

**Per una pedagogia psicoanalitica:  
destino di un'utopia e nuovi ambiti di sperimentazione. Considerazioni ed ipotesi sui  
rapporti tra pedagogia e psicoanalisi**

*Andrea Ignazio Daddi\**

**Abstract**

Il rapporto tra psicoanalisi e pedagogia è sempre stato ed è, almeno in parte, ancora problematico. L'articolo, prendendo le mosse da un'accurata ricerca analitico-bibliografica sul tema condotta dall'autore, ripercorre le fasi in cui si è dispiegato l'incontro tra i due saperi, ne offre alcune valutazioni complessive e, nel delineare delle considerazioni conclusive, tenta di tracciare nuovi possibili percorsi di mutua fecondazione interdisciplinare.

Parole chiave: psicoanalisi ed educazione, pedagogia psicoanalitica, storia della psicoanalisi

**For a psychoanalytic education: the fate of an utopia and new areas of experimentation.  
Considerations and hypotheses on the relationship between psychoanalysis and education.**

**Abstact**

The relationship between psychoanalysis and education has always been and is, at least in part, still problematic.

The article, moving from a careful analytic and bibliographical research on the subject conducted by the author, retraces the steps in which deployed the meeting between the two disciplines, offers some overall ratings and, by outlining some final observations, tries to draw new possible ways for an interdisciplinary mutual fecundation.

Keywords: psychoanalytic education, education, psychoanalysis

---

\* Dottore in Filosofia, Educatore-Formatore-Animatore Pedagogico, Operatore Socio Educativo, Socio Aggregato APRE.

## Introduzione

In virtù dei forti interessi personali che da tempo mi legano alla psicoanalisi, sin dagli inizi della mia ormai più che decennale attività professionale di educatore ho avuto modo di identificare i molteplici apporti che la psicologia del profondo fornisce alla prassi educativa e di sperimentarne sul campo la pregnanza teorica e la validità operativa. Ha avuto così inizio, parallelamente ad un curriculum di studi accademici in ambito filosofico e psicopedagogico e ad un'analisi individuale, un percorso di studio che mi ha portato a presentare, in sede di esame di laurea, una ricerca analitico-bibliografica relativa all'interpretazione dei rapporti tra pedagogia e psicoanalisi di cui il presente articolo costituisce, in qualche modo, un'originale e compiuta sintesi<sup>1</sup>.

Quale rapporto è davvero possibile tra pedagogia e psicoanalisi? E' effettivamente ipotizzabile una 'pedagogia psicoanalitica'? Quali interazioni e quali scambi sono auspicabili tra le due discipline in questione? Ripercorrere le differenti risposte teoriche e pratiche che, nel corso di più di un secolo dalla nascita della psicoanalisi, molti autorevoli studiosi hanno, spesso in contrasto tra loro, fornito a queste domande equivale a ricostruire l'evoluzione storica della prospettiva di applicazione del sapere psicoanalitico all'educazione declinandola nelle sue diverse fasi per poi procedere a tracciare, in merito, alcune necessarie considerazioni conclusive finalizzate all'obiettivo valutazione delle esperienze passate, ad una lucida analisi della situazione presente e ad una successiva formulazione di ipotesi concrete per il futuro.

## Il destino di un'utopia

Se si passano così in rassegna le differenti fasi storiche della prospettiva di applicazione del sapere psicoanalitico all'educazione, non si può che evidenziare il passaggio cruciale dall'iniziale fiducia di Sigmund Freud (1909, 1913, 1915, 1925, 1927, 1929, 1933) e dei suoi più stretti collaboratori, allievi ed amici nelle potenzialità di una 'pedagogia illuminata dalla psicoanalisi' (Caldin Populin, 1996; Conti, 1989; Corman, 1973; Crahay, 1999; Ferenczi, 1908-1933; Massa, 1987, 2000; Millot, 1979; Mottana, 1993; Pfister, 1917; Rank & Sachs, 1913; Roveda, 1979, 2002; Schraml, 1970) alla posizione che il fondatore della psicologia del profondo e i suoi stessi collaboratori assumono in fasi successive, caratterizzata da disincanto, scetticismo e cautela (Aliprandi & Pati, 1999; Armando, 1969; Bernfeld, 1925; Cifali, 1982, 1994; Cifali & Imbert, 1998; Millot, 1979.; Mottana, 1993.; Terrier & Bigeault, 1975, 1978; Vegetti Finzi & Catenazzi, 1994). Seguono le elaborazioni teoriche di epigoni quali Alfred Adler (1914, 1928, 1929, 1930) e Wilhelm Reich (1936), che allontanandosi progressivamente dall'ortodossia del maestro e ribaltando in senso anti-pedagogico le critiche freudiane al costitutivo quanto, al meno in parte, inevitabile carattere repressivo del evento educativo, sposano l'idea di un'educazione libertaria e permissiva, priva di condizionamenti frustranti (Way, 1956), divenendo, unitamente ai culturalisti neofreudiani Erich Fromm (1947, 1955, 1956, 1970, 1973, 1976, 1979), Karen Horney (1937, 1939, 1945, 1950), Harry S. Sullivan (1953), al movimento antipsichiatrico di Ronald D. Laing (1964, 1971, 1977) e

---

<sup>1</sup> Daddi, A. I., *Ricerca bibliografica finalizzata all'interpretazione del rapporto pedagogia-psicoanalisi* - Prova Finale - Corso di Laurea in Filosofia - curriculum psicopedagogico, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Genova; docente referente: Rossi Cassottana, O., Professore Associato di Pedagogia generale e sociale. I contributi della docente sul tema relativo ai rapporti tra pedagogia e psicoanalisi (1986, 1995, 2001, 2004), pubblicati su importanti riviste scientifiche nazionali, sono riportati in bibliografia. La personale frequenza alle lezioni e ai corsi della Prof.ssa Rossi Cassottana ha, sin da subito, giocato un ruolo determinante ai fini dell'individuazione e del successivo sviluppo del presente argomento di ricerca da parte dello scrivente.

David Cooper<sup>2</sup> (1971) e ad Herbert Marcuse (1936, 1955, 1964), 'apripista' per successive esperienze di pedagogia antiautoritaria, catartica e contestataria (Vegetti Finzi, 1990) che si riveleranno, in ultima analisi, episodi "piuttosto inconcludenti" di sterile spontaneismo pedagogico (Massa, 2000, p. 241) parzialmente influenzato dall'incontro con il pensiero marxista (Neill Sutherland 1927, 1932, 1937, 1960, 1966, 1967, 1972; Schmidt, 1924)<sup>3</sup>.

Il movimento culturalista dei neofreudiani è caratterizzato da una critica ad importanti aspetti dell'elaborazione teorica di Freud, quali i suoi stessi fondamenti biologici, un suo presunto istintivismo ed innatismo, il suo determinismo pulsionale e la pretesa universalità e necessità del complesso di Edipo, così radicale da portare "progressivamente i suoi autori fuori dal perimetro psicoanalitico". Non accettando la possibilità che la natura umana sia completamente determinata "da fattori esterni alla società ed alla storia", i culturalisti si fanno portatori di un progetto di profonda revisione del sapere psicoanalitico volto al recupero del suo stesso originario potenziale di rinnovamento, alla base del quale resta una certa ricezione semplificata, divulgativa e pertanto fuorviante del pensiero freudiano in America (Vegetti Finzi, 1990, pp. 183-195). Autore di un'originale sintesi tra marxismo, teoria freudiana e pensiero reichiano, "Marcuse [invece] immagina una società [...] non repressiva, che restituisce all'uomo il libero dispiegarsi di tutte le energie libidiche". La sua critica allo *status quo* sfocia nella prospettata utopia di una riconquista del proprio patrimonio istintuale da parte dell'uomo, di una rivalutazione del potenziale rivoluzionario della sessualità pregenitale e dell'avvento di un nuovo rapporto di contemplazione e scambio creativo con la natura (p. 198).

Più in linea con le perplessità dell'ultimo Freud, è, invece, la posizione di Carl Gustav Jung, che pur ben lungi dal considerare nullo l'apporto del sapere psicoanalitico alla prassi educativa, ne individua comunque un unico possibile ambito di applicazione reale (Jung, 1926-1946): l'analisi personale degli operatori pedagogici ed una loro adeguata formazione analitica in psicopatologia infantile (Speziale Bagliacca, 1977), mentre l'originario 'ottimismo pedagogico' freudiano viene ereditato, rivisto e, con spirito umile e critico, portato avanti, rigorosamente nel solco dell'ortodossia degli insegnamenti paterni, dalla giovane figlia Anna Freud (1930, 1965), da Rudolf Ekstein (1964), Marie Bonaparte (1935) e da alcuni pedagogisti vicini alla psicologia del profondo (Aichorn, 1925; Zulliger, 1921, 1927, 1935, 1952, 1956, 1960, 1966) che tentano di dare, in particolar modo nell'ambito delle istituzioni scolastiche (Cremerius, 1971), un concreto compimento alla 'fase utopica e generosa di una grande riforma educativa ispirata alla psicoanalisi' (Bittner & Rehm, 1964; Cifali & Moll, 2003). Il tentativo comporterà, però, conflitti e titubanze all'interno dello stesso movimento freudiano, che finirà col disinteressarsi della possibilità di una vera e propria pedagogia psicoanalitica dall'incerto statuto epistemologico al fine di evitare qualunque confusione tra quest'ultima e la terapia analitica propriamente detta che, anche se applicata ai bambini, non necessitava, secondo molti, sulla scia di Melanie Klein (1932), di alcuna mediazione educativa che ostacolasse, in ultima analisi, lo stesso processo terapeutico:

Se [...] il movimento psicoanalitico, sin dal suo esordio, avvertì con Freud il compito rilevante che 'una pedagogia psicoanaliticamente illuminata' avrebbe potuto svolgere per l'emancipazione dell'umanità, se la

---

<sup>2</sup> I due psichiatri inglesi, noti per la loro critica radicale all'istituzione manicomiale, rifiutano la tripartizione dell'apparato psichico propria della metapsicologia freudiana.

<sup>3</sup> Nonostante le dure critiche di cui è stata oggetto, la scuola di Summerhill, fondata in Inghilterra da Alexander Sutherland Neill nel 1921, è tuttora attiva – cfr. [www.summerhillschool.co.uk](http://www.summerhillschool.co.uk).

