

Il pedagogista invisibile¹

Giovanna Bruco²

Sui presupposti teorici della pedagogia relazionale

Nella sua introduzione a *Pedagogia Relazionale*, il filosofo Sergio Moravia ha battezzato il pedagogista relazionale come pedagogista invisibile, figura anomala, in quanto il suo operato non risulta codificabile, quantificabile e "visibile". Ed è altrettanto probabile che il suo lavoro verrà svalutato, ri(condotto) ad altro, squalificato in rapporto a quello dei "tecnici" che insegnano discipline ben determinate (...) «perché non si correla facilmente con un compito, con un ruolo che chiunque può vedere. Egli lavora negli interstizi di una vita che spesso ci appare insieme come troppo piena di cose e di prestazioni (non sempre strettamente indispensabili) e stranamente carente di affetti»³.

Poi Moravia passa a ricordarci che per ciò che concerne i presupposti teorici di base, il pedagogista relazionale attinge principalmente dalla *Teoria Generale dei Sistemi di Bertalanffy*, dal *Costruttivismo* e dalla *Pragmatica della Comunicazione Umana* che a sua volta attinge dalla *Cibernetica*. Vediamo qui di riassumerli per andare oltre. Per quanto riguarda la *T.G. dei S.* di B. sappiamo che nacque dalla consapevolezza della insufficienza del meccanicismo come modello universale della scienza, che la portava a frammentarsi in discipline isolate; in questo senso costituì un tentativo di fusione tra gli approcci meccanicistico e organicistico attraverso una reintroduzione dei processi fisici di nozioni teleologiche (come quelle di scopo e di comportamento orientato verso uno scopo), che erano venuti a perdere la loro connotazione nel conflitto meccanicistico-vitalistico⁴ Del *Costruttivismo* ricordiamo che l'espressione metodo costruttivo è stata introdotta da C. G. Jung per indicare che il materiale inconscio può sì

essere ridotto, nel senso di «ricondotto», alle condizioni arcaiche e infantili dell'individuo come prevedeva il metodo di S. Freud; ma al riduzionismo freudiano egli oppose un *costruttivismo* che non doveva limitarsi a ricondurre le manifestazioni psicologiche a un substrato particolare⁵, ma a un modello interpretativo che fungesse da denominatore comune a differenti modelli possibili con nessuno dei quali sarebbe stato in contraddizione. Tale metodo, indicato come più idoneo alla natura dell'oggetto psicologico anche da J. Piaget in ambito cognitivista, doveva avere il pregio di poter essere letto in modo finalistico nel senso che anticipava possibili sviluppi della personalità.

Quindi per Jung il metodo *costruttivo* e *sintetico* è opposto a quello *riduttivo* nella misura in cui riguarda l'elaborazione di prodotti inconsci (sogni, fantasie) visti come espressione simbolica che rappresenta, per anticipazione, un elemento di un futuro sviluppo psicologico (1921, p. 434). Ed è da questa differenza tra metodo riduttivo e metodo costruttivo che Jung fa anche discendere la differenza tra *sintomo* e *simbolo*. Ovvero, se la fantasia può essere intesa o in un senso causale o in un senso finalistico, a una spiegazione causale essa appare come un *sintomo* (di uno stato fisiologico o personale che è il risultato di avvenimenti precedenti), alla spiegazione finalistica invece la fantasia appare come un *simbolo* che tenta (con l'ausilio di materiali già esistenti), di caratterizzare o individuare un determinato obiettivo o piuttosto una determinata linea di sviluppo). (1921, p. 443)⁶. Il metodo costruttivo era da adottare, a parere di J., quando l'interpretazione causale riduttiva, propria del metodo di Freud, non rivelava più nulla che il paziente già non sapesse, per cui si rendeva necessario "stabilire il significato della produzione inconscia in relazione al futuro atteggiamento del soggetto" (1921, p. 435).

Poiché per Jung è assolutamente impossibile considerare la psiche in senso solo "causale", ma occorre anche considerarla in senso "finale", a questo proposito egli sostiene di considerare necessari ambedue i modi di vedere, quello causale e quello finalistico, in quanto dopo Kant i due punti di vista non si contraddicevano più «perché considerati come principi regolatori del pensiero, e non come principi costitutivi del processo di natura stesso» (1916-1917, p. 318-319). Per questo, sempre secondo Jung, dal punto di vista psicologico, il metodo costruttivo, detto anche *prospettico* o *teleologico*, sarebbe più individualizzato perché si propone di scoprire le linee di sviluppo psichico di ogni singolo soggetto, mentre il metodo riduttivo o *causale* ricondurrebbe tutte le manifestazioni del soggetto alle leggi generali dello sviluppo libidico.⁷

¹ Così il filosofo Sergio Moravia definisce il pedagogista relazionale nella presentazione del libro *Pedagogia relazionale* di M. Chiarugi e S. Anichini, Franco Angeli Editore Milano 2003.

