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

Conoscenza e desiderio: una lettura pedagogica tra Freud e Piaget

Knowledge and desire: a pedagogical reading between Freud and Piaget

Emanuela Gerosolima
Università degli studi di Salerno, Italia, egerosolima@unisa.it

ABSTRACT
Il presente lavoro intende analizzare la dimensione pedagogica che sottende le teorie elaborate da Freud e Piaget intorno alla dimensione cognitiva - di stampo piagetiano, ed emozionale, di matrice freudiana - in quella lettura integrata che Furth (1993) ha definito "La conoscenza come desiderio".
L'interrogativo di fondo che attraversa le presenti note riguarda il modo in cui Freud e Piaget possono essere ri-letti e re-interpretati, in chiave pedagogica, mettendo al centro sia la specificità delle emozioni umane che l'universalità della ragione logica, attraverso quel processo nel quale la conoscenza umana, le emozioni e il desiderio costituiscono le due facce della stessa medaglia che passa dal *perché* di Freud al *come* di Piaget.
In questo passaggio è rinvenibile il paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese, 2016; 2019; 2020) inteso come "un processo che si attiva nel non luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo" il soggetto persona, così, ritrova nel desiderio inteso come conoscenza di sé e dell'altro da sé gli elementi costitutivi del pensiero generativo.

ABSTRACT
The present work aims to analyze the pedagogical dimension that underlies the theories elaborated by Freud and Piaget around the cognitive dimension - of Piagetian mold, and emotional, of Freudian matrix - in that integrated reading that Furth (1993) has defined "Knowledge as desire".
The basic question that runs through the present notes concerns the way in which Freud and Piaget can be re-read and re-interpreted, in a pedagogical key, focusing both on the specificity of human emotions and on the universality of logical reason, through that process in which human knowledge, emotions and desire are the two sides of the same coin that passes from Freud's why to Piaget's *how*.
In this passage the paradigm of Generative Pedagogy can be found (Mannese, 2016; 2019; 2020) understood as "a process that is activated in the non-place of the mind indicated as

latency or metaphorization, with which the Human, the living creates enactive intentional actions that produce self-realization of the project of life or of the “end in sight”, through which the subject is made explicit and returns to being an end and not a means” the subject person so retracted It goes into desire understood as the awareness of oneself and of the other from oneself the constitutive elements of generative thought.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE
Desire; Generativity; Knowledge
Desiderio; Generatività; Conoscenza

CONIUGARE DIMENSIONE COGNITIVA E DIMENSIONE RELAZIONALE: DALLA TEORIA PSICOANALITICA ALLA TEORIA STADIALE

Per capire quanto sia importante il concetto di desiderio nei processi di conoscenza possiamo far riferimento ad un’affermazione di Kierkegaard: «il desiderio esiste solo se esiste l’oggetto; l’oggetto esiste solo se esiste il desiderio; il desiderio e l’oggetto sono come una coppia di gemelli, nessuno dei due può venire al mondo separatamente dell’altro» (Furth, 1993, p. 15).
Questa affermazione di Kierkegaard, che successivamente è stata ripresa dalla filosofia esistenziale moderna, è ancora oggi al centro del dibattito scientifico contemporaneo. Infatti, gli oggetti della conoscenza e del desiderio sono considerati le due facce contrapposte della stessa medaglia. Nel dibattito pedagogico emerge la necessità di un superamento della dicotomia intelligenza/emozioni. Quello che in questa sede appare opportuno sottolineare è la dimensione pedagogica che sottende le teorie elaborate da Freud e Piaget intorno alla dimensione cognitiva, specificatamente di stampo piagetiano, ed emozionale, di matrice freudiana, in quella lettura integrata che Furth (1993) ha definito “La conoscenza come desiderio”.
Per spiegare il suo assunto Freud faceva l’esempio dell’arte e della religione: nel primo caso, poteva trasformarsi in un’illusione curativa e costruttiva, mentre per la religione un segno di immaturità emotiva. Operando in questo senso, la vita emozionale di un individuo viene chiaramente divisa dal pensiero scientifico: per Freud, infatti, non esisteva alcun modus vivendi fra le emozioni e la mente cosciente in quel duello costante fra l’Io e l’Es. La prospettiva teorica di Freud rimane sigillata all’interno di un dualismo in cui è presente un vero e proprio conflitto esistenziale tra la conoscenza cosciente della ragione e i desideri inconsci delle emozioni.
Nella conoscenza come desiderio (Furth, 1993) la centralità delle teorie analizzate si orientano intorno alla specificità del pensiero degli autori: la dimensione cognitiva in Piaget e quella emotiva-pulsionale in Freud. Per Piaget l’intelligenza è strettamente connessa allo sviluppo individuale e si fonda sul principio di autonomia ed emancipazione di ciascun individuo. Le teorie di Freud stimolano l’interesse verso la conoscenza degli aspetti meno controllati e meno coscienti dei comportamenti degli esseri umani, in relazione allo sviluppo delle emozioni. Allo stesso modo, secondo Furth (1993), la teoria di Piaget orienta lo sguardo sul legame