Vienna degli anni venti vide sorgere la *Psychoanalytische Pädagogik*, e particolarmente il 1926 rappresentò un anno chiave per l'approfondimento di questa prospettiva con la pubblicazione di *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, pur tuttavia lo spostamento del centro di studi della psicoanalisi nell'area anglosassone significò essenzialmente il venir meno della collaborazione tra le due discipline. Per Rudolf Ekstein, uno dei collaboratori di Anna Freud, con gli anni settanta sembravano riaffermarsi le condizioni per il delinearci di una terza fase di nuova collaborazione e di reciproca attenzione tra pedagogia e psicoanalisi (Rossi Cassottana, 1995, pp. 278-281).

La stessa Anna Freud, trasformando di fatto l'idea di una 'pedagogia analitica' nella prassi di una 'analisi pedagogica', fa dell'analisi applicata ai bambini un vero e proprio 'fatto educativo', per poi tracciare, nel 1965, dopo mezzo secolo di lavoro, un bilancio tutt'altro che positivo:

Non si è mai desistito dagli sforzi per raggiungere questa meta, per quanto i risultati fossero ardui e sconcertanti. Guardando ora a questi sforzi, dopo un periodo di più di quarant'anni, vediamo in essi una lunga serie di tentativi ed errori (p. 4).

Nonostante la formazione di un diffuso pregiudizio antipsicoanalitico da parte della pedagogia, restava in ogni caso evidente quanto la psicoanalisi, pur non potendo sostituirsi all'educazione, si configurasse, per essa, come un prezioso ed imprescindibile sapere sussidiario.

I successivi sviluppi della psicoanalisi e i conseguenti contributi clinici di Jacques Lacan (1956-1959, 1966) e della sua scuola<sup>4</sup>, della Psicologia dell'Io<sup>5</sup>, di Bruno Bettelheim (1962, 1975, 1976, 1987), Michael Balint (1952), Heinz Kohut (1971), Otto Kernberg (1976, 1980), Daniel Stern (1977, 1985), Donald W. Winnicott (1957a, 1957b, 1958, 1965a, 1965b, 1971a, 1971b, 1971c, 1984, 1986, 1987, 1988), della scuola kleiniana<sup>6</sup>, della teoria dell'attaccamento di John Bowlby (1950, 1969-1980, 1988), dell'analisi esistenziale di Ludwig Binswanger<sup>7</sup> (1947, 1953, 1956, 1960) oltre ai preziosi apporti esterni al campo strettamente psicoanalitico da parte di René Schérer<sup>8</sup> (1974, 1976) e dell' 'asse umanistico' Gordon Allport (1955, 1961) - Abraham Maslow (1954, 1962) - Carl R. Rogers (1942, 1951, 1969, 1980) - Viktor E. Frankl (1959, 1977, 1978, 1982), hanno poi comportato un ripensamento globale sui possibili spunti teorici ed operativi che la psicoanalisi può ancora oggi fornire all'educazione e alla formazione (Bertolini, 1988, 2005; De Sanctis, 1990; Diatkine, 1981; Dienelt, 1967, 1973; Fratini, 1993; Green, 1981; Lebovici & Soulé, 1970; Lévine & Delannoy, 2001; Massa, 1987, 2000; Mucchielli Bourcier, 1986; Picquenot, 2002; Smirnoff, 1966; Smeriglio, 1984; Widlöcher, 1981; Zavalloni,

---

4 Tra i principali autori di riferimento della scuola lacaniana citati in questa sede si possono annoverare Mireille Cifali (1982, 1994, 1998, 2003), Gilles Deleuze (1972), Françoise Dolto (1964, 1971, 1981, 1982, 1985, 1988, 1998), Félix Guattari (1972), Jean Laplanche (1985), Serge Leclaire (1975), Maud Mannoni (1964, 1967, 1973, 1976), Fernand Oury (1967, 1971), Jean Bertrand Pontalis (1981, 1985), Ginette Raimbault (1973), Elisabeth Roudinesco (2000) e Moustapha Safouan (1967, 1974).

5 Cfr. Heinz Hartmann (1939, 1964), René Arpad Spitz (1957, 1959, 1965), Erik H. Erickson (1950, 1959, 1968), Margaret S. Mahler (1968, 1975), Phyllis Greenacre (1952, 1971).

6 Cfr. Donald Meltzer (1983), Wilfred Ruprecht Bion (1962), Roger Money Kyrle (1955), Wilford R. D. Fairbairn (1952), Paula Heimann (1942-1980, 1955, 1981), Hanna Segal (1981), Esther Bick (1989), Francis Tustin (1981).

7 Psichiatra svizzero amico di Freud e Jung, è il maggior rappresentante della *Daseinanalyse* (analisi esistenziale o antropoanalisi). Attingendo alla filosofia fenomenologica di Edmund Husserl e Martin Heidegger, Ludwig Binswanger critica Freud per il carattere a suo avviso eccessivamente deterministico e meccanicistico dell'antropologia psicoanalitica che priverebbe l'uomo della libertà, dell'autodeterminazione e dell'intenzionalità, quasi reificandolo.

8 Ex allievo dell'*École Normale Supérieure* e celebre filosofo, figura tra i principali protagonisti della fenomenologia husserliana in Francia ed è stato la voce francese della contestataria 'pedagogia della differenza' con le sue aspre critiche alla 'castrante' educazione occidentale. Fautore di un atteggiamento formativo anticonformistico e sovversivo, opera una rilettura critica dell'educazione sessuale ed un'attenta analisi delle componenti erotiche rimosse nel rapporto educativo.

1968, 1975). In particolare, la psicologia umanistica, nata ufficialmente nel 1962 negli Stati Uniti quale “terza forza” psicologica in risposta alternativa alla netta dicotomia tra psicoanalisi e comportamentismo, si prefigge lo scopo di frenare una progressiva “disumanizzazione delle scienze umane” (Bruzzone, 2001, p. 235) prendendo le distanze da uno spersonalizzante riduzionismo biologistico e psicologico di cui ritiene che anche la stessa psicoanalisi sia in parte nutrita e privilegia un approccio terapeutico meno interpretante e non direttivo. Non sono più così solo le pulsioni istintuali e i conflitti psichici profondi a motivare il soggetto e a guidarne l'azione, ma anche e piuttosto il bisogno di conoscere, di esprimersi, di relazionarsi in maniera gratificante e di autorealizzarsi. La logoterapia frankliana, una “psicologia dell'altezza” quale riesame critico della psicologia del profondo che recupera la dimensione spirituale della vita psichica dell'individuo pur evitando “le seduzioni di un facile spiritualismo” ed è fondato sulla valenza della ricerca di senso quale insopprimibile anelito dell'uomo, ne è un successivo sviluppo e superamento (pp. 72-73).

Ritornando così alle domande lasciate aperte all'inizio dell'articolo, si può tentare, alla luce di un lavoro di ricerca analitico-bibliografica, di individuare taluni spunti di riflessione. Allorché, a quasi un secolo dai primi fiduciosi e utopistici tentativi di una ‘generosa’ ed ingenua applicazione della psicologia del profondo all'educazione (Massa, 2000), nell'assumere la prospettiva di una pedagogia psicoanalitica, si volesse configurare l'ipotesi di sviluppare una disciplina autonoma “sulla base di una sostanziale continuità e complementarietà tra gli obiettivi e gli strumenti” (Bruzzone, 2001, p. 366) dei due saperi, sovrapponendone e confondendone le rispettive specificità, sarebbe ormai evidente quanto un simile progetto ad oggi non possa più apparire né realistico, né tanto meno opportuno. Molti di quei tentativi, a volte basati su presupposti teorici e pratici tanto ottimistici quanto epistemologicamente discutibili, non sono andati a buon fine<sup>9</sup>; altri non hanno avuto una durata temporale sufficiente per poter essere correttamente valutati<sup>10</sup> o si sono comunque risolti in esperienze isolate, non particolarmente influenti dal punto di vista pratico<sup>11</sup>; altri ancora, che hanno conosciuto miglior fortuna, spesso devono quest'ultima al particolare carisma dei loro ideatori e all'utilizzo di tecniche di suggestione più che a saldi riferimenti scientifici<sup>12</sup>.

Come si è visto, inoltre, è lo stesso Freud a non nutrire più, nell'ultimo periodo della sua attività, grandi illusioni o speranze sulla possibilità di utilizzare le scoperte psicoanalitiche per una riforma organica dell'educazione volta alla profilassi delle nevrosi e a consegnare ai posteri la suggestiva immagine di una ‘ars’ pedagogica che “deve cercare una via fra Scilla del lasciar fare e Cariddi del divieto frustrante” (Freud, 1915, OSF 8, 377, 470-473, 508-513, 520, 559, 578, 600). Tale convincimento freudiano sulla definitiva natura delle possibili applicazioni dirette della psicoanalisi alla pedagogia viene ben sintetizzata dalla psicoanalista francese Catherine Millot: “l'educazione viene presentata come una questione di tatto, un giusto mezzo tra libertà e costrizione che bisogna trovare di volta in volta. E' una faccenda che si risolve empiricamente e la psicoanalisi non sembra in condizione di fornirle nuove basi” (Millot, 1979, p. 147). D'altronde, la struttura ed il

<sup>9</sup> Si faccia riferimento, in questo caso, alle teorizzazioni e alle pratiche di Oskar Pfister, di Alfred Adler e di Wilhelm Reich.

<sup>10</sup> Cfr. l'Asilo Psicoanalitico di Mosca di Vera Schmidt, ispirato a principi educativi ampiamente liberali e permissivi che non contemplavano alcuna proibizione o ingiunzione e presto chiuso dalle autorità dell'Unione Sovietica.

<sup>11</sup> Cfr. le attività educative di Siegfried Bernfeld (1919, 1925), Edith Banfield Jackson (1980), Eva Marie Rosenfeld (Heller, 1992) e Dorothy Burlingham (1942, 1944).

funzionamento dell'apparato psichico, in quanto costitutivamente conflittuali secondo l'ottica psicoanalitica, inficerebbero già a priori la riuscita di un qualsivoglia intervento preventivo in educazione da parte della psicologia del profondo.

La stessa psicoanalisi, con la dimostrazione dell'esistenza dell'inconscio e l'accurata interpretazione del suo funzionamento, invaliderebbe non solo la pretesa realizzabilità di una pedagogia psicoanalitica, ma quasi la stessa possibilità di poter fondare una 'scienza dell'educazione', essendo, a tal punto, difficile individuare un lineare nesso causale tra mezzi pedagogici impiegati e risultati educativi ottenuti, dal momento che la relazione educativa si fonda forse più sul registro non cosciente che su quello cosciente dei *partner* (Millot, 1979). Infatti, nell'approcciarsi all'educando, "l'educatore [...] è come risucchiato [...] dal bisogno di amore di colui che entra in relazione con lui e dal suo stesso bisogno di amore" e il rapporto slitta, almeno in parte, "sulla banda dell'immaginario" (Mottana, 1993, p. 35).

