

PADRE E INSEGNANTE: LA FUNZIONE EDUCATIVA E IL CONCETTO DI IDENTIFICAZIONE

Gabriele Terziani

Psicologo, Psicoterapeuta, membro Ordinario A.P.R.E., membro Associato S.I.Ps.I.A.

In questo breve scritto, vorrei proporre alcune considerazioni sulla funzione educativa svolta dal padre e dall'insegnante, riconducendola al tema più generale della funzione paterna; e sottolineare l'importanza per questo argomento del concetto di identificazione, sia, come noto, rispetto al padre, sia rispetto all'insegnante.

Il tema del padre e quello dell'insegnante sono differenti, ed è sicuramente difficoltoso, e può sembrare arbitrario, trattarli insieme. Tuttavia ritengo possibile rinvenire un filo rosso di collegamento fra questi due argomenti proprio nel concetto di funzione educativa paterna, infatti come scrive Pergola (2010a, p. 15) con la parola padre: “ non ci riferiamo solo al padre-genitore, ma anche a tutti i modi, forme, declinazioni di <<essere padre>>, che si è chiamati a esercitare come educatori, formatori, insegnanti, psicologi, psicoterapeuti. Figure i cui <<figli>> sono i propri allievi, educandi, pazienti, analizzandi. Pertanto ci riferiamo alla *funzione paterna* e cioè a una dinamica psichica, indipendentemente da un determinato momento storico e da uno specifico contesto geografico e culturale”.

Fin dalla sua nascita la psicoanalisi ha tributato un posto di preminenza alla figura del padre. Con l'introduzione del Complesso di Edipo, Freud (1899; 1912-1913; 1915-1917) consegna alla figura paterna, in relazione a quella materna, le chiavi dello sviluppo psichico individuale. Nel superamento del complesso edipico, il padre si pone, infatti, come modello di identificazione per il figlio maschio e come oggetto d'amore per la figlia femmina, fungendo in tutti i casi da trampolino verso l'esterno, l'estraneo, aiutando il bambino ad emergere da una relazione esclusiva ed invischiante con la madre, che, se protratta, conduce alla simbiosi, alla patologia. Il superamento del complesso edipico

traghetta il figlio dal principio del piacere al principio di realtà attraverso l'instaurarsi del Super-Io e dell'Ideale dell'Io, dal godimento alla legge, dall'indifferenziato alla soggettivazione e all'individualizzazione. Attraverso l'edipo si abbandona l'onnipotenza propria della relazione materna per accedere al limite del paterno, che implica il riconoscimento dell'altro, responsabilità ma anche libertà.

Questo processo riveste enorme importanza anche per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo, e quindi in un'ottica educativa e di apprendimento, attraverso l'edipo infatti si configura e struttura la capacità di costruire simboli, capacità di enorme importanza nella comunicazione e nell'apprendimento, e si origina una forma di pensiero più maturo.

Come spiega Britton (1989, p. 114-115):

L'accettazione da parte del bambino della relazione dei genitori fra loro unifica il suo mondo psichico, facendone un unico mondo condiviso con i due genitori, in cui sono possibili relazioni oggettuali diverse. La chiusura del triangolo edipico ad opera del riconoscimento del legame che unisce tra loro i due genitori delimita il mondo interno. Crea quello che io definisco un <<spazio triangolare>>, cioè uno spazio delimitato dalle tre persone della situazione edipica e dalle loro potenziali relazioni. Questo spazio comprende perciò la possibilità di partecipare a una relazione e di essere osservati da una terza persona, così come di essere osservatori di una relazione fra due persone [...]. La capacità di immaginare una relazione amorevole fra i genitori influenza lo sviluppo di uno spazio esterno al Sé che può essere osservato e pensato, ed è la base per poter credere in un mondo sicuro e stabile.

Il triangolo familiare primario fornisce al bambino due legami che lo connettono separatamente a ciascuno dei genitori e lo mettono di fronte al legame che esiste tra loro e dal quale il bambino è escluso. [...] Viene quindi a delinarsi una terza posizione dalla quale osservare le relazioni oggettuali. Questa posizione ci permette anche di immaginare di essere osservati e ci mette in grado di vederci in interazione con gli altri e di assumere un diverso punto di vista pur continuando ad aderire al nostro per riflettere su noi stessi restando noi stessi.

Ritengo che qui Britton stia parlando fra l'altro anche della capacità di pensare, pensare a noi stessi, agli altri e nel complesso alla realtà, un pensare che in ultima analisi si può tradurre in apprendimento, un pensare che è eredità del complesso edipico.

L'importanza del padre ovviamente non si esaurisce solo nel periodo edipico, al contrario egli riveste una funzione di primario valore lungo tutto l'arco evolutivo dei propri figli, dalla primissima infanzia alla tarda adolescenza.

E' interessante sottolineare come la figura e le funzioni del padre, che agli inizi della psicoanalisi occupavano un posto di primo piano, subisca una certa flessione di interesse in seguito all'influenza degli studi di alcuni autori; influenza che provoca lo spostamento del focus di ricerca, dal complesso edipico, alle prime relazioni madre-bambino (Klein 1921-1958; Winnicott 1958, 1965). Tale spostamento di paradigma, dall'edipo alla relazione primaria, è stato causato, io credo, (ed in qualche modo ne è stata la causa), dal crescente interesse per le patologie più gravi (psicosi, stati borderline, disturbi di personalità narcisistici etc.), e quindi da uno spostamento interpretativo dell'eziologia di questi disturbi. Infatti da una ipotesi eziologica che si rifà al complesso edipico, si è passati ad un'ipotesi che prende in maggiore considerazione l'influenza delle prime fasi dello sviluppo e quindi della relazione madre-bambino. In definitiva uno spostamento da una teoria del conflitto, utile per interpretare i disturbi di tipo nevrotico, ad una teoria del deficit, che appare più convincente quando si ha a che fare con disturbi psicotici e dello spettro narcisistico (Greenberg, Mitchell 1983). Ovviamente non si è inteso tralasciare l'importanza della figura paterna per lo sviluppo psichico, ma si è in qualche modo completato il quadro attraverso uno studio più sistematico del rapporto primario madre-bambino, ove il padre compare come un protagonista in qualche modo esterno, anche se non meno importante.

Questa minore focalizzazione sulla figura del padre e sulla funzione paterna, tuttavia, corrisponde al giorno d'oggi ad una certa carenza della funzione paterna nella nostra realtà sociale. Ci troviamo di fronte ad una società nella quale predomina il soddisfacimento del bisogno immediato, il principio del piacere rispetto al principio di realtà. Una società che risente di un eccessivo permissivismo, e manca di una funzione paterna di limite e confine, fondamentale per costruire un pensiero che funga da tramite fra il desiderio e la sua soddisfazione. Una realtà sociale ove si moltiplicano e diffondono soprattutto fra gli adolescenti comportamenti e patologie gravi appartenenti allo spettro

narcisistico (disturbi di personalità, disturbi alimentari, condotte autolesionistiche, tossicomanie etc.).

E sono proprio gli adolescenti a fungere da cartina di tornasole di questo stato di cose poiché essi, come scrive Casoni sono “i soggetti sociali più esposti e più sensibili ai cambiamenti in atto nella struttura familiare, e che quindi possono essere assunti come *testimoni privilegiati* in grado di segnalare con straordinaria evidenza le trasformazioni che [...] stanno producendo delle modificazioni nelle „radici’ della struttura familiare” (Casoni 2009). Ed ecco che negli adolescenti troviamo spesso un vuoto, una mancanza di senso, un’incapacità a pensare e a desiderare.

Questa situazione di disagio e difficoltà mi sembra rinvenibile non solo in famiglia, ma anche nella scuola, gli insegnanti sempre più spesso si trovano in difficoltà nel proprio compito educativo, e non riescono a porre delle regole strutturanti.

Ovviamente sto operando una generalizzazione estremizzando questo stato di cose, ma non mi sento del tutto lontano dalla realtà nel descrivere questo scenario, imputabile, fra le altre cose, anche ad un deficit di funzione paterna.

Ma quali sono le caratteristiche fondamentali che costituiscono la funzione paterna, qual è il ruolo principale del padre nello sviluppo dei propri figli?

Innanzitutto quella che Nucara (2010) chiama funzione antinostalgica, ovvero sia la possibilità del padre di porsi come oggetto terzo alternativo al rapporto con la madre, e questo lungo tutto l’arco evolutivo, anche se in modalità diverse. Se allora, come ho detto, durante il periodo edipico il padre entra come un terzo in relazione con la madre, costruendo quella triangolarità di cui parla Britton (1989), durante l’adolescenza egli è fondamentale nel suo porsi come un ponte verso l’esterno, aiutando il figlio a svincolarsi da un rapporto troppo invischiante con una madre, che può limitare l’espressione di aspetti pulsionali e aggressivi adolescenziali, vissuti come angosce in quanto fonte di angosce edipiche incestuose.

Altra fondamentale funzione riguarda la possibilità di porre dei limiti strutturanti. Tale funzione ha un’enorme importanza in ogni età, ed è alla base della strutturazione del Super-Io. Infatti le limitazioni e i confini posti dall’esterno da parte del padre, e

successivamente dagli insegnanti, aiutano il figlio/allievo a contrastare le spinte pulsionali e aggressive che, viceversa, lo terrebbero in scacco, cosa che vale soprattutto in adolescenza. Ovviamente porre dei limiti non significa reprimere, togliendo, quindi, al ragazzo la possibilità di trovare una sua strada, attraverso l'espressione dei propri desideri, che sarebbero percepiti, in questo caso, come proibiti e inammissibili da parte dei genitori. Al contrario i limiti posti dal padre, e il conflitto che ne deriva fra genitore e figlio, devono servire a quest'ultimo come uno schermo protettivo, che, aiutando a dilazionare il desiderio, promuova una strutturazione psichica e un processo di individuazione. Mi sembra illuminante, su questo punto, ciò che scrive Jeammet riferendosi agli adolescenti:

Porre dei limiti, differire la soddisfazione, non significa reprimere [...]. Significa, al contrario, permettere all'adolescente di maturare il suo desiderio e proteggere il suo narcisismo. [...] L'assenza di limiti funziona come una vera e propria spinta al passaggio all'atto, obbligando l'adolescente a prendere coscienza, brutalmente ed in un modo che può essere umiliante, dei propri limiti ed inibizioni, oppure a lanciarsi troppo precocemente, in modo controfobico, in avventure per le quali non è ancora disponibile [...]. Il limite viceversa salvaguarda la sua immagine di sé, nell'attesa di una sufficiente maturazione. L'assenza di limiti può precipitare l'adolescente in una parodia degli atteggiamenti adulti, nel far finta, nel simulare, e allora corre il rischio di confrontarsi con un sentimento di falsità, di vuoto interno, e con la drammatica ignoranza, da parte dell'ambiente, della sua realtà profonda>>. (Jeammet, 1999, p. 90-91).

Infine, l'ultimo aspetto della funzione paterna di cui voglio parlare, ha a che fare con l'identificazione, aspetto fondamentale sia per quanto riguarda il padre che l'insegnante.

Secondo Laplanche e Pontalis (1967, p. 229) l'identificazione è:

quel processo psicologico con cui un soggetto assimila un aspetto, una proprietà, un attributo di un'altra persona e si trasforma, totalmente o parzialmente, sul modello di quest'ultima. La personalità si costituisce e si differenzia attraverso una serie di identificazioni.

Proprio quest'ultimo concetto mi sembra fondamentale, il fatto che la personalità, il mondo interno, ciò che costituisce la persona si formi e organizzi attraverso identificazioni.

Le identificazioni originano da un'introiezione delle qualità e degli aspetti delle persone significative per il bambino, inizialmente dei propri genitori, e in seguito di tutte le figure importanti nella sua vita e quindi anche i suoi insegnanti.

E' importante sottolineare che non ci si identifica soltanto con aspetti parziali, qualità o caratteristiche della persona oggetto di identificazione, ma anche con i legami. Ad esempio, il rapporto amorevole che il neonato ha con la propria madre sufficientemente buona in grado di soddisfarne i bisogni, nel momento in cui viene interiorizzato va a costituire quella che Erikson chiama fiducia di base.

Se consideriamo l'eredità del complesso edipico, possiamo tradurla in termini di identificazioni con il padre e la madre, attraverso la strutturazione del super-Io e dell'Ideale dell'Io, ma anche attraverso il rafforzamento delle qualità dell'Io.

In quest'ottica è evidente l'importanza del padre e degli insegnanti che si devono costituire come validi modelli dai quali interiorizzare buone qualità con cui identificarsi, e saper mettere in atto una buona relazione con il proprio figlio/allievo che costituisce l'humus fondamentale di questo processo.

Fra le varie parti costitutive della personalità vorrei sottolineare l'importanza dell'Ideale dell'Io, ossia l'istanza psichica che indica come si vuole essere, gli obiettivi che si vuole raggiungere, e quindi si pone come una guida verso la piena espressione delle proprie potenzialità ed in definitiva verso una libertà di pensiero e azione. L'Ideale dell'Io si modella, infatti, sulle caratteristiche amate dell'oggetto più che su quelle temute, e rappresenta un modello al quale il soggetto cerca di conformarsi (Laplanche e Pontalis, 1967).

Un padre capace di trasmettere al proprio figlio dei solidi confini, dei valori e delle buone aspirazioni, in sintesi un buon Ideale dell'Io, contribuisce a formare una persona serena, e lo stesso si può dire dell'insegnante.

Ed è proprio per quanto riguarda il processo di insegnamento che è importante considerare queste variabili, nella convinzione che l'insegnare non si riduce ad una mera trasmissione di saperi, ma ad una formazione globale della persona in tutte le sue caratteristiche, e quindi anche nell'Ideale dell'Io.

Del resto se restiamo per un attimo confinati nel concetto di apprendimento, possiamo apprezzare lo stesso l'importanza di queste considerazioni, infatti, soltanto in un contesto relazionale si può apprendere (Casoni 2007), e non vi può essere un buon apprendimento all'interno di un rapporto docente-allievo disumanizzato e svilito. E' esperienza di tutti noi il fatto di aver imparato più facilmente determinate materie, insegnate spesso da docenti considerati persone di valore, apprezzati anche e soprattutto per le loro caratteristiche d'umanità. Ed è proprio qui che entra in gioco l'identificazione, da questi insegnanti si apprende con facilità, si vuole essere come loro, sapere quello che fanno loro, vengono presi come modelli, e in seguito vengono ricordati con affetto, custoditi dentro di noi per gli anni a venire, entrando a far parte del nostro mondo interno come un capitale inestimabile al pari di buoni genitori.

L'insegnante si deve quindi proporre come un modello di identificazione più che come un erogatore di saperi, come una figura carismatica che valorizza l'apprendimento. Per fare questo è necessario che egli rifletta su se stesso, sulla propria pratica educativa e sul rapporto con i propri allievi, nella consapevolezza che nell'insegnamento sono coinvolte dinamiche emotive molto complesse e non immediatamente evidenti, e che l'insuccesso o il successo scolastico dipendono non solo da fattori cognitivi, ma anche, e direi primariamente, da fattori emozionali. In sintesi "occorre che l'insegnante sia abilitato a comprendere cosa accade nella sua mente quando insegna, cosa accade nella mente dell'allievo e del gruppo classe durante il processo di apprendimento e soprattutto cosa accade nell'inter-relazione fra le menti" (Pergola 2010b, p. 11)

Ritengo che nonostante il fosco quadro che ho delineato sopra, ci siano tanti bravi insegnanti, come tanti bravi padri, che sono veramente un modello per i propri allievi. Ma penso anche che essi abbiano bisogno di aiuto, di essere stimolati a riflettere, e sostenuti nel loro mandato educativo. Tale finalità, credo sia perseguibile attraverso l'utilizzo della psicoanalisi, non semplicemente applicando le categorie psicoanalitiche a processi esterni alla stanza d'analisi, operazione non semplice e spesso neppure legittima, ma utilizzando una modalità di costruire pensieri e trovare legami propria del pensiero psicoanalitico. Nel concreto mi sembra molto utile l'applicazione in campo scolastico di alcune pratiche

psicoanalitiche quali l'infant observation o lo psicodramma (Terziani 2000, 2009; Disanto 2010; Martinelli 2010).

Vorrei concludere con una citazione autobiografica di Freud, ripresa da Castellazzi (2008), che in maniera semplice e diretta testimonia dell'importanza dei processi di identificazione nell'apprendimento, ed in qualche modo accomuna un buon insegnante ad un buon padre:

“L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio mi 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 [...]. Questi uomini, che pure non furono tutti dei padri, diventarono per noi i sostituti del padre”. (Freud 1914, p. 478).

Bibliografia

Britton R (1989). *Il collegamento mancante: la sessualità dei genitori nel complesso edipico*, in D. Breen (1993). *L'enigma dell'identità dei generi*, Roma Borla, 2000.

Casoni A. (2007). *Transfert e controtransfert nella relazione di apprendimento*, relazione presentata al I Convegno Nazionale A.P.R.E. “L'insegnante sufficientemente buono” Roma 20/10/2007.

Casoni A. (2009). *Laio ripensato da Edipo*, in via di pubblicazione.

Castellazzi (2008). *La psicoanalisi applicata all'educazione*, in IJPE Vol. I(1), www.psychoedu.org.

Disanto (2010). *La mente dell'insegnante come strumento di lavoro in quanto spazio – tempo di reverie*, in F. Pergola (2010b).

Freud S. (1899). *L'interpretazione dei sogni*, in OSF (1886-1938), Vol. III, Torino Boringhieri, 1989.

Freud S. (1912-1913). *Totem e tabù*, in OSF (1886-1938), Vol. VII, Torino Boringhieri, 1989.

Sponsorizzato da **Ass.ne di Psicoanalisi della Relazione Educativa** - Editor in Chief: R. F. Pergola
iscrizione al Tribunale di Roma n°142/09 del 4 maggio 2009 (copyright © APRE 2006)

- Freud S. (1914). *Psicologia del ginnasiale*, in OSF (1886-1938), Vol. VII, Torino Boringhieri, 1989.
- Freud S. (1915-1917). *Introduzione alla psicoanalisi*, trad. it. in OSF (1886-1938), Vol. VIII, Torino Boringhieri, 1989.
- Greenberg J.R., Mitchell S.A. (1983). *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*, Bologna Il Mulino, 1986.
- Jeammet P. (1999). *Psicopatologia dell'adolescenza*, Roma Borla, 1999.
- Klein M. (1921-1958). *Scritti*, Torino Boringhieri, 1998.
- Laplanche J., Pontalis J.B. (1967). *Enciclopedia della psicoanalisi*, Bari Laterza, 1998.
- Martinelli P. (2010). *Gruppoanalisi e scuola*, in F. Pergola (2010b).
- Nucara G. (2010). *Mancanza, perdita e ricerca del padre*. Riflessioni psicoanalitiche sulla funzione paterna, in F. Pergola (2010a).
- Pergola F. a cura di (2010a). *In attesa del padre*. Psicodinamica della funzione paterna, Roma Edizioni Magi.
- Pergola F. a cura di (2010b). *L'insegnante sufficientemente buono*. Psicodinamica della relazione educativa docente-allievo-scuola, Roma Edizioni Magi.
- Terziani G. (2001). *Linee guida per un'applicazione dell'infant observation negli asili nido e nelle scuole materne*, in Orientamenti Pedagogici Vol. 285(3), Torino Società Editrice Internazionale, p. 467-485.
- Terziani G. (2009). *Riflessioni sull'uso dell'Infant Observation nella formazione degli insegnanti di asilo nido, scuola materna ed elementare*, in IJPE Vol. I(3), www.psychoedu.org.
- Winnicott D.W. (1958). *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze Martinelli, 1991.
- Winnicott D.W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma Armando, 1996.