

## **Note psicopedagogiche sulla condizione di “persona” dell’insegnante. Problemi di quotidianità scolastica tratti da un ricordo di Freud**

*Alessandro Musetti*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Nell'articolo si prendono in esame alcuni passi di *Psicologia del ginnasiale* di Freud, letti alla luce dell'attuale dibattito sulla Pedagogia della persona. Lungo questo intreccio si giunge via via a richiamare l'attenzione su una condizione di ordine generale: se è vero che la formazione può darsi solo all'interno di una relazione implicante, allora l'insegnante è vincolato (e questo a prescindere da elementi volontaristici) a oltrepassare il suo ruolo istituito in ogni atto della sua prassi. Anche la persona dell'insegnante, intesa qui sia come presupposto dell'educazione che in termini dinamici e interattivi, merita allora attenzione e cura per una nuova *paideia*.

Parole chiave: persona dell'insegnante, Psicologia del ginnasiale, quotidianità educativa

### **Psychopedagogical notes on the teacher's condition as a «person». Everyday educational problems in Freud's recollections.**

### **Abstract**

The article examines some excerpts of Freud's *Some reflections on schoolboy psychology*, interpreted in the light of the current debate on the Pedagogy of the Person. Following this line of thought leads our attention to focus on a general condition: if formation can come about only within an involved relationship, then it follows that a teacher, regardless of his will, must go beyond his established role at each and every stage of his practice. Taking this perspective into account, the teacher as an individual, -i.e. both as a prerequisite of education and a dynamic, interactive element- deserves attention and care for a new *paideia*.

Keywords: teacher as person, Some reflections on schoolboy psychology, everyday education

---

<sup>1</sup> Alessandro Musetti, Psicologo.

Partiamo subito con Freud. Nell'ormai lontano 1914 apparve un breve scritto, *Psicologia del ginnasiale*, su un volume celebrativo dedicato al *K. k. Erzherzog-Rainer-Realgymnasium* che Freud stesso aveva frequentato a partire dall'autunno del 1865. Si tratta di un ricordo di scuola.

L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio m'induce a fare una prima ammissione: è difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per *la persona dei nostri insegnanti*. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per tutti noi di un interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori [...]. Li corteggiavamo o voltavamo le spalle, immaginavamo che provassero simpatie o antipatie probabilmente inesistenti, studiavamo i loro caratteri e formavamo o deformavamo i nostri sul loro modello (Freud, 1914, p. 478, *corsivo mio*).

Queste poche righe costituiscono, a mio parere, un'istantanea oltremodo chiarificatrice di uno spaccato di vita scolastica quotidiana, di ieri come di oggi, in una classe di adolescenti. Partendo non da modelli o da speculazioni, ma dalla sua autobiografia di allievo, Freud ci mostra una, per così dire, «evidenza psichica» del processo di formazione che, per tentare una formulazione più generale, potrebbe essere così espressa: non esiste una pratica di insegnamento in sé, a prescindere dalla persona, da *quella* persona, che si trova nel gioco interattivo con gli allievi.

Si può ben capire allora che il problema posto in queste righe è imponente – basti pensare alle vicissitudini del concetto di «persona» da Maritain a Flores d'Arcais, passando per Stefanini, e a Mencarelli fino a Macchietti e alle posizioni attuali di Nanni o di Laneve o ancora di Xodo, per toccare soltanto a volo d'uccello un intreccio di vedute molto autorevoli della pedagogia da un secolo a questa parte –, e il fatto che sia posto così, tra le righe, verrebbe da dire, è un fatto sorprendente e non trascurabile. Nel brano sopra riportato Freud parla di ciò che lo tocca in prima persona, del suo sentire attuale rapportato ai ricordi di primo della classe; è un primo bilancio, forse, “alle soglie dei sessant'anni” (*ibidem*, p.

477).Potremmo dire che Freud ci introduce nel vivo della città dei “nomi propri”, frontiera, più che traguardo, dell’ultimo De Giacinto (1983, p. 122).