Quanto fin qui argomentato evidenzia il carattere improprio del tentativo di snaturare una disciplina decontestualizzandola e dissolvendola in un diverso ambito esperienziale. Psicoanalisi e pedagogia possono certamente arricchirsi vicendevolmente pur senza doversi confondere tra loro, così come i professionisti delle due discipline possono collaborare senza per questo scambiarsi i ruoli o pensare di potere rivestirli entrambi. Resta comunque evidente una portata propriamente pedagogica insita nello stesso processo analitico in sede terapeutica, quale forma di "post-educazione" (Freud, 1909, OSF 6, 163, 166) e l'indubbia utilità di una formazione psicoanalitica degli educatori, quando non di un'analisi personale, ai fini di una maggior conoscenza di sé a livello profondo e dell'acquisizione di specifici strumenti di controllo ed elaborazione dei propri vissuti interni nel *setting* educativo (Mottana, 1993). E' stato infatti ampiamente dimostrato come la pedagogia possa attingere dalla psicoanalisi "conoscenze imprescindibili a proposito della psiche infantile e sulle dinamiche di gruppo, nonché indicazioni preziose circa la strutturazione del *setting* relazionale" (Bruzzone, 2001, p. 366) ed ancora precisi criteri diagnostici ed una complessiva concezione antropologica da porre quale sfondo ed orizzonte di riferimento per la concreta prassi educativa.

Secondo Pietro Roveda "psicoanalisi, psicoterapie post freudiane e pedagogia possono coesistere e completarsi in una visione ascendente, progressiva e sempre più soddisfacente" (Roveda, 1979, p. 258). Se considerate infatti nella loro integralità, psicoterapia ed educazione presentano spesso aspetti e strategie comuni, tanto da poter scorgere facilmente, nell'intervento terapeutico, un processo di apprendimento (o di ri-apprendimento) ed evidenziare, nell'atto pedagogico, una costitutiva dimensione di cura (Palmieri, 2000; Zavalloni, 1968, 1975).

Una "vicendevole funzione problematicizzante" (Bertolini, 2005, pp. 280-298) sarebbe così capace di prevenire le reciproche "mire unilaterali ed assolutistiche" (p. 285), ampliando gli orizzonti della psicoanalisi, più incentrata sul registro inconscio e sulle dinamiche istintuali, e arricchendo al contempo il sapere pedagogico, tradizionalmente più attento "alla coscienza, all'intelletto e alla volontà" (Bruzzone, 2001, p. 368).

Sgombrato allora il campo dal pregiudizio tanto diffuso quanto infondato di una psicoanalisi antimorale o amorale che vorrebbe nelle teorie di Freud, travisate in senso istintivistico e pansessualistico, la fonte di ogni permissivismo e devianza etica e la causa prima della distruzione di tutti i valori tradizionali nella società

---

<sup>12</sup> Si pensi, ad esempio, alla scuola di Summerhill di Alexander Sutherland Neill o alle esperienze pedagogiche e ri-educative di August

contemporanea, vengono evidenziati il reale nucleo morale insito nel *corpus* freudiano e le relative implicazioni pedagogiche (Roveda, 1979): il principio dell'*Anànc*he con l'inevitabile accettazione della realtà e la correlata rinuncia pulsionale prevede il passaggio dal processo primario al processo secondario e la necessità che l'ontogenesi dell'individuo ricapitoli e metabolizzi l'intera filogenesi della specie (Conti, 1989). A tal proposito, onde evitare la nevrosi, figlia di un "*Anànc*he mal digerita" (Conti, 1989, p. 50), è nociva una morale repressiva e autoritaria che reprime anziché "sviluppare, orientare, sublimare" (Roveda, 2002, p. 48) le pulsioni.

Risulta così evidente quanto la psicoanalisi freudiana indichi in realtà una posizione di difficile equilibrio tra repressione e permissivismo, estremi destinati ad approdare, entrambi, ad esiti nocivi: la colpevolezza nevrotica da un lato, il disadattamento dall'altro. Entra qui in gioco l'abilità di un educatore che sappia evitare sia rigorismi etici sia edonistici permissivismi, nella prospettiva di uno sviluppo il più possibile equilibrato della personalità dell'educando, che possa portare all'individuazione di una 'morale giusta' e all'elaborazione di una colpevolezza non patologica.

### **Buone prassi, prospettive e nuovi ambiti di sperimentazione**

Dei molteplici tentativi di incontro tra pedagogia e psicoanalisi citati nel corso dell'articolo, mi sembra particolarmente interessante soffermarsi ad analizzarne, con maggiore attenzione, uno in particolare, quale caso emblematico di una collaborazione effettivamente riuscita; si tratta della Scuola de la Neuville (D'Ortoli & Amram, 1990), pensata e realizzata da tre insegnanti francesi, appartenenti alla corrente della pedagogia istituzionale<sup>13</sup>, ormai quasi trent'anni fa: "una casa, un ambiente dove poter realizzare un luogo di vita e di studio per bambini e adulti" (Pompei, 1995, p.186), nella ferma convinzione della necessità di poter offrire a piccoli e grandi una scuola che istruisca ed educi al tempo stesso, fallendo nel suo compito qualora non elabori entrambi gli aspetti.

Dopo anni difficili, caratterizzati, per la piccola istituzione privata, da pochi riconoscimenti, scarsità di mezzi ed un'utenza estremamente circoscritta, due dei tre insegnanti che avevano avviato l'iniziativa incontrano Françoise Dolto, che li aiuta a fare, di quella scuola residenziale di campagna sconosciuta ai più, un modello ideale di realtà educativa che irrompe sulla scena pubblica a seguito della pubblicazione di un libro e di due film. Neuville diventa così l'esempio concreto di quella che la Dolto delinea, a livello teorico, come "la scuola di cui i bambini e i ragazzi hanno bisogno" (Pompei, 1995, p.186). Una scuola tanto efficace nell'insegnamento quanto più valorizza la propria missione educativa, motivando l'alunno alla conoscenza nel riconoscergli la valenza dei suoi desideri inconsci che gradualmente accompagna, attraverso la parola, alla simbolizzazione, e, tramite un primo quadro di regole condivise, allo scambio sociale e culturale.

La scuola attuale si rivolge all'Io, alla ragione e alla capacità di razionalizzare, ma un bambino fino alla risoluzione felice del complesso di Edipo[...] è motivato soprattutto da ragioni emotive ed affettive ed ogni insegnamento, quindi, è saturo di risonanze inconse, potenzialmente metaforico di risorse libidinali (p. 186).

---

Aichorn.

<sup>13</sup> La pedagogia istituzionale è un movimento di ricerca e prassi educativa particolarmente attivo in Francia sin dalla fine della seconda guerra mondiale. Esso affonda le proprie radici in un'elaborazione teorica ispirata alle tecniche dell'educazione attiva di Célestine Freinet e si sviluppa tramite l'utilizzo e la rielaborazione di concetti e strumenti tratti dal *corpus* psicoanalitico lacaniano.

L'apprendimento a Neuville è scandito da ritmi e caratterizzato da metodi propri dell'organizzazione delle classi istituzionali (Oury & Vasquez, 1967, 1971) pur se

inserito nella condivisione della vita quotidiana [che] fa di questa casa dei bambini, un posto dove i bambini sono a casa fuori di casa[...] spazio tra famiglia e strada[...] criterio d'iniziazione alla socializzazione (Pompei, 1995, p. 187) .

La classe stessa è un "luogo di vita" (Pompei, 1995, p. 180) dove ciascun bambino porta e condivide con gli altri la propria dimensione più personale e, con essa, le proprie dinamiche fantasmatiche inconscie, la cui centralità a livello educativo è stata ampiamente rilevata dalla psicoanalisi.

L'ambito della pedagogia istituzionale, che nasce in stretta connessione con la psicoterapia istituzionale<sup>14</sup>, si prospetta dunque, alla luce della felice esperienza di Neuville, come un primo territorio particolarmente fertile dove poter sperimentare un dialogo costruttivo, rispettoso e fecondo tra saperi affini pur nella loro differenza.

Un'ulteriore proficua possibilità di cooperazione, non limitata esclusivamente al trattamento speciale per soggetti 'difficili', devianti o a rischio di patologia, viene intravista da Piero Bertolini tra una pedagogia fenomenologica e quegli approcci neopsicoanalitici ed esistenzialisti che hanno rivalutato positivamente il ruolo dell'io e delle sue 'forze', a scapito di un'esclusiva attenzione per l'Es<sup>15</sup>. Prendendo coraggiosamente atto di un'effettiva crisi della pedagogia contemporanea, Bertolini ne individua i tratti salienti in un progressivo processo di scientificizzazione, che, intrapreso già dal diciannovesimo secolo, nel tentativo di liberarsi dall'antico assoggettamento al sapere filosofico, ha finito per risolversi in un oggettivismo tecnicistico e nella conseguente "perdita della sua originaria intenzionalità" (1988, p. 38).

La soluzione prospettata dall'autore, a seguito di una profonda ed attenta riflessione che vede nella fenomenologia husserliana il suo principale punto di riferimento teorico, è la costituzione di "una pedagogia come scienza autonoma" (Bertolini, 1988, p. 146) che recuperi, attraverso un'analisi fenomenologico-esistenziale di "quel campo specifico dell'esperienza umana cui si addice la connotazione di «educativa»" (p. 147), la propria specificità, la propria coscienza critica e la capacità di cogliere "le direzioni intenzionali originarie per cui l'esperienza educativa si dispiega" (p. 166). Una tale "pedagogia come scienza" nell'accezione husserliana del termine (p. 336) è caratterizzata dal rispetto e dalla valorizzazione della soggettività e da grandi potenzialità euristiche, concepisce l'esperienza educativa come esperienza situazionale, non "falsata da formule o schemi precostituiti" (p. 338) e fonda sull'«entropatia» husserliana ("«mettersi al posto dell'altro» per comprenderne il vissuto o la visione del mondo") la possibilità di "instaurare un rapporto autenticamente educativo" (p. 340).