² Pedagogista relazionale.

³ *Pedagogia relazionale* cit. p. 18.

⁴ Cfr. G. Bruco *La zucca di Cenerentola; L'errore pedagogico*, cap V "La metafora interattiva nell'intervento pedagogico-relazionale" Manni, Lecce 2005, p. 234.

⁵ In questo senso il suo distacco dal concetto "spaziale" della psiche freudiano legato al concetto di rimozione sembrò per certi versi un passo positivo anche se poi continuò a restare senza fondamenti teorici.

⁶ Oggi va tuttavia sottolineato che Jung, sulle orme della teoria feudiana, non era in grado di distinguere la fantasia dalla fantasticheria delirante, come emerge dal suo diario segreto pubblicato in una recente biografia.

⁷ "Leggi" in verità mai scoperte essendo rimaste a "ipotesi frammentarie e asistematiche" come dice lo stesso Freud nell'introduzione a *L'io e L'es* (1922) *Opere* di S. vol. IX, Boringhieri, Torino 1977.

Verso una destrutturazione
del costruttivismo

Rispetto a quanto fin qui detto, va rilevato che le attuali conoscenze della realtà mentale umana più volte segnalate su questa rivista⁸, teorizzano che il "senso" dei fenomeni psichici ha il suo cardine nel *pensiero-immagine* come *capacità di immaginare* che insorge al momento della nascita su determinate basi biologiche che vengono a strutturarsi intorno alla 24esima settimana di gestazione per dare origine alla vita psichica nell'istante in cui la retina viene stimolata dalla luce...⁹ Questo fa sì che prima ancora del linguaggio articolato si formi, su basi sensitivo-affettive, il pensiero non cosciente che ci caratterizza. Pensiero che può arrestarsi nella ripetitività patologica dovuta alla prima *pulsione d'annullamento* contro l'inanimato, oppure dinamizzarsi nel processo di conoscenza quando, al contrario, la *fantasia di sparizione* verso proprie dimensioni parziali conduce verso una possibile *trasformazione*¹⁰. Su queste nuove basi teoriche, quanto sostenuto sulle orme di Jung dagli autori di *Pedagogia Relazionale* che... "il termine costruttivismo è stato introdotto per indicare una epistemologia secondo la quale la conoscenza non sarebbe "predeterminata e scopribile"¹¹ lascia emergere, già in questa definizione, un accostamento davvero improprio -ed inesatto- di termini per cui, paradossalmente, si applica il principio di causalità alla realtà umana: *la conoscenza sarebbe non scopribile... in quanto non... predeterminata*. Se da un punto di vista epistemologico il metodo finalistico-costruttivo richiedeva un dialogo con I. Kant, che ha mostrato che la finalità non è una categoria della ragione, anche se è una esigenza incondizionata dell'individuo, quando Jung approda alla conclusione che «se vogliamo lavorare veramente da psicologi, allora dobbiamo conoscere il "senso" dei fenomeni psichici» e per questo è impossibile considerare la psiche in senso solo "causale" ma occorre considerarla anche in senso "finale, egli non afferra che se pure Kant ha messo sotto processo la ragione, se dopo di lui il determinismo non esiste

più perché non c'è solo il principio di causalità e la conoscenza è oggettivabile solo nella misura in cui è un prodotto dell'uomo che le dà forma, Kant non è mai arrivato a dirci come la caratteristica specie specifica umana della *non ragione* nasce come fantasia interna, e per questo le sue categorie sono rimaste nell'ambito di un innatismo trascendente dove la dialettica uomo-natura non trova sbocco scientifico.

In altre parole Kant non ha risolto il vecchio problema che ha fatto arrovellare i filosofi sull'Essere metafisico creatore della... psiche che li ha divisi in "realisti" (legati al principio causale) e "soggettivisti", che si sono spinti a sostenere che fuori di noi non c'è niente (la *res extensa* di Cartesio contrapposta alla ragione).

