidente del discorso capitalistico attuale[29], secondo Serge Lesourd, permette di nascondere "*le ratage*", il fallimento costitutivo della comunicazione intersoggettiva, mentre ha tutto per sedurre[30], alimentando così l'illusione di una conoscenza assoluta e senza difetti, capace di "governare" tutti e di "gestire" ciascuno. Da questa forma del legame sociale, il sapere dell'inconscio non può che essere *doppiamente escluso*: perché, per un verso, un certo modo di interpretare la società della conoscenza rende il sapere completamente saturo, manifesto, senza profondità alcuna. Positivo. Perché, per un altro, la psicoanalisi rappresenta invece un pungolo che ricorda come non sia possibile per gli uomini sapere tutto. È a questo livello che si vede la distinzione, ribadita nei suoi studi da Carlo Sini, tra formazione e informazione (Sini, 2016). Piuttosto che pretendere di impacchettare il sapere in moduli, pillole, *format*… si tratta di accettare una certa ignoranza: un non-sapere-saputo. Oltre il sogno enciclopedico illuministico, oltre la centralità dell'uomo rinascimentale, oggi si tratta di riconoscere come la potenza degli archivi di cui disponiamo, non sia culturalmente sostenibile. Non procuri automaticamente sapere. Cultura.
Pretendiamo, addirittura, di controllare a forza di indagini, di ricerca della verità, di conoscenza e informazioni… il desiderio. Desiderare, invece, significa disporsi ad accettare una quota di non sapere (per preservarla). Si tratta di esporsi a un'altra forma di disciplina: non quella dello *standard*, dell'ideale di funzionamento, ma quella che mi lega alle mie idiosincrasie. Quella che accoglie i talenti trasformando

[29] Originale : *Apparente structure discursive* (Lesourd, 2006, p. 133).
[30] Originale : *Le ratage de la communication intersubjective et il a tout pour séduire* (Lesourd, 2006, p. 133).

in pregio il difetto. Ci stiamo appellando a una pedagogia che non sogna di procurarsi, allenare o sviluppare la libertà di essere. Piuttosto a quella che insegna ad entrare in *format* sempre più costrittivi sacrificando ogni capacità critica e sovversiva del pensiero autentico. A scuola, per esempio, istruire significa organizzare i saperi non come *un atto di trasmissione* ma secondo *un'azione tecnica performativa di apprendimento* (termine che ormai ha soppiantato quello di insegnamento). Il che accade non grazie ad una ritmica custode dell'esperienza, ma perché dettato da temporalità accelerate, interamente utili, senza sprechi o ridondanze.
La pedagogia si è ridotta a didattica e questa a cibernetica; questo fatto se non la destina alla fine, certo alla propria morte. Morte del senso, del significato che nutre ogni atto educativo: qualcosa di molto differente, sia, da un insieme di tecniche da applicare rapidamente e in modo efficace ad ogni situazione, sia, da quella dolcezza di cui parlava Foucault il cui scopo resta sempre quello di normalizzare, adattare il soggetto alle esigenze morali contemporanee.