La sostanziale analogia che la 'pedagogia fenomenologica' intrattiene con la psicoanalisi in quanto "scienza dell'uomo e per l'uomo" (Bertolini, 1988, p. 282), l'uguale interesse per l'individualità, la comune metodologia

(Non abbiamo un laboratorio con apparecchi complicati. Il nostro laboratorio è il mondo. I nostri esperimenti sono veri avvenimenti della vita umana di ogni giorno, e le persone su cui facciamo gli esperimenti sono i nostri pazienti, i nostri discepoli, i nostri parenti, i nostri amici - last but not least - noi stessi. Non ci sono punture di spilli, choc artificiali, luci sorprendenti e tutte le molteplici e artificiali

---

<sup>14</sup> La psicoterapia istituzionale si è in particolar modo dedicata, sin dagli anni '40 del secolo scorso, all'analisi delle situazioni istituzionali manicomiali, constatando un notevole influsso negativo sulle patologie manifestate dai pazienti psichiatrici da parte dell'istituzione manicomiale stessa e adoperandosi a meglio gestire e contenere, nei luoghi di cura deputati, il fenomeno dell'alienazione sociale, anche attraverso interventi esterni di mediazione volti a favorire il più possibile l'elaborazione di aspetti e contenuti inconsci.

<sup>15</sup> Cfr. Psicologia umanistica, analisi esistenziale o antropoanalisi, logoterapia frankliana.

condizioni dell'esperimento da laboratorio; ma sono le speranze e i pericoli, i dolori e le gioie, gli errori e i successi della vita reale a fornirci il materiale di osservazione necessario - Jung, 1926-1946, p. 44)

e la complementarità delle due zone della vita psichica dell'individuo di cui tali discipline si occupano rispettivamente non possono che costituire dei validi presupposti per concrete prospettive di cooperazione.

Bertolini suggerisce così alle due scienze alcune possibili strade su cui provare ad incamminarsi l'una al fianco dell'altra, pur senza nascondere i limiti e le difficoltà che simili ipotesi comportano, premettendo la necessità, per entrambe, di superare reciproche diffidenze e rigidità cristallizzate nel tempo: si consideri, a tal proposito, una persistente tendenza diffusa in ambito psicoanalitico alla delegittimazione della scientificità pedagogica e un radicato pregiudizio che tende a ridurre l' educativo a una dimensione moralistica, patogena o strumentale; occorre rilevare, parallelamente, anche come la pedagogia sia tradizionalmente sospettosa nei confronti del "sapere dell'inconscio e del profondo", che tende a tacciare di "naturalismo", "meccanicismo", "istintualismo" ed "immoralità" (2005, pp. 152-153).

E' innanzitutto ribadita l'importanza di una formazione psicoanalitica per gli 'operatori pedagogici' e vengono riconosciute tanto l'ineccepibile validità scientifica quanto l'utilità pratica che per la pedagogia hanno i risultati delle ricerche psicoanalitiche. D'altro lato, la psicoanalisi può trovare proprio nella pedagogia un insostituibile terreno di verifica empirica sia delle proprie teorizzazioni, sia dei risultati ottenuti in sede terapeutica, dal momento che è precipuo compito del pedagogo la valutazione della capacità di un individuo di vivere in modo sufficientemente adattato al contesto sociale di riferimento, con un buon grado di autonomia e senso di responsabilità e una sana tensione prospettica verso il futuro.

Nello specifico caso in cui il pedagogo o l'educatore si trovino a relazionarsi con soggetti svantaggiati o problematici, è nuovamente auspicato un mutuo concorso di competenze che vede da una parte la disponibilità dello psicoanalista a collaborare sin dalla fase diagnostica e per tutta la durata del trattamento, sia questo specificamente terapeutico o eminentemente pedagogico, indirizzando, attraverso l'utilizzo di un linguaggio scientificamente corretto, ma parimenti accessibile ai non esperti, le proprie competenze e conoscenze cliniche a beneficio tanto del soggetto quanto di tutta l'*équipe* dei differenti specialisti che se ne occupano, mentre presuppone dall'altra nel pedagogo e nell'educatore lo sforzo responsabile di approfondire a loro volta la propria preparazione psicologica per meglio predisporre ad un effettivo 'lavoro di rete', senza cadere nella facile tentazione di demandare ad altri compiti che a tutti gli effetti sono anche di pertinenza pedagogica.

Viene quindi invocata una supervisione psicologica ad orientamento psicodinamico che lo psicoanalista potrebbe effettuare sui percorsi educativi che vengono progettati ed attuati dal pedagogo e dall'educatore sia per soggetti 'normali' sia per soggetti disturbati. Per diretta esperienza personale, posso affermare, a questo proposito, che tale prospettiva è spesso, nei servizi socio-educativi dislocati sul territorio, già una realtà effettiva e una pratica alla quale ho avuto modo, in diverse occasioni, di partecipare. Vero è anche, però, che essa non presenta sempre quel carattere di sistematicità che Bertolini tratteggia.

Innovativa e, in un certo qual senso, provocatoria, tanto da far premettere all'autore la personale convinzione di contribuire a sollevare non poche critiche perplessità, è invece la proposta di assegnare allo psicoanalista, relativamente a tutti i fenomeni educativi, un ruolo di "consigliere psicologico" (Bertolini, 2005, p. 145) presso cui recarsi periodicamente, a scopo consultivo e preventivo, a monitorare l'evoluzione dello sviluppo psicologico

del soggetto in formazione, analogamente a quanto avviene con il medico di base per lo sviluppo fisico. In un simile caso sarebbe obbligo dell'analista assumere e mantenere un costante atteggiamento cautelativo e prudentiale volto a non 'patologizzare' necessariamente ogni possibile sintomo, sottovalutando la capacità insita nel soggetto di superare autonomamente ed in maniera spontanea alcune disarmonie e carenze dello sviluppo formativo, spesso transitorie.

Non si fatica, quindi, a riconoscere in Riccardo Massa l'esponente principale della terza, possibile, 'area di comunicazione' interdisciplinare.

Secondo Massa il contributo della psicoanalisi intesa, prima che come tecnica terapeutica, soprattutto come generale strumento conoscitivo ed interpretativo dell'agire umano, ha comportato, in seno alla pedagogia, una "rottura epistemologica" e una "svolta" linguistica e concettuale nello studio dell'educativo, di cui ancora non si è colta e valorizzata in pieno l'effettiva portata e le relative conseguenze (2000, p. 18). In nome di una funzionale affinità e di una somiglianza strutturale, questo incontro tra saperi caratterizzato fino ad oggi per lo più da discontinuità, scarsa sistematicità, conflittuali zone d'ombra e mancanza di una ponderata riflessione, ha dato esiti spesso disattesi o sottovalutati e forse aspetta ancora di essere, al meno in parte, esplicitato.

Il contributo del sapere psicoanalitico appare pertanto rilevante proprio nell'ambito di quella 'clinica della formazione', prospettata e realizzata da Riccardo Massa e dal gruppo di docenti, ricercatori e collaboratori del Dipartimento di Epistemologia ed Ermeneutica della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca<sup>16</sup> quale metodologia di studio, ricerca, consulenza e supervisione volta ad esplicitare le dimensioni pedagogiche latenti nella quotidianità dei processi educativi.

#### A fronte della 'fine della pedagogia'

è andata [...] perduta l'evoluzione scientifica di un punto di vista specifico e settoriale sull'educazione, di ordine sia conoscitivo sia tecnico-operativo, di per sé estraneo ad una tematizzazione assiologica, in qualche modo presente nella pedagogia tradizionale, per quanto sempre soffocato dalla sua omnicomprensività; soprattutto richiesto [...] dall'esperienza educativa concreta e dal suo operare formativo (Massa, 1987, p. 95)

e di un progressivo "oblio dell'educazione nell'epoca contemporanea come punto di arrivo della modernità tecnicistica e del suo corrispettivo assiologico" (Massa, 2000, pp. 565-566), si prospetta, infatti, proprio per la 'clinica della formazione', il compito di contribuire alla definizione di un nuovo sapere capace di "tematizzare teoricamente la specificità pedagogica" (p. 566) lasciandosi alle spalle i riduzionismi dogmatici e l'unilateralità di fondo tanto del primato della didattica e del "paradigma istruzionale" (p. 87) quanto di confessionali ideologie integraliste ("L'unica possibilità di recuperare il pedagogico [...] è quella di riuscirci a superarlo senza annullarlo", p. 100).

Il termine 'formazione' non a caso viene introdotto quale superamento della sterile contrapposizione tra l'"istruzione" intesa come "trasmissione di contenuti e di comportamenti cognitivi bene individuabili" e l'ingombrante corredo di "spettri" evocati dall'"educazione" in quanto ipotetico "velleitario esercizio di potere sulle coscienze" (Massa, 2000, pp. 564-565), ponendosi come una loro sintesi equilibrata.

---

<sup>16</sup> Si annoverano, tra questi, Piero Barone (1997), Angelo Franza (1997), Raffaele Mantegazza (1996, 1999), Paola Marcialis (2005), Paolo Mottana (1993, 1997), Jole Orsenigo (2010), Cristina Palmieri (2000), Anna Rezzara (2004), Maria Grazia Riva (2001, 2004), Igor Salomone (2003), Stefania Ulivieri Stiozzi (2004) e Lucia Zannini (2004).

La crisi della pedagogia tradizionale, già stigmatizzata da Pietro Bertolini, non trova completamente un'adeguata soluzione nel passaggio alle scienze dell'educazione, "le quali sono poi nient'altro [...] che le varie scienze umane e sociali da un certo punto di vista particolare" (Massa, 2000, pp. 580-581), bensì rende ancora più netta la percepita necessità di una profonda riflessione sul "pedagogico" come momento critico e come "punto di arrivo e di riattivazione di un sapere sulla formazione" (p. 580) che l'approccio teorico di Massa coglie come sfida e si pone come fine, candidandosi di fatto al ruolo di "trasfigurazione della pedagogia nella cultura contemporanea" (pp. 583-584). "Importante sarebbe che la pedagogia non si autocomprendesse più come prolegomeno, come sintesi, o come applicazione di specializzazioni ad essa esterne [...] ma come la struttura materiale della loro operatività" (Massa, 1987, p. 99).

Senza "ledere irrinunciabili istanze scientifiche di controllo intersoggettivo" (Massa, 2000, p. 584) o ipostatizzare la tradizione clinica propria della psicologia, la 'clinica della formazione' si propone come una dimensione empirica e sperimentale che concentra la propria attenzione su realtà concrete ed individuali mediante "uno studio intensivo e processuale [...] storico, genetico e ricostruttivo" (p. 584) delle stesse, privilegiando, nella ricerca, la dimensione qualitativa, ma ricorrendo anche a quella quantitativa nell'ottica del riconoscimento della loro pari validità epistemologica. Essa mutua dalla psicoanalisi "quella circolarità tra teoria e prassi, tra crescita del sapere ed esperienza vissuta, tra pratica professionale e atteggiamento personale che la pedagogia non è mai riuscita a realizzare" (p. 585) e fa, di alcuni strumenti psicoanalitici, un esplicito utilizzo tecnico, sempre inserendoli comunque in un articolato percorso di natura pedagogica.