Approfondire oggi il senso inesatto dell'accostamento di parole quali *conoscenza non scopribile* in quanto *non... predeterminata* è doveroso nella misura in cui, essendo la moderna psichiatria pervenuta alla conoscenza della realtà mentale umana, siamo in grado di affermare non solo che quanto di predeterminato, essendo legato all'istinto che è specie-specifico del regno animale, è facilmente "scopribile" nella misura in cui non fa che perseguire patterns ripetitivi; ma che è conoscibile anche la dimensione specie specifica umana della pulsione inconscia *scoperta* nel suo margine di imprevedibilità.

Alla deriva di formulazioni junghiane dobbiamo quella di Ernst von Glasersfeld quando ci dice che il costruttivismo sviluppa una teoria della conoscenza nella quale «il conoscere non riflette una realtà ontologica oggettiva ma riguarda l'ordine e l'organizzazione del mondo che ci costruiamo con la nostra esperienza», e a questo proposito porta il seguente esempio: «una chiave è 'adatta' se apre la serratura, nel senso che la chiave, di per sé, non ci dà nessuna informazione sulla serratura: apre la porta e questo è tutto». ¹² Noi pignoli non possiamo non notare che questo esempio, della chiave adatta a una serratura, non si cura di distinguere quanto può riferirsi al mondo delle cose inanimate e sempre uguali a se stesse, dal rapporto interumano che nell'intervento pedagogico è sempre

aperto al movimento e alla trasformazione.

Se anche è vero che «Nel rapporto pedagogico relazionale, basarsi sul costruttivismo significa cercare di arrivare a una ristrutturazione di una realtà all'interno della quale gli interlocutori possono trovare più alternative rispetto a quelle individuate nella loro precedente visione del mondo»,¹³ presupponendo che l'essere umano debba sempre muoversi verso una visione del mondo migliore, bisognerà pur chiedersi come operare nella relazione perché questo possa avvenire evitando la ripetitività, che se non riferita al regno animale è sempre patologica, tenendo invece conto dell'evoluzione della dimensione psichica che ruota attorno a precisi cardini concettuali un tempo sconosciuti.

Più convincente per noi è H. von Foerster quando afferma che: "I giornalisti sostengono di raccontare i fatti così come sono, mentre io penso che i fatti sono come loro li raccontano"¹⁴. Così dicendo, rilevando l'esistenza di una *dimensione pulsionale umana che altera il pensiero*, Foerster viene a suggerirci che il costruttivismo è un non senso nella misura in cui non ha preso in considerazione il fatto che il pensiero "si costruisce" in base a dinamiche altre e diverse da quelle visibili

⁸ G. Bruco *Animalità e ragione nel mondo greco, irrazionale e realtà umana 2500 anni dopo* Giornale di Pedagogia n° 2, 2006; *Reindirizzare verso una psicoterapia che non tradisce* Giornale di Pedagogia n° 3, 2007; *Una matrice irrazionale per il ventaglio pedagogico*, Giornale di Pedagogia n° 3, 2008; *Un nuovo segno nella narrazione pedagogica: pedagogia come recupero dell'immagine neonatale* Giornale di Pedagogia n° 3, 2009.

⁹ Massimo Fagioli *Teoria della nascita e castrazione umana* (1975) 7° ed 2006 Roma, Nuove Edizioni Romane.

¹⁰ Massimo Fagioli *Istinto di morte e conoscenza* (1972) 12° ed 2007 Roma, Nuove Edizioni Romane.

¹¹ *La prospettiva costruttivista e il rapporto insegnamento apprendimento* cap. 5 di *Pedagogia relazionale* cit. p. 73.

¹² E. von Glasersfeld, *Introduzione al costruttivismo radicale* in P. Watzlawick (a cura di) *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988, p. 20.

¹³ *Pedagogia relazionale* cit. p. 73.

¹⁴ H. von Foerster *Non banalizzate l'uomo* Intervista di G. Mecucci, l'Unità 06/10/1988.

sperimentate dalle scienze positive; dinamiche che vanno indagate con metodo deduttivo come avviene ad esempio nell'ambito della fisica, dove molti fenomeni invisibili sono ben concreti¹⁵.