POLITICHE DEL DESIDERIO

La tesi di Michel Foucault – notissima, ma anche ancora irritante – è che siamo passati da una "simbolica del sangue" a una "analitica della sessualità" (Foucault, 1978, p. 131): mentre il potere aristocratico, medievale e cavalleresco parlava attraverso il sangue della spada, le società moderne e borghesi suscitano ciò di cui si servono: il desiderio. Più che repressi, infatti, noi saremmo perversi. Credendo di dover liberare il sesso dal peso oppressivo e ottuso del passato - qui "sesso" sta per quella parte della nostra interiorità di cui tanto ci occupiamo, come del modo amorevole con cui ci preoccupiamo di noi, del nostro benessere, della nostra salute - non riconosciamo quanto esso sia immaginario, fittizio. Credendo di doverci riconoscere in esso, cadiamo invece in quel dispositivo di sessualità che attualmente amministra e gestisce le nostre vite secondo un ideale di funzionamento ottimale. Migliorativo.
Se il re aveva nei confronti dei suoi vassalli e nemici un potere di vita e di morte – il potere della spada: di dare cioè la morte –, noi abbiamo scoperto la vita. L'uomo moderno, scriverà Foucault, «è un animale nella cui *politica* è in questione la sua vita, di essere vivente» (Foucault, 1978, p. 127 – corsivo nostro). Non bisogna intendere il termine "politica" solo entro il modello pastorale che, dopo il concilio di Trento, estende una tradizione ascetica e monastica fino a farla diventare regola per tutti. Se da allora si tratterà «non solo confessare gli atti contrari alla legge, ma cercare di trasformare il proprio desiderio, ogni proprio desiderio in discorso» (Foucault, 1978, p. 22), occorre riconoscere in quella ingiunzione a *dire tutto* (Foucault, 1978) la matrice cristiana di ogni psicoanalisi (Recalcati, 2022). La politica è come la definisce Arendt la costruzione di uno spazio tra gli uomini, dove la capacità di agire, dire e raccontare, per riprendere la definizione dell'uomo capace di Ricoeur, è in tensione permanente con l'*appareillage normatif* che regola la vita in questo spazio, ma anche con il rapporto personale che ciascuno di noi ha con le norme. Pierre Macherey ci ricorda come «Pour mieux cerner les enjeux, il

faut d'abord essayer de comprendre comment dans le contexte propre à une société de normes, interviennent les normes et de quel type spécifique de ''pouvoir'' elles disposent» (Macherey, 2014, p. 11).[31]
Quello che il filosofo descrive come "silenzio assordante delle norme"[32] permette la diffusione di una "infra-idéologies" che tende «[…] à déguiser en nécessité de fait, de part en part naturelle, une régulation des comportements qui est en réalité associée à une conception historique du monde que le sujet des normes est appelé à endosser avant même de savoir à quoi il s'engage en lui servant de lieu d'accueil» (Macherey, 2014, p. 17).[33]
Introdurre il discorso psicoanalitico in quello educativo intende non solo tenere viva la dimensione soggettiva, ma anche continuare «[…] à travailler sur le bord des trous du savoir, autour des impossibles : décompléter, là où les recommandations ministérielles à la bienveillance étouffent l'éthique par la morale, décompléter, là où les connaissances « scientifiques » expliquent toute forme de déviance de la soi-disante « normalité », décompléter là où l'enseignant est tiraillé par une illusion d'un tout-possible que la vulgarisation du néopositivisme scientifique produit dans le champ scolaire» (Pirone, 2020, p. 127).[34] Questo rapporto ingenuo con le norme, questa sete di una conoscenza vera e assoluta, richiamano la nostra attenzione sulle precauzioni da prendere per tenere testa alle sfide etiche della trasmissione già evocate. Perché ci sembra che queste dimensioni del soggetto contemporaneo indichino una forma di fragilità diffusa altrettanto assoluta quanto la ricerca di questo sapere-saputo. La mitologia scientifica neopositivista che si sta diffondendo anche in campo scolastico trova un terreno propizio sicuramente grazie a tale nuova di fragilità: *se il soggetto oggi non sa come vestirsi, cambierà d'abito spesso, credendo di doverlo fare perché si sente nudo. Se non trova da vestire, è perché non trova nel linguaggio - nella dimensione simbolica - un abito che gli permette di dire del mondo e di sé. Continuerà vestirsi e svestirsi vorticosamente nell'impossibilità di abitare quella sapienza che accetta di non essere mai nudo*.
Il nostro tempo ha paura delle regole (Orsenigo, 2018). Ha paura di sapere che anche una pedagogia senza regole è "un galateo in atto". Le nostre norme a differenza della Legge non vietano, non sono negative. Piuttosto sono positive: *ci dicono come fare*. Più che repressive sono coercitive.
«Que les normes interviennent en se passant d'explications, […] ne signifie pas que leur trajectoire se tienne à l'écart d'un ordre langagier entièrement idéologisé,