Certo, i problemi educativi non erano l’architrave del maestoso edificio teorico psicoanalitico in pieno fermento e agli albori della sua costruzione nel 1914. D’altro canto, noti sono l’*Istruzione sessuale dei bambini* (1907), le *Prefazioni* al lavoro di Pfister (1913) e di Aichhorn (1925), la stessa *Psicologia del ginnasiale* (1914), ma soprattutto alcuni cenni di carattere generale sull’educazione o sul raffronto tra psicoanalisi ed educazione fatti qua e là in opere maggiori come nelle *Cinque conferenze* (1910a) e nel *Leonardo* (1910b) (si pensi anche al celebre passaggio della lezione 27 della prima serie di lezioni dell’*Introduzione alla psicoanalisi*: “Possiamo dunque dire in generale che anche sotto il profilo intellettuale, l’uomo è accessibile solo in quanto è capace di investimenti libidici oggettuali [...]” [Freud, 1915-1917, p. 594]), nonché la qualificazione di “professione impossibile” data al lavoro dell’educatore (come del resto è stato per il mestiere dello psicoanalista), e non da ultima, poiché la lista potrebbe continuare, la viva corrispondenza con Oskar Pfister al quale erano state affidate le sorti delle prime esplorazioni psicoanalitiche in campo educativo.

Cose note sì, ma sempre degne di attenzione.

Dicevo però della mia sorpresa nella lettura di un’affermazione così potente in un testo di Freud forse minore, e del mio intravedere in filigrana la possibilità di ampliare la portata dell’affermare la centralità della persona dell’insegnante per l’allievo, giungendo così ad un’asserzione strutturale sull’insegnamento: «processo» e «persona» non sono disgiungibili. L’insegnamento è sempre contrassegnato da un particolare modo di porsi e da una storia di relazioni e, proprio per questa ragione, restringere la visuale alla materia d’insegnamento rischia di occultare il, ‘senso’ dell’accadere educativo: l’Italiano è *quell’*Italiano con Mario Rossi e la Matematica è *quella* Matematica con Giuseppe Verdi.

Come è successo in altre occasioni, ma in opere ritenute maggiori e con mire di altro tipo (di decodifica del fatto psicopatologico *in primis*), Freud raggiunge le vette più elevate della sua nuova scienza guardando a sé e riattraversando la propria autobiografia. Si pensi, e l’esempio valga su tutti, al suo *Libro dei sogni*, per usare l’appellativo che amava dare al

suo capolavoro che (nel 1899!) si rivolgeva alla comunità scientifica (medica in particolare) trattando di sogni, dei *propri* sogni.

Ma vediamo come prosegue lo scritto, anche questo è interessante. Freud mostra una serie di movimenti taciti degli alunni che esorbitano di continuo la situazione scolastica e che svelano la labilità del confine tra scolastico ed extra (o anche pre-) scolastico: in classe, al centro, vi è il rapporto inter-personale (sul tema cfr. Pergola, 2010).

Essi [gli insegnanti] suscitavano le nostre rivolte più forti e ci costringevano a una completa sottomissione; spiavamo le loro piccole debolezze ed eravamo orgogliosi dei loro grandi meriti, del loro sapere e della loro giustizia. In fondo li amavamo molto, se appena ce ne davano un motivo; non so se tutti i nostri insegnanti se ne sono accorti (Freud, 1914, p. 478).

Come si può vedere si apre una dinamica: un continuo andirivieni di investimenti affettivi, di fantasie, di identificazioni. Partendo da questi elementi, molto limitati ma che richiamano l'esperienza vissuta di ognuno, possiamo qualificare la pregnanza psicologica della situazione scolastica come fatto *centrale*, ed essendo questi movimenti pressoché costanti, come fatto *generale*. Possiamo altresì affermare che, nel fare educativo, una valenza personale in quel che accade c'è sempre e comunque, e ciò

[...] vale anche per l'educazione nel suo significato più debole, per l'educazione come mera istruzione. Perché l'apprendimento, e non solo quello significativo, è sempre un fatto personale. Non si può imparare al posto di un altro (Bardulla, 2010, p. 190).

Queste considerazioni devono essere rapportate a una distinzione: la situazione scolastica diversamente da quella analitica non ha per statuto un ruolo terapeutico. Freud si dimostra piuttosto avvertito nello scongiurare una possibile confusione di ruoli: da una parte ammonisce gli analisti dicendo loro di non abusare della funzione educativa (Freud, 1912, p. 539), dall'altra indica agli educatori l'assenza, nel loro lavoro, delle condizioni necessarie per procedere ad un lavoro analitico (Freud, 1925, pp. 182-183). Questioni di setting e di (analisi del) transfert, insomma.

Ma torniamo al nostro testo di partenza e continuiamo la lettura. Nel prosieguo Freud si muove verso il chiarimento di ciò che aveva precedentemente esposto come dato osservativo: mira alla spiegazione profonda, ai motivi.

Ma non si può negare che nei loro confronti avevamo un atteggiamento del tutto particolare, un atteggiamento che poteva avere i suoi inconvenienti per i soggetti interessati. Eravamo, in linea di principio, parimenti inclini ad amarli e a odiarli, a criticarli e a venerarli. La psicoanalisi definisce “ambivalente” questa capacità di assumere comportamenti fra loro opposti; e non ha difficoltà alcuna a rintracciare la fonte di tale ambivalenza emotiva (Freud, 1914, pp. 478-479).

Questo conduce a dire che una certa conflittualità interna dell'allievo viene proiettata sugli insegnanti. Ecco il retroscena, l'origine di quei movimenti. Freud, connotando a livello transferale la situazione, indica il *qui e allora* della relazione. Ma questo abbiamo già detto essere motivo di impasse, poiché la scuola è teatro di intensi movimenti affettivi, ma non è un luogo idoneo per l'analisi del transfert. È come dire che a ciò che accade di più importante, non è possibile metter mano.

Due cose, dunque, in questo scritto. La prima: un'acuta osservazione relativa a che cos'è sostanziale in classe. La seconda: la spiegazione del perché accade ciò. La direzione intrapresa da Freud è quanto mai canonica: dall'osservazione di un brano del testo manifesto al disvelamento del testo latente. Inutile intrattenersi qui sull'acutezza di Freud che in così poche righe approda a una verità di così ampio respiro, quello che propongo è invece una riflessione *a latere*. Una variazione sul tema, per così dire, per deviare dal compito impossibile di fare combaciare la situazione scolastica con quella analitica.

Constatiamo allora che il testo di Freud è di sole quattro pagine<sup>2</sup>, sicuramente poche per una questione sostanziale. Ma poi, si tratta veramente di qualcosa di sostanziale? Stando alla letteratura non parrebbe. *Psicologia del ginnasiale* in fondo è considerato uno scritto minore, un testo usato talora come citazione dotta per parlare di psicoanalisi e adolescenza, talora viene inserito nelle bibliografie sui rapporti tra psicoanalisi ed educazione, altre volte viene citato tra le esemplificazioni dei concetti di ambivalenza emotiva o di distacco

emotivo nell'ambito dello sviluppo psicosessuale, o altre volte ancora, viene semplicemente stralciato come aneddoto biografico di Freud. In tutti i casi è di fatto inserito nell'ambito di una tra le altre specificazioni di un edificio teorico freudiano costruito altrove – cosa peraltro giustificata da Freud stesso che non dedica alcuna attenzione particolare a questo componimento.

È cosa nota, poi, che psicoanalisi ed educazione si sono intrecciate più volte in modo non sempre fruttuoso, forse proprio per la tendenza a „psicoanalizzare” ciò che accade a scuola, ad inoltrarsi al di là del setting; non è questa tuttavia la sede per indicare le tappe di questo incontro/scontro nel dettaglio. Mi limito a un'osservazione di carattere generale: da una parte c'è stato un interesse oscillante di Freud e della psicoanalisi per i fatti educativi, dall'altra il modo di procedere su questi temi si è dimostrato in larga misura una sorta di colonizzazione psicoanalitica della vita scolastica, suscitando così un misto di venerazione, astio, incredulità e irritazione negli insegnanti. I rapporti sono però intrinseci; d'altronde Freud stesso afferma “se volete, potete descrivere il trattamento psicoanalitico come un'educazione permanente al superamento dei residui infantili” (Freud, 1910a, p. 166) per poi paragonare a più riprese il processo analitico a una post-educazione (ad es. Freud, 1915-1917, p. 600; 1916, p. 630).

La teoria, tuttavia, talvolta avvolge se stessa e fatica a rimanere legata alle intuizioni più vere, spontanee, al sentire: *L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori...* Pensiamoci bene. La quotidianità descritta così da Freud non ha bisogno solo di *spiegazioni*, ma porta con sé innumerevoli *implicazioni* dalle quali non si può prescindere per giungere a una comprensione più ampia<sup>3</sup>. Insomma, Freud fa rientrare la spiegazione della vita scolastica nell'ambito dei già collaudati grandi concetti psicoanalitici ma allo stesso tempo coglie un aspetto che sconfinava da questi e che va a toccare un punto vitale del processo di insegnamento.

La persona dell'insegnante non può essere messa tra parentesi: è piuttosto il termine primo di rapporto per il formando, è l'Altro nelle sue varie configurazioni.

L'elemento di novità più prezioso potrebbe trovarsi allora nel ricordo di Freud allievo. Mai come in *Psicologia del ginnasiale* compare una constatazione così forte e circoscritta sulla natura dell'insegnamento: la persona dell'insegnante non è un orpello della didattica, è piuttosto parte costitutiva del tessuto della lezione. Di qui si rendono allora necessari degli strumenti nuovi per comprendere e problematizzare l'insegnamento. E Freud ci apre la strada. Poiché dal suo ricordare sporge un tassello di una (psico)pedagogia in prima (e quindi della) persona che precede e allo stesso tempo oltrepassa il suo osservare la vita scolastica dall'interno al fine di scovarne i motivi profondi (strada questa della pedanalisi di Pfister). Ed è questa una differenza da non fraintendere perché, se è vero che essa sussiste, potremmo ravvisare già in Freud un contributo da parte della psicoanalisi al processo di riappropriazione e di ricollocazione del soggetto-persona invocata da più parti (sebbene in termini non sovrapponibili) nel mondo dell'educazione (cfr. Xodo, 2003; Cambi, 2007; cfr. Colicchi, 2008; cfr. Angori, Bertolino, Cuccurullo, Devoti e Serafini, 2010).

Ma la via è tortuosa, e i crinali non mancano. Mi limito a segnalare una cautela concettuale: altro è mostrare il procedere „personale” dell'insegnante nel senso che nel suo «fare» non può che comparire il suo «essere», altro è recintare narcisisticamente l'insegnamento sull'individuo-insegnante che si rispecchia – idealmente – nell'allievo. Come sottolinea Pergola (2008, p. 54) l'insegnante *sufficientemente buono* sa “rinunciare alle fantasie di essere l'ombelico del processo educativo”. Bisogna aggiungere anche però che questo caso limite non è in contraddizione con il mostrare quanto il mondo interno dell'insegnante entri in gioco nel processo educativo: tale eventualità è piuttosto una forte conferma della generalità di tale condizione.

Fatte queste precisazioni, passerò ora a raccogliere alcune delle implicazioni relative ai passaggi autobiografici espressi da Freud riferendomi alla Pedagogia della persona (cfr. Flores D'Arcais, 1993, 1994; Macchietti, 1998; Nanni, 2010) come orizzonte di senso privilegiato.

In primo luogo vi è un problema di ordine generale che riguarda la «condizione» dell'insegnante a scuola. Egli, al contrario di quel che accade in altri impieghi quali quello del geometra o quello dell'astronomo, non può sottrarsi dal fare i conti con la propria storia

personale, ché essa si interseca con quella scolastica, e anche, poiché, diversamente da quelli, l'insegnante è alle prese per più giorni alla settimana e talora per diversi anni con una classe di discenti che rivolgono a lui in modo massivo la loro attenzione. Si potrebbe dire che l'insegnante ha una sua specifica generalità (il non poter prescindere da sé); e che questo implica che si hanno tanti insegnamenti quante sono le singole realtà locali, poiché l'essere personale "è sempre attribuibile a qualcuno con un nome e un cognome" (Nanni, 2010, p. 259).

Tale condizione di soggettività riguarda tutta la sua persona – in senso sia «integrale» che dinamico – e non può essere riducibile, assumendo uno sguardo costruttivista, all'insegnante *soggetto epistemico* detentore di un suo specificato iter formativo. Ciò nondimeno, se gli insegnanti non possono che essere in una condizione di esposizione della propria soggettività in classe, possono invece relazionarsi in modo differente a questa condizione. Possono, ad esempio, accettare più o meno di buon grado questa condizione. Ci troviamo per questa ragione subito di fronte al secondo problema, che è molto spinoso, quello dell'*espressività*. È questa però una dimensione sempre situata, e pertanto segna un problema valido localmente, *ergo* è un'espressività che ha a che fare con una particolare pratica (o meglio: storia) di insegnamento.

Ora, questa doppia soggettività, la condizione dell'insegnante a livello generale, e la particolare strada intrapresa per rapportarsi a tale condizione a livello locale, apre un problema di metodo di tutto rilievo: altra cosa è dire quello che gli insegnanti fanno già, altra cosa è dire agli insegnanti quello che dovrebbero fare (su questo tema cfr. Damiano, 2006).

La sfida è allora anche pratica e deve partire da un'evidenza.

Ci sono stati e ci sono genitori, insegnanti, educatori che, senza conoscere nulla di Freud, stante la loro personalità di base sana ed equilibrata, hanno inconsapevolmente applicato in modo positivo quanto la psicoanalisi è andata man mano evidenziando circa lo sviluppo dell'individuo (Castellazzi, 2008, p. 2).

D'altra parte è imprudente cedere a visioni sorpassate dal tempo o a posture pratiche che richiamano il sapore dello spontaneismo. Non si può, in altri termini, fare affidamento a

delle caratteristiche „oggettive’ di personalità dell’insegnante per pretendere, poi, di fondare un’idea di insegnamento che tenga conto, e oggi non potrebbe essere altrimenti, degli elementi storico-interattivi e trasformativi del processo formativo. L’insegnamento allora non è un’emanazione della persona dell’insegnante, salvo volere pensare quest’ultimo come un’entità fissa e immutabile, è invece una pratica pregnante di elementi personali che retroagiscono e interagiscono nel campo educativo. Questo carattere di *apertura* evidenzia l’eccezionale problematicità del concetto di «persona» in quanto, da una parte, non può essere ridotto a pura datià se non a costo di torsioni teoretiche impermeabili alla multiformità delle evenienze empiriche e, dall’altra, non deve sconfinare in quell’immanentismo di marca nichilista che nega la sacralità dell’individuo umano inteso anche onto-assiologicamente.

Come insegna in modo eminente Franco Cambi (2008), nel travaglio filosofico della postmodernità, non è morto *il* soggetto (come ha sentenziato troppo frettolosamente un certo strutturalismo), ma *un* modo di intendere il soggetto (quello tipicamente occidentale che assimila questo concetto a quello di Sostanza), insomma: *meurt le personnalisme, revient la personne*, per usare la formula pronunciata nel 1982 da Ricoeur (1983) presso l’*Association des amis d’Emmanuel Mounier*. Oggi, facendo leva su queste conquiste del pensiero filosofico, s’impone con vigore il problema della *connessione dinamica* tra insegnante (inteso nella sua pluriforme interezza di persona) e processo di insegnamento-apprendimento. Una *sfida della complessità* questa, che è sì psicologica, ma che tocca nel vivo il senso stesso del lavoro dell’insegnante (*primum movens* del discorso pedagogico): se insegnare significa innanzitutto *essere per* la persona dell’allievo (stemma della formazione in quanto formazione-della-persona, cfr. Xodo, 2003), è necessario presupporre una persona dell’insegnante *ergo* questa deve essere inclusa nel campo osservativo per potere comprendere il processo. La persona dell’insegnante, in buona sostanza, meriterebbe di essere scostata dalla macula cieca della visione psicopedagogica.

Interessante notare che Freud, emblema del Maestro, per parlare di vita scolastica si posiziona dalla parte dell’allievo. Freud centra la sua attenzione sulla *persona dell’insegnante* e facendo ciò ci fa capire qualcosa di più sul *come* del farsi-persona del

discente, vale a dire (anche) attraverso processi di identificazione. Ampliando un poco la questione possiamo aggiungere che se, seguendo Cambi (1994), la «persona» non *si dà* ma *si fa* storicamente, dovremmo allora presumere che anche l'insegnante posseda una soggettività debole, decentrata, perennemente non conclusa e neppure autotrasparente; in una parola una soggettività *problematica*. Invero il soggetto d'oggi, in generale e in particolare, risulta radicalmente trasformato e porta su di sé tutti i segni del travaglio filosofico novecentesco, prova ne è la perdita diffusa – non solo grafica – della maiuscola: questo è il soggetto (quasi sempre adulto, beninteso) postmoderno e postmetafisico (cfr. Colicchi, 2008).

Ma c'è di più. L'accostamento del concetto di «persona» a quello di «personalità» implicito in Freud e teorizzato dallo stesso Cambi (1994) e ripreso e riproposto con forza da Bardulla (2010) chiama in causa *ipso facto* a pieno titolo la prospettiva psicologica (sicuramente, è giusto ammetterlo, più debole della Pedagogia su questi temi). E anche qui vorrei aggiungere: poniamo l'attenzione (anche) sulla persona(lità) dell'insegnante e non solo sul farsi-persona dell'allievo. Lungo questa strada possiamo giungere a un ampliamento di vedute che allude, per osare un parallelismo con la storia della psicoanalisi, all'operazione compiuta Ferenczi un secolo fa quando allargò il campo d'osservazione analitico includendo anche la persona dell'analista. Oggi Borgogno (cfr. 2004), un nome sicuramente centrale a livello internazionale, riconosce i meriti di uno degli allievi più geniali del Maestro considerando Ferenczi stesso come uno dei fondatori della psicoanalisi. Alludo quindi a un possibile parallelismo tra le sorti della persona dell'insegnante e della persona dell'analista, che è gioco forza molto spurio e da dirimere tra debite distinzioni di epoca del pensiero e di campo d'azione delle discipline.

## **Conclusioni**

Nel nostro *Umwelt* culturale in cui tentiamo di pensare nella Complessità sarebbe del tutto fuori luogo estrapolare un elemento (la persona dell'insegnante) dal Tutto (l'evento educativo) e innalzarlo a cosa in sé oppure individuare un fattore dell'insegnamento

isolandolo – anche concettualmente – dal tessuto plurifattoriale che lo sostanzia. Può essere invece fruttifero operare nuove connessioni tra prassi (che non è semplice “comportamento” o “didatticismo”), storie di vita e «persona». In questo senso, una lettura dell’insegnamento che rivaluti l’insegnante in quanto persona non toglie alla possibilità di altre letture situate in tessiture concettuali diversamente organizzate e all’espressione di altre sensibilità interpretative.

La sfida complessa oggi è dunque quella di connettere, e non di disgiungere, la persona dalle condizioni locali in cui sono situate le varie prassi effettive (iniziando nella fattispecie a considerare che la «persona dell’insegnante» come una delle «condizioni locali» entro cui è situata una prassi di insegnamento o in senso più ampio un evento educativo). Questo *di più* connettivo è traducibile a livello operativo – e quindi progettuale – nell’effettiva possibilità dell’insegnante di potere concepire un’autobiografia delle conoscenze. La situazione quotidiana scolastica stessa, per come è strutturata, tende a calamitare nel campo educativo elementi della storia della vita psichica dell’insegnante e a riattualizzarli nell’*hic et nunc* della relazione con gli allievi. Da questa storia-in-atto è possibile operare uno *scarto riflessivo*, che è invece un’operazione di natura intenzionale e quindi legittima interventi e progetti a carattere psicoeducativo. Ogni particolare pratica di insegnamento trova allora il suo posto lungo una gradazione di competenza riflessiva che varia *tra* insegnanti e *per ogni* insegnante a seconda del particolare momento della sua vita.

## **Bibliografia**

- Angori, S., Bertolino, S., Cuccurullo, R., Devoti, A.G., e Serafini, G. (a cura di) (2010). *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti*. Roma: Armando.
- Borgogno, F. (a cura di) (2004). *Ferenczi oggi*. Torino: Boringhieri.
- Bardulla, E. (2010). Dalla persona alla persona adulta: per una pedagogia interessata alle dinamiche e non solo ai presupposti dell’agire educativo. in S. Angori, S. Bertolino, R. Cuccurullo, A.G. Devoti, e G. Serafini (a cura di), *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti* (pp. 185-192). Roma: Armando.

- Cambi, F. (1994). La persona nel pensiero postmetafisico. In G. Flores D'Arcais, *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona* (pp. 63-87). Brescia: La Scuola.
- Cambi, F. (2007). *Soggetto come persona*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2008). La “questione del soggetto” come problema pedagogico. In E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito* (pp. 31-40). Roma: Carocci.
- Castellazzi, V.L. (2008). Editoriale. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 1(1), 1-4.
- Colicchi, E. (a cura di) (2008). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- De Giacinto, S. (1983). *L'isola delle parole trasparenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Flores D'Arcais, G. (1993). *Contributi ad una pedagogia della persona*. Pisa: Giardini.
- Flores D'Arcais, G. (a cura di) (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola.
- Freud, S. (1907). *Istruzione sessuale dei bambini*, OSF 5, 355-362.
- Freud, S. (1910a). *Cinque conferenze sulla psicoanalisi*. OSF 6, 129-173.
- Freud, S. (1910b). *Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci*. OSF 6, 213-284.
- Freud, S. (1912). *Consigli al medico nel trattamento psicoanalitico*. OSF 6, 532-541.
- Freud, S. (1913). *Prefazione a “Il metodo psicoanalitico” di Oskar Pfister*. OSF 7, 183-185.
- Freud, S. (1914). *Psicologia del ginnasiale*. OSF 7, 477-480.
- Freud, S. (1915-17). *Introduzione alla psicoanalisi*. OSF 8, 195-612.
- Freud, S. (1916). *Alcuni tipi di carattere tratti dal lavoro psicoanalitico*. OSF 8, 629-652.
- Freud, S. (1925). *Prefazione a “Gioventù travolta” di August Aichhorn*. OSF 10, 181-183.
- Jaspers, K. (1913). *Psicopatologia generale*. Roma: Il pensiero scientifico, 1965.
- Macchietti, S.S. (1998). *Appunti per una pedagogia della persona*. Roma: Bulzoni.

- Nanni, C. (2010). Ripensare la persona nell'era della globalizzazione. In S. Angori, S. Bertolino, R. Cuccurullo, A.G. Devoti, e G. Serafini (a cura di), *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti* (pp. 256-264). Roma: Armando.
- Pergola, R.F. (2008). Amore, odio e riparazione nel setting scolastico. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 1(1), 48-64.
- Pergola, R. F. (a cura di) (2010). *L'insegnante sufficientemente buono. Psicodinamica della relazione educativa docente-allievo-scuola*. Roma: Magi.
- Ricoeur, P. (1983). Meurt le personnalisme, revient la personne. *Esprit*, 51 (1) [ripubblicato in: *Lectures 2. La contrée des philosophes* (pp. 195-202). Paris: Éditions du Seuil, 1999].
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1993.
- Xodo, C. (a cura di) (2003). *La persona: prima evidenza pedagogia per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.