A tal proposito, si noti la seguente definizione critica della pedagogia:

aggregato discorsivo così legato alla prassi da non sapersene distanziare scientificamente, e quindi da non riuscire a produrre un sapere tecnicamente efficace; ma così scisso ideologicamente da essa che non ha potuto nemmeno configurare una teoresi coerente e compiuta dell'esperienza pedagogica (Massa, 1987, p. 87).

Posto poi che

si deve alla psicoanalisi [...] la scoperta dell'educazione come dispositivo inconscio [...] la scoperta che nell'esperienza dell'educare, dell'essere educati e dell'educarsi sono sempre agenti una dimensione generativa [...] derivante da pulsioni libidiche, e distruttiva [...] derivante da pulsioni aggressive, conflittuale, riparatoria [...] seduttiva, fantasmatica e trans ferale [...] un'esperienza ineliminabile di piacere e di sofferenza, di passione e di desiderio (Massa, 1987, pp. 19-20),

è evidente quanto la 'clinica della formazione' non possa non ricorrere alla psicologia del profondo nel perseguire i suoi stessi obiettivi di

elaborazione emotiva e cognitiva dell'esperienza formativa [...] di tipo disinteressato rispetto a urgenze progettuali o di ricerca nomotetica [e di] analisi della latenza pedagogica, [ai cui fini, peraltro], il clinico della formazione avrebbe tutto da avvantaggiarsi a essere passato attraverso un'esperienza compiuta di relazione analitica (Massa, 2000, p. 585- 591).

Quello della 'clinica della formazione' resta comunque un "paradigma piuttosto eclettico", che, come dalla psicoanalisi, attinge anche dalla psicologia sociale, dalla psicosociologia e da molte altre scienze umane, ponendosi non come un "velleitarismo enciclopedico" dalla funzione meramente sincretica, ma piuttosto come

una fase preparatoria alla “istituzione di un nuovo paradigma teorico tendenzialmente olistico, capace [...] di far nascere una nuova scienza dell’educazione” (Massa, 2000, p. 592).

Pare opportuno menzionare ancora altri due possibili luoghi di incontro e di scambio tra discipline.

La pedagogia clinica, infatti, quale sapere deputato allo studio delle condizioni di criticità proprie dei processi di educazione e formazione individuale, alla cura e ad un organico intervento rieducativo nei casi di disagio e malessere formativo, stabilisce necessariamente un nesso interdisciplinare privilegiato con la psicoanalisi, così come con altre scienze umane e naturali, pur mantenendo la propria specificità di scienza pedagogica (Sola, 2008).

Infine ritengo particolarmente interessante approfondire le possibili connessioni tra psicoanalisi (che di per sé è una “terapia della parola e della conversazione” - Demetrio, 2008, p. 349) e pedagogia autobiografica<sup>17</sup> (Demetrio, 1996, 2000, 2003, 2008), soprattutto alla luce dell’emergere di una corrente psicoanalitica contemporanea caratterizzata dalla “riconsiderazione della scrittura nel momento clinico” (Demetrio, 2008, p. 345). Negli ultimi vent’anni si è andato infatti sviluppando e definendo un approccio psicoanalitico a indirizzo narratologico che ha valorizzato il ruolo della scrittura nello stesso ambito terapeutico quale specchio, “seppur opaco”, dove è possibile riconoscersi e ritrovarsi “nelle parole e nelle storie trasferite sulla carta” (pp. 345-346).

Tra i principali esponenti italiani di questa corrente possiamo citare Enzo Morpurgo (1987), Valeria Egidi (1987), Antonino Ferro (2003), Giovanni Starace (1989, 2004), Gianluca Barbieri (1998), Maria Pia Arrigoni (1998) e Silvia Vegetti Finzi (1985, 1990, 1994, 1995). Come è ben argomentato da Giovanni Starace,

la psicoanalisi, fra le correnti della psicologia, è quella che ha dato maggiore risonanza alla storia individuale, eleggendo quest’ultima a principio primo delle teorizzazioni [e] ha anche prodotto la spinta più forte e più interessante alla ricostruzione anamnestica del paziente, rendendola molto più simile a un racconto biografico e molto più distante dagli angusti resoconti della nosografia psichiatrica (Starace, 2004, p. 33).

Si tenga comunque presente che, secondo lo stesso autore, tra l’autobiografia e la psicoanalisi classica

vi sono assonanze, ma anche significative differenze [in quanto nella prima] c’è una congiunzione totale tra colui che racconta e la persona di cui parla [...] nell’analisi invece c’è un interlocutore, [un testimone], l’analista, che è il referente concreto del racconto e della dinamica transferale e che si affianca al paziente nella costruzione congiunta di una nuova storia: un analista narratore di narrazioni, che si propone a tutti gli effetti come il biografo del paziente (Starace, 2004, pp. 10-11).

Gli fa eco lo junghiano Mario Trevi nel sostenere che

facendo un’analisi, di qualsiasi tipo, si ottengono ben presto dei benefici di carattere generale, che consistono soprattutto nella liberazione, nell’esplicitazione dei contenuti nascosti, di cose che non si sono mai dette a nessuno [a partire dai quali] si crea un tutto coerente capace di rafforzare notevolmente l’Io: è una cosa che fa venire in mente un puzzle e sicuramente ha grandi analogie con i metodi della creazione letteraria (Trevi & Trevi, 2007, p. 53).

Lo sviluppo di tale nuovo approccio narratologico in seno alla psicoterapia psicoanalitica presuppone un radicale rinnovamento della pratica clinica che cessa così di essere una pura ricerca anamnestica per divenire una

---

<sup>17</sup> La scrittura della propria storia di vita consiste essenzialmente in una pratica pedagogica, comunicativa, di lunga tradizione, sviluppatasi più recentemente in una vera e propria scienza della formazione che si differenzia dalla terapia in quanto invita il soggetto non affetto da patologie psicologiche ad una personale ‘cura di sé’ di fronte al comune ‘male di vivere’.

“continua rielaborazione e trasformazione del dato ricordato” attraverso “una fitta cooperazione a due col terapeuta [...] un intrigo narrativo a due” (Demetrio, 2008, p. 351). Discostandosi dalla tradizionale concettualizzazione freudiana ed assorbendo elementi caratteristici del pensiero bioniano, il terapeuta ri-racconta, così, al paziente i suoi racconti, per consentirgli di rispecchiarsi in essi e trasformarli. L'inconscio è qui concepito come in perenne trasformazione e ri-costruzione (esso “non aspetta di essere decodificato, ma continuamente trasformato e arricchito, a partire dagli accumuli dei fatti indigeriti, i veri promotori di ogni narrazione” - Ferro, 2003, p. 15; “uno dei primi e più gravi impedimenti alla rielaborazione e trasformazione di noi è proprio l'ideologia del danno, che si innesta sulla convinzione che il passato sia irreversibile. Questa convinzione è il primo nemico della cura della psiche” - Ghezzani, 2005, p. 75) e la terapia, “generatrice di un incontro autobiografico”, diventa una co-costruzione narrativa tra paziente e analista, potenzialmente capace di dare luogo a un' “esperienza co-scritturale (digrafica)” (Demetrio, 2008, p. 354).

Il monologo classico fa così spazio a turni di parola rendendo la seduta “un'officina mentale [...] dove sia il laboratorio cognitivo del paziente [...] sia quello dell'analista equivarrebbero a un laboratorio di ricerca fondato su un'alleanza tra artigiani della ri-narrazione e della ri-scrittura di sé” (Demetrio, 2008, p. 356).

Difficilmente redatta direttamente nella stanza dell'analisi, la pratica della scrittura introdotta in terapia presenta differenti vantaggi: rende possibile inferire più informazioni sull'organizzazione mentale del paziente grazie al supporto del testo scritto che offre maggiori indizi alla coppia analitica; valorizza la ‘parte sana’ del paziente e le sue risorse cognitive, facilitandogli anche il lavoro autoanalitico; si rivela un utile strumento di contenimento dell'ansia tra una seduta e l'altra.

Dal racconto retrospettivo che si è basato sull'esercizio autoanalitico e introspettivo, si accede alla costruzione di un nuovo tempo a due rimesso in intrigo. Per questo il terapeuta troppo parco di racconti e troppo silente talvolta, nella sua palesata distanza asimmetrica, non riesce a raggiungere lo scopo terapeutico che consiste non solo nell'alleviare, ma nel concorrere a una rimessa in moto di una storia bloccata. Il lavoro di ricostruzione è sorretto dal terapeuta che svolge una funzione di co-lettore di vita rispetto alle pagine sparse che la terapia rimette insieme, non per trovare un ordine assoluto, ma per indurre il ristabilirsi di nessi tra le pagine dimenticate e scompagnate (Demetrio, 2008, p. 359).

Appare pertanto evidente il contributo che l'autobiografia e la pedagogia autobiografica possono offrire alla psicoanalisi anche ai fini di un rinnovamento delle sue stesse pratiche cliniche. Sembra d'altro canto legittimo supporre che la pedagogia autobiografica possa costituire, in taluni casi, tanto una valida (ma mai alternativa) premessa alla stessa psicoterapia quanto una sua possibile conseguenza, in qualità di affine strumento di autoconoscenza e ‘cura di sé’, comunque dotato di specifiche caratteristiche e finalità sue proprie e per questo non sovrapponibile né intercambiabile.

Come si è potuto constatare, non mancano dunque possibili nuovi itinerari lungo i quali pedagogia e psicoanalisi possano procedere congiuntamente in un'ottica di reciproco rispetto e mutua fecondazione.

Il presente contributo non si arroga certo l'inverosimile pretesa di averli individuati tutti, ma ponendosi, più modestamente, quale ulteriore tentativo di interpretare il complesso rapporto tra questi due ambiti disciplinari, vuole offrire un quadro di riferimento storico, teorico e pratico volto a delinearne eventuali futuri sviluppi nella ferma convinzione della necessità e della concreta realizzabilità di uno scambio proficuo tra saperi. Scambio che sarà effettivamente possibile allorché la pedagogia, da un lato, superi le criticità che, come si è osservato, la

caratterizzano nel panorama culturale contemporaneo e la psicoanalisi, dall'altro, si liberi di un dogmatismo teorico e di una burocratizzazione istituzionale che le sono tanto nocivi quanto le critiche scientiste di cui è da tempo bersaglio e recuperi pienamente la sua originaria portata critica ed interpretativa.

## Bibliografia

- Adler, A. (1914). *Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1973 (trad. it.: *Guarire ed educare. Fondamenti di psicologia individuale per psicoterapeuti e insegnanti*. Roma: Newton Compton, 2007).
- Adler, A. (1928). *Die Seele des schwer erziehbaren Schulkindes*. Munich: Bergmann (trad. it.: *Psicologia del bambino difficile*. Roma: Newton Compton, 1993).
- Adler, A. (1929). *Individualpsychologie in der Schule - Vorlesungen für Lehrer und Schüler*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1973 (trad. it.: *La psicologia individuale nella scuola*. Roma: Newton Compton, 1993).
- Adler, A. (1930). *Kindererziehung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1976 (trad. it.: *Psicologia dell'educazione*. Roma: Newton Compton, 1993).
- Aichorn, A. (1925). *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag (trad. it.: *Gioventù travolta*. Milano: Bompiani, 1950).
- Aliprandi, M., & Pati, A.M. (1999). *L'alba della psicoanalisi infantile*. Milano: Feltrinelli.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press (trad. it.: *Divenire: fondamenti di una psicologia della personalità*. Firenze: Giunti Barbera, 1968).
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston (trad. it.: *Psicologia della personalità*. Zurigo: Pas Verlag, 1973).
- Armando, A. (1969). *Freud e l'educazione*. Roma: Armando.
- Arrigoni, M. P., & Barbieri, G. (1998). *Narrazione e psicoanalisi. Un approccio semiologico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Balint, M. (1952). *Primary Love and Psychoanalytic Technique*. London: Hogarth Press (trad. it.: *L'amore primario. Gli inesplorati confini tra biologia e psicoanalisi*. Rimini: Guaraldi, 1973).
- Banfield Jackson, E. (1980). *Papers 1907-1977*. Schlesinger Library, Radcliffe Institute, Harvard University.
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag (trad. it.: *Sisifo, ovvero i limiti dell'educazione*. Bologna: Guaraldi, 1971).
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet.
- Bettelheim, B. (1962). *Dialogues With Mothers*. Glencoe (IL): Free Press (trad. it.: *Dialoghi con le madri*. Milano: Edizioni di Comunità, 1978).
- Bettelheim, B. (1975). *Un lieu où renaitre. La somme de trente ans d'expérience à l'école orthogénique de Chicago*. Paris: Lafont.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Alfred A. Knopf (trad. it.: *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli, 1977).
- Bettelheim, B. (1987). *A Good Enough Parent: A Book on Child-Rearing*. New York: Alfred A. Knopf (trad. it.: *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli, 1990).
- Bick, E., & Harris, M. (1989). *Collected papers of Martha Harris and Esther Bick*. London: Karnac.
- Binswanger, L. (1947). *Ausgewählte Vorträge und Aufsätze - Bd. I: Zur phänomenologischen Anthropologie*. Bern: Francke (trad. it.: *Per un'antropologia fenomenologica*. Milano: Feltrinelli, 1970).
- Binswanger, L. (1953). *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Zurich: Niehans (trad. it.: *Essere nel mondo*. Roma: Astrolabio, 1973).
- Binswanger, L. (1956). *Drei Formen missglückten Daseins*. Tübingen: De Gruyter (trad. it.: *Tre forme di esistenza mancata*. Milano: Il Saggiatore, 1964).
- Binswanger, L. (1960). *Melancholie und Manie. Phänomenologische Studien*. Pfullingen: Neske (trad. it.: *Malinconia e mania*. Torino: Boringhieri, 1971).
- Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann Medical Books (trad. it.: *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972).
- Bittner, G., & Rehm, W. (1964). *Psychoanalyse und erziehung. Ausgewählte beiträge aus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*. Bern-Stuttgart: Hans Huber.
- Bonaparte, M. (1935). *Introduction à la théorie des instincts. De la profilaxie infantile des névroses*. Paris: Denoël et Steele (trad. it.: *Introduzione alla teoria degli istinti: sulla profilassi infantile delle nevrosi*. Roma: Newton Compton, 1975).
- Bowlby, J. (1950). *Maternal Care and Mental Health*. London: Jason Aronson (trad. it.: *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*. Firenze: Giunti, 1964).
- Bowlby, J. (1969-1980). *Attachment and Loss*. London: Hogarth Press (trad. it.: *Attaccamento e perdita*. Torino: Boringhieri, 1976-1983).
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Routledge (trad. it.: *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Cortina, 1989).

- Bruzzone, D. (2001). *Autotrascendenza e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Burlingham, D., & Freud, A. (1942). *Young children in war time. A year's work in a residential war nursery*. London: Allen & Unwin.
- Burlingham, D., & Freud, A. (1944). *Infants Without Families*. New York: International University Press (trad. it.: *Bambini senza famiglia*, in Freud, A. *Opere*. Torino: Boringhieri, 1978-1979).
- Caldin Populin, R. (1996). *Educazione e psicoanalisi. Il ruolo di Pfister, amico di Freud*. Roma: Borla.
- Cifali, M. (1982). *Freud pedagogue? Psychanalyse et éducation*. Paris : Inter.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris: Puf.
- Cifali, M., & Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris: Puf.
- Cifali, M., & Moll, J. (a cura di) (2003). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris: L'Harmattan.
- Conti, G. (1989). *La pedagogia psicoanalitica. L'altra faccia del progetto di Freud*. Roma: Borla.
- Cooper, D. (1971). *The death of the family*. New York: Pantheon Books (trad. it.: *La morte della famiglia*. Torino: Einaudi, 1972).
- Corman, L. (1973). *L'éducation éclairée par la psychanalyse*. Bruxell: Charles Dessart (trad. it.: *Educazione illuminata dalla psicoanalisi*. Roma: Astrolabio, 1975).
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France (trad. it.: *Psicopedagogia*. Brescia: La Scuola, 2000).
- Cremerius, J. (a cura di) (1971). *Educazione e psicoanalisi*. Torino: Boringhieri.
- D'Ortoli, F., & Amram, M. (1990). *L'école avec Françoise Dolto*. Paris: Natier.
- De Sanctis, O. (1990). *Psicoanalisi e pedagogia: un rapporto mancato o un rapporto sotteso?* In A. Porcheddu (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo* (pp.123-144). Milano: Unicopli.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1972). *L'Anti-Edipo*. Paris: Minuit (trad. it.: *L'anti-Edipo*. Torino: Einaudi, 1975).
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Milano: Rcs.
- Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Cortina.
- Dienelt, K. (1967). *Von Freud zu Frankl. Die entwicklung der tiefenpsychologie und deren anwendung in der pädagogik*. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht. Wien: Wissenschaft und Kunst.
- Dienelt, K. (1973). *Von der psychoanalyse zur logotherapie. Tiefenpsychologie und pädagogik. Eine einführende Übersicht*. München-Basel: Ernst Reinhardt.
- Dolto, F. (1964). *Le Cas Dominique*. Paris: Seuil (trad. it.: *Il caso Dominique*. Milano: Bompiani, 1971).
- Dolto, F. (1971). *Psychanalyse et pédiatrie*. Paris: Seuil (trad. it.: *Psicoanalisi e pediatria*. Milano: Bompiani, 1973).
- Dolto, F. (1981). *Au jeu du désir*. Paris: Seuil (trad. it.: *Il gioco del desiderio*. Torino: SEI, 1981).
- Dolto, F. (1982). *Séminaire de psychanalyse d'enfants*. Paris: Seuil (trad. it.: *Seminario di psicoanalisi infantile*. Milano: Emme, 1982).
- Dolto, F. (1985). *La Cause des enfants*. Paris: Robert Laffont (trad. it.: *I problemi dei bambini*. Milano: Mondadori, 1995).
- Dolto, F. (1988). *La Cause des adolescents*. Paris: Robert Laffont (trad. it.: *I problemi degli adolescenti*. Milano: Longanesi, 1991).
- Dolto, F. (1998). *L'enfant dans la ville*. Paris: Gallimard (trad. it.: *Il bambino e la città*. Milano: Mondadori).
- Ekstein, R. (1964). *Psychoanalysis and education*. In AA.VV. (1977). *International Enciclopedia of Psychiatry, Psychology, Psychoanalysis and Neurology*, vol. IX. New York: Aesculapius.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton & Co. (trad. it.: *Infanzia e società*. Roma: Armando, 1960).
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the circle life*. New York: International University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton & Co. (trad. it.: *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando, 1974).
- Fairbairn, W. R. D. (1952). *Psychoanalytic Studies of Personality*. London: Tavistock Publications (trad. it.: *Studi psicoanalitici sulla personalità*. Torino: Boringhieri, 1970).
- Ferenci, S. (1908-1933). *Fondamenti di psicoanalisi*. Rimini: Guaraldi, 1972-1974.
- Ferro, A. (2003). *Il lavoro clinico*. Milano: Cortina.
- Frankl, V. E. (1959). *Das Menschenbild der Seelenheilkunde. Drei Vorlesungen zur Kritik des dynamischen Psychologismus*. Stuttgart: Hypokrates Verlag (trad. it.: *Alla ricerca di un significato della vita. I fondamenti spiritualistici della psicoterapia*. Milano: Mursia, 1974-1980).
- Frankl, V. E. (1977). *Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychoterapie für heute*. Freiburg im Breisgau: Herder (trad. it.: *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*. Torino: Ldc-Leumann, 1978-1992).
- Frankl, V. E. (1978). *The Unheard Cry for Meaning. Psychoterapie and Humanism*. New York: Simon & Schuster (trad. it.: *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo*. Roma: Città Nuova, 1983-1990).
- Frankl V. E., & Kreuzer, F. (1982). *Im Anfang War der Sinn. Von der Psychoanalyse zur Logotherapie*. Wien: Franz Deuticke (trad. it.: *In principio era il senso. Dalla psicoanalisi alla logoterapia*. Brescia: Queriniana, 1995).
- Franza, A., & Mottana, P. (1997). *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: Clueb.
- Fratini, C. (1993). *Bruno Bettelheim. Tra psicoanalisi e pedagogia*. Napoli: Liguori.

- Freud, A. (1930). *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen: Vier Vortragen*. Stuttgart: Hyppocrates Verlag (trad. it.: *Conferenze per insegnanti e genitori*. Torino: Bollati Boringhieri, 1986).
- Freud, A. (1965). *Normality and Pathology in Childhood*. New York: International Universities Press (trad. it.: *Normalità e patologia del bambino*. Milano: Feltrinelli, 1969).
- Freud, S. (1909). *Cinque conferenze sulla psicoanalisi*, OSF 6, 163, 166.
- Freud, S. (1913). *Prefazione a "Il metodo psicoanalitico" di Oskar Pfister*. OSF 7, 183-185.
- Freud, S. (1915). *Introduzione alla psicoanalisi*. OSF 8, 377, 470-473, 508-513, 520, 559, 578, 600
- Freud, S. (1925). *Prefazione a "Gioventù travolta" di August Aichhorn*. OSF 10, 181-183.
- Freud, S. (1927). *L'avvenire di un'illusione*. OSF 10, 437-439, 476-483.
- Freud, S. (1929). *Il disagio della civiltà*. OSF 10, 586-590, 620, 625-628.
- Freud, S. (1933). *Introduzione alla psicoanalisi - Nuova serie di lezioni*. OSF 11, 175-180, 233, 251-256, 283.
- Fromm, E. (1947). *Man for Himself. An Inquiry Into the Psychology of Ethics*. New York: Rinehart & Co. (trad. it.: *Dalla parte dell'uomo*. Roma: Astrolabio, 1971).
- Fromm, E. (1955). *The Sane Society*. New York: Rinehart & Co. (trad. it.: *Psicoanalisi della società contemporanea*. Milano: Ed. di Comunità, 1964).
- Fromm, E. (1956). *The Art of Loving*. New York: Harper & Bros. (trad. it.: *L'arte di amare*. Milano: Mondadori, 1963).
- Fromm, E. (1970). *The Crisis of Psychoanalysis*. New York: Holt, Rinehart & Winston (trad. it.: *La crisi della psicoanalisi*. In *Saggi*. Milano: Mondadori, 1971).
- Fromm, E. (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Holt, Rinehart & Winston (trad. it.: *Anatomia della distruttività umana*. Milano: Mondadori, 1975).
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be?* New York: Continuum (trad. it.: *Avere o essere?*. Milano: Mondadori, 1977).
- Fromm, E. (1979). *Greatness and Limitation of Freud's Thought*. New York: Harper & Row (trad. it.: *Grandezza e limiti del pensiero di Freud*. Milano: Mondadori).
- Ghezzi, N. (2005). *Autoterapia. Guarire la propria psiche con strumenti personali*. Milano: Angeli.
- Greenacre, P. (1952). *Trauma, Growth and Personality*. New York: Norton (trad. it.: *Trauma, crescita, personalità*. Milano: Cortina, 1986).
- Greenacre, P. (1971). *Emotional Growth: Psychoanalytic Studies of the Gifted and a Great Variety of Other Individuals*. New York: International Universities Press (trad. it.: *Studi psicoanalitici sullo sviluppo emozionale*. Firenze: Martinelli, 1979).
- Hartmann, H. (1939). *Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. New York: International Universities Press (trad. it.: *Psicologia dell'io e problema dell'adattamento*. Torino: Boringhieri, 1966).
- Hartmann, H. (1964). *Essays on Ego Psychology*. New York: Hogarth Press (trad. it.: *Saggi sulla psicologia dell'io*. Torino: Boringhieri, 1976).
- Heimann, P. (1942-1980). *About Children and Children-No-Longer*. London: Routledge, 1990 (trad. it.: *Bambini e non più bambini*. Roma: Borla, 1992).
- Heimann, P., Klein, M., & Money Kyrle, R. (1955). *New Directions in Psycho-Analysis*. New York: Basic Books (trad. it.: *Nuove vie della psicoanalisi: il significato del conflitto infantile nello schema del comportamento dell'adulto*. Milano: Il Saggiatore, 1994).
- Heller, P. (1992). *Anna Freud's letters to Eva Rosenfeld*. Madison, CT: International Universities Press.
- Horkheimer, M., Marcuse, H., & Fromm, E. (1936). *Studien über Autorität und Familie*. Paris: Félix Alcan (trad. it.: *Studi sull'autorità e la famiglia*. Torino: Utet, 1974).
- Horney, K. (1937). *The Neurotic Personality of our Time*. New York: Norton (trad. it.: *La personalità nevrotica del nostro tempo*. Roma: Newton Compton, 1976).
- Horney, K. (1939). *New Ways in Psychoanalysis*. New York: Norton (trad. it.: *Nuove vie della psicoanalisi*. Milano: Bompiani, 1950).
- Horney, K. (1945). *Our Inner Conflicts*. New York: Norton (trad. it.: *I nostri conflitti interni*. Firenze: Martinelli, 1971).
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. New York: Norton (trad. it.: *Nevrosi e sviluppo della personalità*. Roma: Astrolabio, 1981).
- Jung, C.G. (1926-1946). *Psychologie und Erziehung*. Zurich: Rascher Verlag (trad. it.: *Psicologia e Educazione*. Torino: Bollati Boringhieri, 1979).
- Kernberg, O. (1976). *Object Relations Theory and Clinical Psychoanalysis*. New York: Jason Aronson (trad. it.: *Teoria della relazione oggettuale e clinica psicoanalitica*. Torino: Boringhieri, 1980).
- Kernberg, O. (1980). *Internal World and External Reality: Object Relations Theory Applied*. New York: Jason Aronson (trad. it.: *Mondo interno e realtà esterna*. Torino: Boringhieri, 1985).
- Klein, M. (1932). *The Psycho-Analysis of Children*. London: Hogarth (trad. it.: *La psicoanalisi dei bambini*. Firenze: Martinelli, 1988).
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self: A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. New York: International Universities Press (trad. it.: *Narcisismo e analisi del Sé*. Torino: Boringhieri, 1976).
- Lacan, J. (1956-1959). *Le Séminaire*. Paris: Seuil, 1973 (trad. it.: *Seminari di J. Lacan*. Parma: Pratiche, 1979).
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil (trad. it.: *Scritti*. Torino: Einaudi, 1974).
- Laing, R. D. (1964). *Sanity, Madness and the Family*. London: Penguin Books (trad. it.: *Normalità e follia nella famiglia*. Torino: Einaudi, 1970).
- Laing, R.D. (1971). *The Politics of the Family and Other Essays*. London: Tavistock Publications (trad. it.: *La politica della famiglia*. Torino: Einaudi, 1973).

- Laing, R. D. (1977). *Conversations with Adam and Natasha*. New York: Pantheon (trad. it.: *Conversando con i miei bambini*. Milano: Mondadori, 1978).
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1985). *Fantasma originaire. fantasmes des origines, origines du fantasme*. Paris: Hachette (trad. it.: *Fantasma originario, fantasma delle origini e origini del fantasma*. Bologna: Il Mulino, 1988).
- Lebovici S., & Soulé M. (1970), *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France (trad. it.: *La conoscenza del bambino e la psicoanalisi*. Milano: Feltrinelli, 1972).
- Leclaire, S. (1975). *On tue un enfant*. Paris: Seuil (trad. it.: *Si uccide un bambino*. Milano: Garzanti, 1976).
- Lévine, J., & Delannoy, C. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris: Esf.
- Mahler, M. S. (1968). Infantile Psychosis. In M. S. Mahler (1969). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*, vol. I. New York: International Universities Press (trad. It.: *Le psicosi infantili*. Torino: Boringhieri, 1972).
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation*. New York: Basic Books (trad. it.: *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Boringhieri, 1978).
- Mannoni, M. (1964). *L'enfant arriere et sa mere: etude psychanalytique*. Paris: Seuil (trad. it.: *Il bambino ritardato e la madre*. Torino: Borla, 1970).
- Mannoni, M. (1967). *L'Enfant, sa « maladie » et les autres*. Paris: Seuil (trad. it.: *Il bambino, la sua « malattia » e gli altri*. Milano: Angeli, 1973).
- Mannoni, M. (1973). *Éducation impossible*. Paris: Seuil (trad. it.: *L'educazione impossibile*. Milano: Feltrinelli, 1974).
- Mannoni, M. (1976). *Un lieu pour vivre. Les enfants de Bonneuil, leur parents et l'équipe des «soignants»*. Paris: Seuil (trad. it.: *Un luogo per vivere. Un'esperienza alternativa all'istituzionalizzazione dei ragazzi psicotici*. Milano: Emme, 1977).
- Mannoni, M., Safouan (1967). *Psychanalyse et pédagogie*. In *Recherches – numéro spécial Enfance aliénée I*, n° 7. Paris: Éditions Recherches (trad. it.: *Psicoanalisi e pedagogia*. Genova-Bologna: Valnoci, 1971-1973).
- Mantegazza, R. (1996). *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*. Bologna: Emi.
- Mantegazza, R. (1999). *Un tempo per narrare*. Bologna: Emi.
- Marcialis, P. (2005). *L'arte della domanda. Il linguaggio sulla scena della clinica della formazione*. Milano: Angeli.
- Marcuse, H. (1955). *Eros and Civilization*. Boston: Beacon Press (trad. it.: *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi, 1964).
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press (trad. it.: *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi, 1967).
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper (trad. it.: *Motivazione e personalità*. Roma: Armando, 1992).
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton (NJ): Van Nostrand (trad. it.: *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio, 1971).
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2000). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Meltzer, D., & Harris, M. (1976). The Educational Role of the Family: A Psychoanalytical Model. In *Sincerity: Collected Papers of Donald Meltzer*. London: Karnac, 1994 (trad. it.: *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*. Torino: Centro Scientifico Torinese, 1986).
- Millot, C. (1979). *Freud anti-pédagogue*. Paris: d'Ornicar (trad. it.: *Freud antipedagogo*. Milano: Emme, 1982).
- Morpurgo, E., & Egidi, V. (a cura di) (1987). *Psicoanalisi e narrazione: le strategie nascoste della parola*. Ancona: Il Lavoro Editoriale.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- Mucchielli Bourcier, A. (1986). *Educateur ou thérapeute. Une conception nouvelle des rééducations*. Paris: Esf.
- Neill Sutherland, A. (1927). *The Problem Child*. New York: Robert McBride (trad. it.: *Il fanciullo difficile*. Firenze: La Nuova Italia, 1992).
- Neill Sutherland, A. (1932). *The Problem Parent*. London: Herbert Jenkins (trad. it.: *Il genitore consapevole. Consigli importanti per educare e comprendere i propri figli*. Roma: Forum, 1971).
- Neill Sutherland, A. (1937). *That Dreadful School*. London: Herbert Jenkins (trad. it.: *Questa terribile scuola*. Firenze: La Nuova Italia, 1956).
- Neill Sutherland, A. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart (trad. it.: *Summerhill. Una proposta contro la società repressiva*. Milano: Rizzoli, 1979).
- Neill Sutherland, A. (1966). *Freedom, not licence*. New York: Paperback.
- Neill Sutherland, A. (1967). *Talking of Summerhill*. London: Gollancz (trad. it.: *I ragazzi felici di Summerhill. Il piacere di educare e di essere educati*. Como: Red, 1996).
- Neill Sutherland, A. (1972). *Neill! Neill! Orange Peel! An Autobiography*. New York: Hart (trad. it.: *Autobiografia. Le esperienze pedagogiche del direttore della scuola di Summerhill*. Milano: Mondadori, 1974).
- Orsenigo, J. (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: Angeli.
- Oury, F., & Vasquez A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro (trad. it.: *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*. Bologna: EDB, 1975).
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro (trad. it.: *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa*. Emme, 1977).
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Angeli.
- Pfister, O. (1917). *Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung*. Leipzig: Julius Klinkhardt (trad. it.: *Pedagogia e psicoanalisi*. Roma: A. Stock, 1926).
- Picquenot, A. (a cura di) (2002). *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon: CRDP Bourgogne.

- Pompei, M. (a cura di) (1995). *L'inconscio nella pratica educativa*. Movimento di Cooperazione Educativa. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontalis, J. B., Heimann, P., Diatkine, R., Widlöcher, D., & Green, A. (1981). *Il bambino nella psicoanalisi*. Roma: Savelli.
- Raimbault, G. (1973). *Médecins d'enfants: onze pédiatres, une psychanalyste*. Paris : Seuil (trad. it. : *Pediatrì e psicoanalisi*. Torino: Boringhieri, 1976).
- Rank, O., & Sachs, H. (1913). *Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Geisteswissenschaften*. Wiesbaden: J. F. Bergmann (trad. it.: *Psicoanalisi e sue applicazioni*. Milano: Sugar-Co, 1978).
- Reich, W. (1936). *Die Sexualität im Kulturkampf*. Berlin: Sexpol Verlag (trad. it.: *La rivoluzione sessuale*. Milano: Feltrinelli, 1963).
- Rezzara, A. (a cura di) (2004). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*. Milano: Angeli.
- Rezzara, A., & Stiozzi Olivieri, S. (a cura di) (2004). *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Milano: Angeli.
- Riva, M. G. (2001). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: Angeli.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*. Boston: Houghton Mifflin (trad. it.: *Psicoterapia di consultazione*. Roma: Astrolabio, 1971).
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable (trad. it.: *Terapia centrata sul cliente*. Firenze: La Nuova Italia, 1997).
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill (trad. it.: *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera, 1973).
- Rogers, C. R. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin (trad. it.: *Un modo di essere*. Firenze: Martinelli, 1983).
- Rossi Cassottana, O. (1986). Socializzazione e pedagogia dell'interazione per i cinquenni. *Scuola Materna*, 2, 13-16.
- Rossi Cassottana, O. (1995). Proposte di riflessione sulla ricerca qualitativa in pedagogia. *Cultura, Ricerca e Formazione Pedagogica - Atti del Convegno della Società Italiana di Pedagogia*, Rimini, 1-3/6/1995.
- Rossi Cassottana, O. (2001). Interculturalità: un progetto a partire dall'uomo. *Il Nodo – Scuole in Rete*, 15, 28-34.
- Rossi Cassottana, O. (2004). Dimensioni progettuali della personalità e istanze educative familiari. *La Famiglia*, 226, 34-49.
- Roudinesco, E. (2000). *Pourquoi la psychanalyse?* Paris: Fayard (trad. it.: *Perché la psicoanalisi?*, Roma: Editori Riuniti, 2000).
- Roveda, P. (1979). *Il transfert nell'attività educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Roveda, P. (2002). *Educazione e psicoanalisi. Quale etica per quale colpa?*. Milano: Vita e Pensiero.
- Safouan, M. (1974). *Études sur l'Œdipe: introduction à une théorie du sujet*. Paris: Seuil (trad. it.: *Studi sull'Edipo*. Milano: Garzanti, 1977).
- Salomone, I. (2003). *Il segno dell'altro. Per una propedeutica dell'esperienza educativa*. Milano: Angeli.
- Schraml, W.J. (1970). *Introduction à la pédagogie psychanalytique*. Mulhouse: Salvator (trad. it. : *Introduzione alla pedagogia psicoanalitica*. Roma: Armando, 1974).
- Schérer, R. (1974). *Emilio pervertito. Rapporti tra educazione e sessualità*. Milano: Emme.
- Schérer, R., & Hocquenghem, G. (1976). *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli, 1979.
- Schmidt, V. (1924). *L'asilo psicoanalitico di Mosca. Tre saggi di Vera Schmidt*. Martellago: Emme, 1972.
- Segal, H. (1981). *The Work of Hanna Segal*. New York: Jason Aronson (trad. it.: *Scritti psicoanalitici*. Roma: Astrolabio, 1984).
- Smeriglio, L. (1984). *Migliorare l'uomo: l'educazione tra psicoanalisi ed etologia*. Messina: Saperi.
- Smirnov, V. (1966). *La psychanalyse de l'enfant*. Paris: PUF (trad. it.: *La psicoanalisi infantile*. Roma: Armando, 1971).
- Sola, G. (2008). *Introduzione alla pedagogia clinica*. Genova: Il Melangolo.
- Speziale Bagliacca, R. (1977). *La formazione psicoanalitica degli operatori*. Milano: Feltrinelli.
- Spitz, R. A. (1957). *No and yes: on the genesis of human communication*. New York: International Universities Press (trad. it.: *Il no e il sì*. Roma: Armando, 1970).
- Spitz, R. A. (1959). *A Genetic Field Theory of Ego Formation*. New York: International Universities Press (trad. it.: *Teoria di un campo genetico della formazione dell'ego*. Firenze: La Nuova Italia, 1976).
- Spitz, R. A. (1965). *The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press (trad. it.: *Il primo anno di vita del bambino*. Firenze: Giunti Barbera, 1972).
- Starace, G. (1989). *Le storie, la storia. Psicoanalisi e mutamento*. Venezia: Marsilio.
- Starace, G. (2004). *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Stern, D. N. (1977). *The First Relationship: Infant and Mother*. Harvard: Harvard University Press (trad. it.: *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*. Roma: Armando, 1982).
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books (trad. it.: *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 1987).
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton (trad. it.: *Teoria interpersonale della psichiatria*. Milano: Feltrinelli, 1962).
- Terrier, G., & Bigeault, J. P. (1975). *Une école pour Œdipe. Psychanalyse et pratique pédagogique*. Toulouse: Privat.
- Terrier, G., & Bigeault, J. P. (1978). *L'illusion psychanalytique en education*. Paris: Puf.

- Trevi, E., & Trevi, M. (2007). *Invasioni controllate*. Roma: Castelvecchi.
- Tustin, F. (1981). *Autistic States in Children*. London : Routledge (trad. it. : *Stati autistici nei bambini*. Roma: Armando, 1983).
- Vegetti Finzi, S. (1985). *Il bambino nella psicoanalisi - testi di S. Freud, Jung, Reich, Klein, A.Freud, Spitz, Winnicott, Musatti, Fornari, Erikson, Laing, Lacan, Mannoni*. Bologna: Zanichelli.
- Vegetti Finzi, S. (1990). *Storia della Psicoanalisi*. Milano: Mondadori.
- Vegetti Finzi, S. (a cura di) (1995). *Freud e la nascita della psicoanalisi*. Milano: Mondadori.
- Vegetti Finzi, S., & Catenazzi, M. (1994). *Psicoanalisi ed educazione sessuale*. Roma-Bari: Laterza.
- Way, L. (1956). *Alfred Adler: an introduction to his psychology*. Harmondsworth: Penguin Books (trad. it.: *Introduzione ad Alfred Adler*. Firenze: Giunti Barbera, 1963).
- Winnicott, D. W. (1957a). *The Child and the Outside World*. London: Tavistock (trad. it.: *Il bambino e il mondo esterno*. Firenze: Giunti Barbera, 1973).
- Winnicott, D. W. (1957b). *The Child and the Family*. London: Tavistock (trad. it.: *Il bambino e la famiglia*. Firenze: Martinelli, 1973).
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected Papers: Through Paediatrics to Psychoanalysis*. London: Tavistock (trad. it.: *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Martinelli, 1973).
- Winnicott, D. W. (1965a). *Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. London: Hogarth Press (trad. it.: *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1976).
- Winnicott, D. W. (1965b). *The Family and Individual Development*. London: Tavistock (trad. it.: *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*. Roma: Armando, 1976).
- Winnicott, D. W. (1971a). *Playing and Reality*. London: Tavistock (trad. it.: *Gioco e realtà*. Roma: Armando, 1979).
- Winnicott, D. W. (1971b). *Therapeutic Consultation in Child Psychiatry*. London: Hogarth Press (trad. it.: *Colloqui terapeutici con i bambini*. Roma: Armando, 1974).
- Winnicott, D. W. (1971c). *The Piggie: An Account of the Psychoanalytic Treatment of a Little Girl*. London: Hogarth Press (trad. it.: «Piggie»: una bambina. Torino: Boringhieri, 1982).
- Winnicott, D. W. (1984). *Deprivation and Delinquency*. London: Tavistock (trad. it.: *Il bambino privato*. Milano: Cortina, 1986).
- Winnicott, D. W. (1986). *Holding and Interpretation: Fragment of An Analysis*. London: Hogarth Press (trad. it.: *Sostenere e interpretare. Frammento di un'analisi*. Roma: Magi, 2006).
- Winnicott, D. W. (1987). *Babies and their Mothers*. London: Free Association Books (trad. it.: *I bambini e le loro madri*. Milano: Cortina, 1987).
- Winnicott, D. W. (1988). *Human Nature*. London: Winnicott Trust (trad. it.: *Sulla natura umana*. Milano: Cortina, 1989).
- Zannini, L. (2004). *Il corpo paziente. Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica*. Milano: Angeli.
- Zavalloni, R. (1968). *Educazione e personalità: principi di psicoterapia educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zavalloni, R. (1975). *La terapia non direttiva nell'educazione*. Roma: Armando.
- Zulliger, H. (1921). *La psychanalyse à l'école*. Paris: Flammarion.
- Zulliger, H. (1927). *Aus dem unbewussten seelenleben unserer schuljugend*. Bern: E. Bircher.
- Zulliger, H. (1935). *Schwierige Schüler*. Bern: Huber (trad. it.: *I ragazzi difficili*. Firenze: Giunti Barbera, 1955).
- Zulliger, H. (1952). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag (trad. it.: *Gioco e fanciulli*. Firenze: Giunti Barbera, 1969).
- Zulliger, H. (1956). *Helpfen statt strafen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Zulliger, H. (1960). *Gespräche über Erziehung*. Stuttgart: Huber (trad. it.: *La pratica educativa*. Firenze: La Nuova Italia, 1960-1970).
- Zulliger, H. (1966). *Die Angst unserer Kinder*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag (trad. it.: *L'angoscia dei nostri figli*. Firenze: OS, 1978).