[31] Traduzione libera: «Per comprendere meglio le sfide, occorre anzitutto cercare di capire come nel contesto proprio di una società normativa, le norme intervengano e quale tipo specifico di "potere" esse dispongano» (Macherey, 2014, pag. 11).
[32] Originale : «*Silence assourdissant des normes*» (Macherey, 2014, p. 11).
[33] Traduzione libera: «[…] a mascherare come necessità di fatto, da parte a parte naturale, una regolazione dei comportamenti che in realtà è associata ad una concezione storica del mondo che il soggetto delle norme è chiamato ad assumere prima ancora di sapere come si impegnerà e facendogli da luogo di accoglienza» (Macherey, 2014, p. 17).
[34] Traduzione libera: «[…] a lavorare sull'orlo dei buchi del sapere, attorno agli impossibili: sparigliare, là dove le raccomandazioni ministeriali alla benevolenza soffocano l'etica con la morale, sparigliare, là dove le conoscenze "scientifiche" spiegano ogni forma di devianza della se stessa "normalità", sparigliare, dove l'insegnante è trascinato da un'illusione di un possibile che la divulgazione del neopositivismo scientifico produce nel campo scolastico (Pirone, 2020, p. 127).

mythologisé et symbolisé ; elles ont d'autant plus le besoin de faire oublier qu'elles sont de part en part structurées par lui : elles sont si on peut dire du langage en acte […]» (Macherey, 2014, p. 17)[35].
Questa macchina educativa che seguita ad alimentare processi di de-responsabilizzazione soggettiva (Pirone, 2017), è un nuovo "sedativo/*sédatif*" contro l'angoscia (Freud, 1930). Contro la relazione e l'incontro con gli educandi in quanto alterità, altro da sé. Non c'è spazio per il negativo in una società della positività. Come afferma il filosofo Byung-Chul Han, la nostra è una società della *performance* che cerca costantemente di liberarsi della negatività, del divieto e della regola (Han, 2014). Le nuove modalità di rapporto con i saperi - saperi al plurale - in campo educativo e sociale, sembrano sottoporci a una sorta di ingiunzione secondo la quale bisognerebbe conoscere "tutto" dell'altro per poter creare un legame, costruire una relazione. Bisognerebbe, come se fosse davvero possibile, avere una conoscenza assoluta sul bambino, per esempio, per poter "fare bene" e "agire subito" in famiglia come a scuola; in terapia.
Da ciò deriva, per chi fa educazione, il pericolo di una neutralizzazione immaginaria del rischio - necessario e inevitabile - quando ci si impegna in una relazione. La pretesa di evitare ogni gioco identificatorio, di naturalizzare ogni ambivalenza costitutiva del legame con l'altro, di escludere affetti (e non solo le emozioni) come l'angoscia o la rabbia. Recalcati lo aveva indicato nel suo saggio *Il complesso di Telemaco* (2013), in quanto adulti ci perdiamo, siamo oramai una ciurma di Ulissi, ma senza "*mètis*", né bussola per cercare di tornare e ripartire, lasciando di fronte a noi orde di Telemaco senza orizzonte verso cui dirigere le sguardo.

ANNODAMENTI E CONTRAPPOSIZIONI

Con la psicoanalisi è possibile dare-spazio al desiderio. Ma è a partire dallo statuto che attribuiamo all'inconscio che il desiderio appare, ora, *del* soggetto, ora, un'istanza divisiva *nello* stesso.
In genere, abbiamo detto, il desiderio viene pensato "in opposizione" oppure "sganciato" da ogni forma di potere. Ora, desiderare finisce con il non essere oppressi (violenza) o deturpati (abuso), ora, desiderare è il premio di una sottomissione che genera autocontrollo. In entrambi i casi, sia che pensiamo ci voglia un po' di carota o del bastone, continuiamo a ragionare secondo il modello comportamentista che associa stimoli a risposte. Continuiamo a pensare che educare voglia dire essere addomesticati o rifiutare di farlo/esserlo. Allora, in pedagogia parliamo di formazione del carattere, di inclinazioni da appoggiare/allenare… di forze da sprigionare. E ci inchiniamo alla maieutica socratica, forcipe di ogni filosofia.

[35] Traduzione libera: «Che le norme intervengano senza spiegazioni, [...] non significa che la loro traiettoria si tenga lontana da un ordine linguistico interamente ideologizzato, mitologico e simbolizzato; esse hanno tanto più il bisogno di far dimenticare di essere da parte a parte strutturate da esso: sono, se si può dire, linguaggio in atto [...]» (Macherey, 2014, p. 17).

Nel pensare l'educazione oscilliamo tra indottrinamento e fuga utopica: come se l'educatore non incontrasse mai un punto di resistenza nella mente (anche nell'inconscio) o nel corpo stesso dell'educando. Come se il secondo dovesse contrastare all'infinito ogni determinazione concreta del primo, piuttosto che farsene qualcosa. Tra l'esercizio di un autoritarismo che schiaccia ogni desiderio e l'autorevolezza di una critica che lo fa fuggire sempre altrove, *solo* la psicoanalisi ha testimoniato come sia possibile annodare soggettivamente questi estremi - tanto opposti quanto complementari - in modo originale. Secondo Freud, infatti, educare voleva dire proprio avanzare tra "la Scilla del lasciar-fare" e "la Cariddi del divieto" (Freud 1926, p. 384).
Sia che per educare occorra reprimere, "*maîtriser*", le pulsioni o ancora scegliere la sublimazione come unica "*issue*/soluzione" (secondo una certa lettura freudiana), sia che - al contrario - il desiderio sia invischiato con la Legge (secondo il Lacan classico), sempre suggerisce Michel Foucault facciamo riferimento a «[…] *una rappresentazione comune del potere* che, secondo l'uso che se ne fa e la posizione che gli si riconosce nei confronti del desiderio, conduce a due conseguenze opposte: o alla prossima promessa di una 'liberazione', se il potere ha sul desiderio solo una presa esterna, o se è direttamente costitutivo del desiderio, all'affermazione: siete già tutti presi in trappola» (Foucault, 1976, pp. 73-74 – corsivo nostro).
Sembra difficile superare quell'oscillazione che pensa il gesto educativo, ora, come buono, ora, come cattivo. Ancora più difficile oggi quando un discorso sempre più moralizzatore si impone come guida certa. Di più. Abbiamo visto come a considerarlo cattivo, non si cancella quel moralismo che connota la pedagogia in quanto umanista. In questo senso Freud, non meno di Marx, si dimostra anti-pedagogo (Massa, 1990): se il primo pensa che il desiderio alienato sia all'origine di ogni nevrosi, non può però che appellarsi all'educazione in quanto sublimazione per spiegare il disagio della cultura (*Kultur*). Non diversamente Marx, smascherando ogni ideologia educativa, finisce per ridurre a ideologia lo stesso gesto educativo, dimenticando lo spessore materiale dei discorsi pedagogici. Se dobbiamo imputare al Marxismo la squalifica dell'educazione a *dispositivo ideologico*, dobbiamo invece alla psicoanalisi l'aver elevato il lavoro educativo tra quelli impossibili. Governare, analizzare ed educare, infatti, per quanto difficili sono necessari alla civilizzazione umana (Freud, 1930), cioè per quell'esercizio infinito di ricerca di equilibrio tra soddisfazione delle pulsioni e accettazione dei limiti imposti da una vita in comune, sociale.

CONCLUSIONI

Potremmo concludere che aprendosi al sapere psicoanalitico, la pedagogia non mette la psicoanalisi al posto del *maître* ma la fa entrare tra gli altri discorsi che parlano con l'educazione e all'educazione. Da qui l'importanza della congiunzione "e" - tra psicoanalisi e pedagogia - perché preserva dall'identificare la prima con la

seconda. Non sacrificare gli affetti alle emozioni è la sola condizione affinché qualcosa del desiderio possa essere ancora rispettato. Continuare a far vivere la psicoanalisi come quel discorso che non può collocarsi *se non ai margini*, significa fare di essa *«le seul discours qui puisse aujourd'hui revendiquer la chose de la cruauté psychique comme son affaire propre»* (Derrida, 2000, p. 12)[36]. Solo restando ai margini del discorso contemporaneo, è possibile stare in equilibrio sul bordo degli abissi del desiderio, nonostante la normatività vigente e il diffuso moralismo.

Solo restando una tra le altre, la psicoanalisi può demistificare ogni falsa illusione che ci fa credere nell'esistenza di un discorso unico, forte e salvifico. Così come la pedagogia rinunciando a fare-sintesi, come a tacere, tra questi saperi, può custodire le condizioni affinché tale disillusione possa produrre frutto nelle nostre vite. Ma perché la psicoanalisi possa continuare ad esistere "fuori dai muri" per riprendere la formula di Laplanche (1987)[37], dobbiamo essere attenti, noi psicoanalisti, sulle condizioni della sua sopravvivenza. Altrettanto i pedagogisti non possono cedere sul desiderio di trovare una epistemologia propria, senza velleità o crisi di cleptomania.

Riflettendo sulla formazione degli analisti, il 9 ottobre 1967, Jacques Lacan si ritrova «*à faire un proposition*», a mettere in guardia gli psicoanalisti sul destino del loro sapere. Tra le forme del legame sociale che alimentano «*des procès de ségrégation*» (processi discriminatori), la psicoanalisi sembra autolimitare la propria novità a causa di forme di identificazione immaginaria che la «*enchainent*» (incatenano) fino a comprometterne la capacità di rinnovarsi. Il sapere psicoanalitico si mette in posizione di auto-reclusione.

Sono in gioco sicuramente quei movimenti che trasformano le pratiche nascenti in istituzione, ma per quanto riguarda chi come me, in Francia, da psicanalista occupa le funzioni di psicologa clinica in un centro medico-psico-pedagogico ma anche di docente universitario in scienze dell'educazione e della formazione, quegli avvertimenti mi spingono urgentemente a pensare alla sopravvivenza della nostra pratica psicoanalitica e del suo discorso. Allo stesso modo per chi, in Italia, come me pur non essendo terapeuta, usa la clinica come atteggiamento euristico in pedagogia, lavorare con la psicoanalisi là dove la sua presenza non è ancora/più garantita o più spesso, là dove non è né attesa né ricercata, è una scommessa: si tratta di guadagnarsi spazi oltre/fuori quelli costituiti senza sognare fughe utopiche. Questi spazi guadagnati oltre gli steccati dei saperi e delle pratiche costituite, oltre i muri della contemporaneità, ci mettono continuamente di fronte all'instabilità del *posto* che ognuno occupa, ma anche alla posta in gioco politica della propria sopravvivenza. Chiedono cioè di tenere vivo il nostro desiderio per continuare a far sentire qualcosa di questo impossibile strutturale della cultura, qualcosa del bordo costitutivo dell'abisso umano, questo «*accrochage au réel*»[38] (Guyomard, 2011, p. 75).

---

[36] Traduzione libera «Il solo discorso che possa oggi rivendicare la questione della crudeltà psichica come suo dominio».

[37] L'espressione di Laplanche è : « d'une psychanalyse dite hors les murs » (Laplanche, 1987, p. 15).

[38] Traduzione libera: «Un aggancio al Reale».

L'immagine dei muri appena usata ricorda per associazione la famosa conferenza («*entretien*») di Lacan del 6 gennaio 1972 all'ospedale di Sainte-Anne, quando egli fa di questa lungo tutto il suo intervento un ritornello, domandando agli psichiatri e psicoanalisti che sono lì, se sentono davvero le sue parole oppure sta parlando ai muri della cappella che li ospita. Dirà alla lettera: «Je parle à la chapelle, c'est-à-dire aux murs»[39] (Lacan, 2014, p. 144). Se Lacan sarà meno insistente sulla necessità di portare la psicoanalisi oltre i muri della cappella, Freud desiderava fortemente estendere oltre i propri "steccati" il successo della psicoanalisi. Scriveva nel 1926: «L'uso dell'analisi per la terapia delle nevrosi è solo una delle sue applicazioni; forse il futuro mostrerà che non è la più importante [...]»[40].