Se poi dal *Costruttivismo* passiamo alla *Pragmatica della comunicazione umana* scopriamo che quando Watzlawick afferma che nella relazione «ciò che viene ipoteticamente scoperto è una costruzione, il cui costruttore è spesso inconsapevole del proprio costruire e considera la realtà come qualcosa che esiste indipendentemente da sé: l'invenzione diventa quindi la base della propria visione del mondo e delle proprie azioni»¹⁶, parlando di "inconsapevole" e legandolo all'"invenzione", egli non fa che accostarsi alla dimensione non razionale che caratterizza l'umano solo recentemente teorizzata senza riuscire però a dirci come, e perché, l'uomo, diversamente dal resto della natura, è capace di *inventare inconsapevolmente*.

La retroazione come espressione del non cosciente

Per quanto riguarda la *Cibernetica*, sappiamo che a livello teorico l'applicazione del modello cibernetico in pedagogia evidenzia, attraverso il concetto di *retroazione*, la centralità dell'allunno quale sistema ricevente avente il compito di modificare le informazioni in entrata attraverso la qualità delle proprie risposte. In questo senso la P.C. si avvicina ad una visione attiva e autogestionale dell'insegnamento in cui il docente viene concepito non come il punto di partenza della relazione educativa ma come uno strumento la cui prassi si trasforma in base ai risultati che produce sull'allievo e alle richieste di quest'ultimo.

A questo proposito ci vien da chiederci se e quanto il pedagogista attinge non siano in primo luogo *immagini interne indefinite* dell'altro destinate, in determinate condizioni di rapporto, a un fisiologico sviluppo. A ben guardare la retroazione non può che essere legata agli imprevedibili contenuti dell'uomo che devono svilupparsi in quella *capacità di immaginare* che caratterizza

za il pensiero non cosciente volto alla trasformazione. E se così è, chiedersi ancora quanto questa caratteristica umana che muove dall'irrazionale del primo anno di vita sia causale o finalistica non ha più alcun senso nella misura in cui è frutto della *ricreazione* continua di quanto avviene al momento della nascita quando la separazione dal contatto col grembo materno diventa "memoria" *sentita* senza percezione degli occhi.

Sulle moderne valenze intrapsichiche e relazionali dell'Analisi Collettiva

Nella formazione per la qualifica di pedagogista relazionale indetta dalla Regione Toscana nell'anno 1998-99, nel corso di "conduzione dei gruppi" portato avanti dallo psicoanalista e psicomotricista Dr. M. Ostanel, si lavorò sugli elementi fondanti di un gruppo, quali la *recettività della diversità* e la *spontaneità*, ponendo l'accento sul fatto che quest'ultima andrebbe *coniugata* con una precisa teoria.

Se si pensa che anche un comitato scientifico di una qualsivoglia disciplina di solito è formato da un gruppo di lavoro, sulla linea di quanto fin qui detto, sarebbe utile valutare quanto esso gruppo sia *recettivo* a un confronto con *teorie nuove e diverse* che, se risultassero contrastanti con altre, messe indiscriminatamente insieme potrebbero rendere meno aggiornati i relativi corsi di formazione.

Una nuova ipotesi di lavoro potrebbe essere quella di esaminare quanto i principi ispiratori della psicoterapia sistemica, visti oggi alla luce della scoperta dell'origine biologica della psiche, non siano stati che un preludio a quanto si sta attualmente verificando attraverso gli sviluppi di essa teoria che fonde, nella realizzazione assolutamente nuova dell'Analisi Collettiva¹⁷, valenze intrapsichiche con una circolarità del rapporto analista-analizzandi che supera la parzialità dei precedenti modelli¹⁸.

Il movimento spontaneo dell'analisi collettiva viene infatti a sostituire, al vecchio e rigido orientamento causalistico, un libero orientamento equifinale per il quale un *temporaneo* "stato fina-

le" sia dello sviluppo individuale, sia di esso sviluppo individuale in rapporto alla sua retroazione in ambito collettivo, è da un lato del tutto indipendente dalle condizioni di partenza¹⁹ (dipende cioè dalle modalità di "organizzazioni interne" – che noi oggi chiamiamo *immagini non coscienti* – "finalizzate" allo sviluppo dell'Io nei rapporti di relazione coi propri simili) e dall'altro, proprio come ipotizzato da Bertalanffy²⁰, tende a mantenere un equilibrio interno (omeostasi) non in senso statico, bensì dinamico e potenzialmente evolvente verso livelli superiori di crescita sia individuale che collettiva.