tra sviluppo e conoscenza. Affinché si possano comprendere al meglio entrambe le teorie, ciò che manca potrebbe essere un quadro di insieme che vada a coniugare in modo diretto conoscenza ed emozioni. Spetta alla pedagogia una riflessione in grado di colmare lo iato tra questi due elementi che nella lettura di Freud e Piaget emerge in maniera significativa. Conoscere l'oggetto è elemento distintivo delle teorie di Freud e Piaget che si interfacciano con la formazione di oggetti, intesi come prodotti di costruzioni mentali. Questa impostazione ha prodotto nella storia della dimensione conoscitiva tra oggetto e soggetto un cambiamento di significato che contrappone gli oggetti di conoscenza agli oggetti-come-cose, ovvero i fatti. Lo scopo di questi elementi introduttivi sta nell' andare a presentare una prospettiva che possa collegare la conoscenza con l'azione e che viene messa in atto anche da Piaget, in quanto fa riferimento allo stadio sensomotorio dello sviluppo: durante questo stadio la conoscenza non viene presentata come un elemento diviso dall'azione, ma viene integrata e spiegata come una componente non esplicita all'interno dell'azione stessa. Vi è nel pensiero di Piaget quella continuità evolutiva tra la conoscenza degli scienziati e degli adulti e la conoscenza sensomotoria dei bambini, nel quale sia la conoscenza dell'oggetto sia le sue ricadute pedagogiche possono avere un ruolo cruciale.

LA PEDAGOGIA GENERATIVA TRA EMOZIONI E DESIDERIO

Quanto detto fin qui, costituisce il punto di incontro tra Piaget e Freud: quest'ultimo ha approfondito il "perché" e l'economia dinamica che ritroviamo all'interno delle pulsioni e degli istinti personali; mentre Piaget ha illustrato il "come" delle azioni e dei simboli, la loro coesione logica.
La storia, il pensiero e la declinazione scientifica degli studiosi delineano le differenze strutturali: Freud decide di sottrarsi da qualsiasi prospettiva filosofica e dalla logica cosciente, andando a focalizzarsi sulle ragioni che si celano dietro quelle specifiche azioni considerate razionali e irrazionali; Piaget, invece, inizia da un presupposto filosofico degli universali logici, andando alla ricerca delle loro origini implicite nell'organizzazione e nell'azione biologica.
Se dunque, assumiamo come punto di partenza la lettura integrata in chiave pedagogica attraverso la conoscenza come desiderio, il punto in comune, messo in luce da Furth (1993) è che sussiste in ogni azione sia una componente di ragione logica che una componente di natura pulsionale, entrambe vincolate da un rapporto circolare.
In che modo, dunque Freud e Piaget possono essere ri-letti e re-interpretati in chiave pedagogica mettendo al centro sia la specificità delle emozioni umane che l'universalità della ragione logica?
Piaget ipotizza che sia l'evoluzione sia lo sviluppo individuale possono essere concettualizzate come una produzione di nuove realtà biologiche: una nuova realtà psicologica nella formazione del simbolo e dell'oggetto, un nuovo stadio logico nelle azioni sensomotorio. Lo sviluppo cognitivo ripreso e descritto da Piaget può essere accostato nuovamente ad una logica oggettiva.

Piaget ha formalizzato un'ipotesi fondamentale sulla conoscenza definendola come la coordinazione generale delle azioni presenti o possibili. Grazie a tale ipotesi, è possibile riconoscere la conoscenza con la struttura logica: ciascuna coordinazione possiede una struttura logica.
Si tratta, per lo studioso, di interpretare la conoscenza come logica costituita da composizioni logiche aventi specificità strutturali:

- la conoscenza in questo caso è intesa come la procedura di una possibile conoscenza;
- così interpretato il concetto di logica non si deve focalizzare solo ed esclusivamente in un processo proporzionale ma deve essere esteso anche ad altri sistemi che comprendono la composizione logica attraverso la coordinazione delle azioni sensomotorie;
- ne consegue la sua struttura complessiva, per la quale, evidenzia Piaget, la logica viene intesa e presa in considerazione nel suo significato di sistema formalizzato.

Sia Piaget sia la moderna scienza cognitiva hanno posto la propria attenzione sulla logica presente all'interno delle ipotesi di base, valutandola in maniera antagoniste. Piaget definiva la logica come un elemento che deve essere spiegata, mentre la scienza cognitiva considera la logica come un qualcosa che si occupa della costruzione di modelli logici. Piaget formulò l'ipotesi per cui la conoscenza debba essere eguagliata alla logica dell'azione e ciò comporta una vera e propria attinenza ad ambiti disciplinari come la biologia e la psicologia: ciò che accompagna il progresso scientifico è la limitazione dell'oggetto di esplorazione. Invece, il fulcro della scienza cognitiva può essere considerato come un elemento vago e poco definito.
Secondo la lettura di Freud intorno alla rimozione primaria del mondo simbolico infantile e della sublimazione degli impulsi, tale rimozione non riguardava mai l'eliminazione finale degli impulsi e dei desideri infantili, ma si focalizzava sulla loro conservazione definitiva all'interno della psicologia inconscia dell'individuo.
Nella conoscenza come desiderio, intesa in questo lavoro postura di lettura pedagogica tra Freud e Piaget, i desideri e le emozioni rivolti raffigurano l'ambiente e la condizione dello sviluppo.
Dal punto di vista della psicologia freudiana, infatti, il desiderio e la conoscenza si congiungono attraverso i simboli intorno ai 2 anni, differenziando così i processi di conoscenza tra il bambino e l'adulto.
L'impulso sublimato viene, infatti, considerato un desiderio, mentre la conoscenza adulta deve essere associata dal punto di vista emotivo all'Es-inconscio. Freud ha confermato che la moralità del Super-Io è associata a quelle forze che risultano inconsce dell'Es, la moralità che fa finta di essere lontana dalle emozioni potrebbe comportare una distruzione a lungo termine sia dal punto di vista individuale sia dal punto di vista sociale (Furth, 1993).
Muovendo, dunque, da una lettura integrata tra Freud e Piaget emerge un assunto di base fondativo per la pedagogia: la conoscenza umana, le emozioni, il desiderio costituiscono le due facce della stessa medaglia che passa dal perché di Freud al come di Piaget.

Ecco allora che occorre chiedersi in che modo Freud e Piaget possono essere ri-letti e re-interpretati in chiave pedagogica, considerando fondamentale sia la specificità delle emozioni umane sia l'universalità della ragione logica? È possibile interpretare, muovendo dall'analisi dei due studiosi, quel processo nel quale la conoscenza umana, le emozioni e il desiderio costituiscono le due facce della stessa medaglia che passa dal perché di Freud al come di Piaget?
In questo passaggio è rinvenibile il paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese, 2016; 2019; 2020) che postula una lettura dinamica dell'esperienza umana che conferisce al "desiderio" un ruolo centrale all'interno del processo di costruzione identitaria del soggetto-persona, rappresentando il "non-luogo generativo" di possibilità per rintracciare, riconoscere e definire i propri "talenti".
La generatività, infatti, è intesa come "un processo che si attiva nel non luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo" ritrovando nel desiderio, come conoscenza di sé e dell'altro da sé, l'educazione al desiderio come elemento costitutivo del pensiero generativo.

BIBLIOGRAFIA

Freud, S. (1988). *Inibizione, sintomo e angoscia*. Torino: Bollati Boringhieri.
Freud, S. (1986). *Al di là del principio di piacere.* Torino: Bollati Boringhieri.
Freud, S. (1985). *Interpretazione dei sogni*. Torino: Bollati Boringhieri.
Freud, S. (1982). *Negazione e altri scritti*. Torino: Bollati Boringhieri.
Freud, S. (1976). *Introduzione al narcisismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
Freud, S. (1976). *Progetto di una psicologia*. Torino: Bollati Boringhieri, p. 111
Freud, S. (1953-1974). A note on the unconscious in psycoanalisis, An evidential dream, Instincts and their vissitudes, Repression, The unconscious, From the history of an infantile neurosis, The dissolution of the Oedipus complex, A short account of psycoanalisis, The future of an illusion, New introductory lectures, in *Standard Edition of the Complete Psycological Works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press. Vol. 24.
Freud, A., *et al.* (1940-1951). Gesammelte Werke. London: Imago vol. 18.
Furth, H.G. (1993). *La conoscenza come desiderio: un saggio su Freud e Piaget*. Roma: Armando.
Furth, H.G. (1983). Symbol formation: Where Freud e Piaget meet, in *«Human development»*. Vol. 26, n.1.
Furth, H.G. (1983). Freud, Piaget and Macmurray: A theory of knowledge from the standpoint of personal relation". «*New Ideas in Psycology*», vol. 1, n. 1.
Furth, H.G. (1981). *Pensiero senza linguaggio*. Roma: Armando.
Furth, H.G. (1981). *Piaget and Knowledge: Theoretical Foundations*. Chicago: University of Chicago Press.
Furth, H.G. (1973). *Deafness and Learning: A Psycological Approch*. Belmont, California: Wadworth.
Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: PensaMultimedia.
Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development, Annual Reviews Monographs*. California: Palo Alto.
Piaget, J. (1981). *L'equilibrazione delle strutture cognitive*. Torino: Bollati Boringhieri.
Piaget, J. (1979). The possible, the impossible, and the necessary. In F. B. Murray (Ed.), *The Impact of Piagetian Theory*. Baltimora: University Park Press.
Piaget, J. (1979). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
Piaget, J. (1978). *Behavior and Evolution.* New York: Pantheon Books.
Piaget, J. (1977). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
Piaget, J. (1977). *Adattamento vitale e psicologia dell'intelletto. Selezione organica e fenocopia*. Giunti-Marzocco.
Piaget, J. (1973). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera.
Piaget, J. (1973). *Problemi di psicologia genetica*. Torino: Loescher.
Piaget, J. (1972) *Conferenze sull' epistemologia genetica*. Roma: Armando.
Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations Between Organic Regulations and Cognitive Processes.* Chicago: University of Chicago Press.
Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques*. Geneva: Droz.
Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.