BIBLIOGRAFIA

Alemán, J. (2017). *Solitudine: Comune*. Milano: FrancoAngeli (ed. or. *Soledad: Común. Politicas ed Lacan*, 2012).
Derrida, J. (2000). *États d'âme de la psychanalyse. Adresse aux États Généraux de la Psychanalyse.* Paris: Galilée.
Dumoulié, C. (1999). *Il desiderio. Storia di un concetto*. Torino: Einaudi (ed. or. *Le désir*, 1999).
Beccaria, C. (1965). *Dei delitti e delle pene*. Torino: Einaudi (ed. or. 1774).
Foucault, M. (1978). *La volontà di sapere.* Milano: Feltrinelli (ed. or. *La volonté de savoir*, 1976).
Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire.* Torino: Einaudi (ed. or. *Surveiller et punir*, 1975).
Franza, A. (1990). *Retorica e metaforica in pedagogia*. Milano: Unicopli.
Freud, S. (1933). XXXIV Conférence. Éclaircissements, applications, orientations. In *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard (1984), pp. 182-210.
Freud, S. (1930). Il disagio della civiltà. In C., Musatti (Ed.), *Opere* (pp. 556-630). Volume 10, Bollati Boringhieri: Torino.
Freud, S. (1926). *La question de l'analyse profane*. Paris: PUF (1998).
Freud, S. (1926). Il problema dell'analisi condotta dai non medici. In C., Musatti (Ed.), *Opere* (pp. 345-415). Volume 10, Bollati Boringhieri: Torino.
Freud, S. (1925). Préface à Jeunesse à l'abandon. In *Oeuvres complètes* (pp. 159-163*).* tome 17. Paris: Gallimard.
Freud, S. (1905). Tre saggi sulla teoria sessuale. In C., Musatti (Ed.), *Opere* (pp. 441-546). Volume 4, Bollati Boringhieri: Torino,
Guyomard, P. (2011). *Lacan et le contre-transfert*. Paris: PUF.
Han, B.C. (2014). *La société de la fatigue*. Belval: Éditions Circé.
Heidegger, M. (1987). *Segnavia*. Adelphi: Milano (ed. or. *Wegmarken*, 1976).
Heidegger, M. (1980). *Tempo ed essere*. Guida: Napoli (ed. or. *Zur Sache des Denkens*, 1969).
Lacan, J. (2014). *Il mio insegnamento e Io parlo ai muri*. Di Ciccia A. (Ed.), Roma: Astrolabio.

[39] Traduzione libera «Parlo alla cappella, cioè alle pareti».
[40] Traduzione libera cfr. Freud, 1926, pp. 136-137.

Lacan, J. (1986). *Le Séminaire - Livre VII,* L'éthique de la psychanalyse, 1959-*1960*. Paris: Seuil.
Lacan, J. (1967). Proposition du 9 Octobre 1967 sur le psychanalyste de l'école. *Scilicet*, *1*, 14-30, Champ Freudien, Seuil (1968).
Laplanche, J. (1987). *Nouveaux fondaments de la psychanlyse*. Paris : PUF.
Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Paris: Éditions Amsterdam.
Massa, R. (2010). Desiderio, struttura, formazione. In J., Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore* (pp. 34-47). Milano: FrancoAngeli.
Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
Massa, R. (1990). (Ed.). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
Massa, R. (1988). (Ed.). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
Massa, R. (1987). *Educare o istruire?* Milano: Unicopli.
Orsenigo, J. (2017). *Chi ha paura delle regole?* Milano: FrancoAngeli.
Pirone, I. (2022). L'idéal inclusif à l'épreuve des processus de normalisation. In Gavarini, L. Ottavi, & D. Pirone, I. (Eds.), *Le Normal et le Pathologique à l'école aujourd'hui* (pp. 113-127). Paris: PUV.
Pirone, I. (2020). Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre: quelle place pour la transmission de la culture à l'école? *Cliniques méditerranéennes*, dossier « Le sujet de l'école», 102, pp. 109-122.
Recalcati, M. (2014). *La forza del Desiderio*. Magnano (BI): Qiqajon
Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco.* Milano: Feltrinelli.
Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Cortina.
Recalcati, M. (1991). *Abitare il desiderio*. Milano: Marcos y Marcos.
Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K., Scheibling-Sève, C. (2018). *Les neurosciences en éducation*. Paris: Éditions Retz.
Sini, C. (2016). L'alfabeto e l'Occidente. In *Opere*, *Volume III*, Tomo, I, Milano: Jaca Book.
Stiegler, B. (2019). *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*. Gallimard: Paris.

ATTRIBUZIONE

L'Introduzione e i capitoli: Dopo la fine della metafisica, il desiderio, La posta in gioco ed Educazione e desiderio, sono di Jole Orsenigo.
Le Conclusioni e i capitoli: Non si tratta di normalizzare (anche) il desiderio, Politiche del desiderio e Annodamenti e contrapposizioni, sono di Ilaria Pirone.