In altre parole, nella misura in cui la teoria di Fagioli²¹ postula una particolare dinamica pulsionale che si attiva al momento della nascita nel primo contatto col mondo esterno, questa viene ad essere immediatamente intrapsichica e al contempo relazionale. Lo sviluppo dell'Io originario, che non dipende solo dalle sue condizioni iniziali ma dalla qualità psichica umana che risponde, o meno, alla impotenza dei primi mesi di vita, si pone in equilibrio dinamico retroattivo in rapporto a una propria organizzazione interna tesa ("finalizzata") a quello sviluppo psichico che ha la sua base biologica nella vitalità-contatto col liquido amniotico²².

E vi si pone in equilibrio dinamico con una *immediatezza che ha le sue radici in quella simultaneità, tra pulsione d'annullamento verso l'inanimato*

¹⁵ M. Pettini "Una rosa a Fleming" *Teorie scientifiche della natura e della realtà umana* Il sogno della farfalla N° 1, 2009, Roma, Nuove Edizioni Romane.

¹⁶ P. Watzlawick, (a cura di) *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988, p. 9.

¹⁷ Sviluppatesi spontaneamente dal 1975 intorno alla Scuola di pensiero che si ispira all'opera teorica di Massimo Fagioli.

¹⁸ Strategico, strutturale, esperienziale, Boweniano ecc.

¹⁹ Resta beninteso la formulazione dell'Io originario sano che può e deve svilupparsi (M. Fagioli 1972 cit).

²⁰ Cfr. Luigi Onnis *La psicoterapia relazionale o sistemica*; Manuale di Psichiatria e Psicoterapia di N: Lalli, Liguori 2001.

²¹ cit.

²² Giovanna Bruco *La reattività del neonato come fonte del pensiero*.

PEDAGOGIA E PROFESSIONE

e creazione dell'immagine pensiero, che al momento della nascita fonde scientificamente, su basi biologiche mai prima formulate, causa ed effetto della realtà umana.

Abbiamo riportato all'inizio di questo articolo quanto detto da Sergio Moravia sul pedagogista relazionale... che non sempre si correla a un compito visibile... Forse egli è più orientato verso una formazione di base, sulla quale costruire più saldamente quella specialistica, che sia in grado di sviluppare la capacità di coniugarsi a un libero movimento di pensiero che va dimostrandosi sempre più transdisciplinare. Questo nel rispetto di quella curiositas verso l'attualità culturale e sociale di cui il pedagogista sembrerebbe essersi perennemente nutrito.

BIBLIOGRAFIA

- Anichini S., Chiarugi M., (2003). *Pedagogia relazionale*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Bruco G., *La zicca di Cenerentola; L'errore pedagogico*, Manni, Lecce 2005. *Animalità e ragione nel mondo greco, irrazionale e realtà umana 2500 anni dopo*, Giornale di Pedagogia N° 2, 2006; *Reindirizzare verso una psicoterapia che non tradisce*, Giornale di Pedagogia N° 3, 2007; *La reattività del neonato come fonte di pensiero*, Giornale di Pedagogia, N° 3, 2007; *Una matrice irrazionale per il ventaglio pedagogico*, Giornale di Pedagogia N° 3, 2008; *Un nuovo segno nella narrazione pedagogica: pedagogia come recupero dell'immagine neonatale*, Giornale di Pedagogia n° 3, 2009
- Fagioli Massimo, *Teoria della nascita e castrazione umana* (1975) 7ª ed 2006 Nuove Edizioni Romane, Roma.
- Fagioli Massimo, *Istinto di morte e conoscenza* (1972) 12ª ed 2007 Nuove Edizioni Romane, Roma.
- Foerster H., *Non banalizzate l'uomo*, Intervista di G. Mecucci, l'Unità 06/10/1988.
- Freud S., *L'io e L'es* (1922) *Opere di S.* vol. IX, Boringhieri, Torino 1977.
- Glaserfeld E., *Introduzione al costruttivismo radicale* in P. Watzlawick; *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- Jung C.G. *Tipi psicologici* (1921), in *Opere*, Boringhieri, Torino 1969, vol. 6.
- Jung C.G. *La funzione trascendente* (1957-1958) in *Opere*, Boringhieri, Torino 1976 vol. 8.
- Kant I. *Critica del giudizio* (1790), Laterza, Bari 1960.
- Onnis Luigi, *La psicoterapia relazionale o sistemica*, Manuale di Psichiatria e Psicoterapia di N. Lalli, Liguori 2001.
- Pettini M., *"Una rosa a Fleming" Teoria scientifica della natura e della realtà umana Il sogno della farfalla* N° 1, 2009, Nuove Edizioni Romane, Roma.
- Watzlawick P. (a cura di) (1988). *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano.