

La quotidianità dell'incontro in classe: *insegnamento e alterità*

Alessandro Musetti, Christian Pasini, Roberto Cattivelli



Narrare i gruppi

Etnografia dell'interazione quotidiana

Prospettive cliniche e sociali, vol. 10, n° 1, Gennaio 2015

ISSN: 2281-8960

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: www.narrareigruppi.it

Titolo completo dell'articolo

La quotidianità dell'incontro in classe: *insegnamento e alterità*

Autore

Alessandro Musetti

Christian Pasini

Roberto Cattivelli

Ente di appartenenza

Università di Parma

Ricercatore indipendente, Parma

Università di Parma

To cite this article:

Musetti A., Pasini C., Cattivelli R., (2015), *La quotidianità dell'incontro in classe: insegnamento e alterità*, in *Narrare i Gruppi*, vol. 10, n° 1, Gennaio 2015, pp. 61-70 - website: www.narrareigruppi.it

Questo articolo può essere utilizzato per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato.

Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata.

L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

gruppi nella formazione

La quotidianità dell'incontro in classe: *insegnamento e alterità*

Alessandro Musetti Christian Pasini Roberto Cattivelli

Riassunto

Il presente lavoro si focalizza sulla dimensione relazionale dell'incontro tra docente e allievi intesa come elemento strutturale della pratica dell'insegnamento. Attraverso l'uso di coordinate teoriche di matrice gruppoanalitica e antropoanalitica gli autori problematizzano in senso psicodinamico alcune condizioni relazionali che vincolano e rendono possibile l'emersione di un assetto di gruppo volto ad apprendere dall'esperienza rispetto a un orizzonte immaginario perfettamente allineato sulla programmazione. L'orizzonte dell'educazione interculturale è indicato come termine ideale per orientare la prassi educativa.

Parole chiave: interculturalità, insegnamento, alterità, soggettività, gruppalità.

*The routine of everyday meeting in class:
teaching and alterity*

Abstract

This work focuses on the relational dimension of meeting between teacher and students meant as structural element of teaching practice. By using group-analysis and anthropo-analysis theoretical coordinates, the authors psychodynamically problematize some binding relational conditions which allow surfacing a group layout aimed at learning from experience with respect of an imaginary horizon in a perfect agreement with planning. The horizon of intercultural education is indicated as an ideal term to adjust educational practice.

Keywords: everyday experience, teaching, otherness, subjectivity, tendency to group aggregation

1. *Introduzione*

Sono oramai di lunga data le teorizzazioni, e le lotte, per il riconoscimento della soggettività sulla scena dell'educazione (Capocchetti, 2013). Una celebre stagione del pensiero filosofico e pedagogico, il personalismo, con tutte le possibili ramificazioni e ibridazioni ci ha consegnato come dato imprescindibile la cura della persona, questa

intesa come universale ma anche e sempre più, col tempo, come singolarissima unicità dell'individuo (cfr. Musetti, 2011). La psicoanalisi, d'altro canto, ha sempre fatto sua la bandiera della cura della soggettività, di quel *chi* senza il quale il *cosa* (il sintomo) diventa cosa sterile e priva di significato. È vero anche che psicoanalisi ed educazione si sono più volte incrociate. Già nelle 'serate psicologiche del mercoledì sera'¹, Freud e colleghi si interrogavano sui possibili contributi psicoanalitici all'educazione infantile.

La prima generazione di analisti infatti ha prodotto alcuni lavori affatto notevoli sul tema, tra i quali ricordiamo Ferenczi (1908), Pfister (1917) e Bernfeld (1919, 1925). Degno di nota anche l'entusiasmo legato alla fondazione, nel 1926, della rivista *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, che raggiunse il suo culmine quando fu Freud stesso ad affermare che "l'applicazione della psicoanalisi alla pedagogia dell'educazione" è "forse il più importante dei compiti della [psicoanalisi]" (1932-33: 252). Entusiasmo che, tuttavia, si placò ben presto, dopo Freud, con il diffondersi e il radicarsi delle posizioni di Melanie Klein molto refrattarie all'incontro tra psicoanalisi e pedagogia (Britzman, 2003). Ciò del resto è ampiamente motivato. I concetti estrapolati dalla pratica psicoanalitica per analizzare il fatto educativo si scontravano di fatto con una discrepanza ben precisa: da una parte una situazione (il setting psicoanalitico) duale (la cura analitica), dall'altra una situazione (educativa) nei fatti per lo più gruppale (la classe).

L'approfondimento psicodinamico dei gruppi, che vanta ormai una lunga tradizione – come primo contributo significativo si può citare Burrow (1927; Barbieri, Cigala, Musetti e Corsano, 2012: 5-7) – ha permesso di elaborare modelli di analisi più idonei a una comprensione della valenza relazionale del fatto educativo (Barbieri, 2011).

Nel presente lavoro intendiamo considerare la *relazione* come un valore centrale, un luogo originario della prassi educativa. In particolare riteniamo che gli scogli in cui ci si è scontrati nella storia della psicoanalisi nel tentativo di conciliare la cura duale e l'educazione gruppale possano essere aggirati e compresi attingendo comunque a modelli di natura psicodinamica, ma più vicini al contesto analitico gruppale (Di Maria e Lo Verso, 1995).

2. Il fuori, dentro

Il linguaggio della scienza naturale – neutrale, asettico e distaccato –, quando è rapportato alla concretezza dei rapporti quotidiani della classe, non può che porre l'insegnante in una posizione di sfida ad armi impari: egli si ritrova spiazzato in un luogo nel quale sono presenti persone non neutrali, non asettiche e non distaccate (Musetti, 2013a). Questa dimensione di complessità è un contrassegno della vita scolastica che, contrariamente ad altre situazioni della vita quotidiana, difficilmente può essere relegata in un secondo piano. La ragione, in fondo, è molto semplice: una frequentazione così assidua e a lungo termine come quella tra insegnante e allievi è un vincolo per ciò che si esplica in classe: non possono che costituirsi una serie di incontri tra alterità con storie iniziate molto prima dell'ingresso nell'istituto.

Quelle storie continuano tra le mura.

Le vicissitudini dell'aula si inseriscono su questo ordine di questioni che sostanziano il processo di insegnamento-apprendimento, poiché invitano a considerare che vi è un

¹ Il primo gruppo di psicoanalisti si ritrovava a casa Freud, e dal 1910 al *Doktoren Kollegium*, per discutere di temi psicoanalitici e dei destini della psicoanalisi.

rapporto dialogico continuo tra *dentro* e *fuori* e che lo 'scolastico' è fondato in prima istanza sull' 'extra-scolastico'.

Se ciò è vero, se non v'è distinzione netta tra le lezioni delle 8.30 del mattino e il resto della quotidianità di tutti i partecipanti alla vita scolastica, è vero anche tuttavia che diversi possono essere i modi intrapresi dall'insegnante per rapportarsi a tale vincolo di complessità. Altra cosa è la condizione di soggetto-in-relazione che contrassegna l'insegnante in classe, che è una questione di ordine generale, trasversale alle varie realtà, altra cosa è il problema dell'interconnessione con gli allievi, ossia della modalità effettiva di rapportarsi con questa condizione, che è un problema a validità locale, non solo non generalizzabile ad altri contesti, ma che presuppone una varietà di posizioni per potersi delineare come pratica 'sufficientemente buona' (Pergola, 2010).

Il ventaglio è ampio, ma l'interconnessione tra la mente dell'insegnante e la totalità del gruppo in cui è inserito è automatica, spontanea e inconscia (Bion, 1961). L'insegnante si dispone a co-costruire una relazione da cui emergono delle configurazioni che il gruppo classe va a leggere e a darvi significato. Proprio l'elemento 'relazionale' inerente alla conoscenza conferisce a essa qualità esperienziale (Bion, 1962). Quello che si dispiega in classe è un sapere che non si dà mai come concluso, ma infinitamente aperto a nuovi significati, a nuovi approfondimenti, a nuovi punti di vista (Napolitani, 2006a). La lezione efficace in sostanza nasce da un circolo di significazioni condivise: il senso che dà il gruppo classe agli accadimenti è interpretato dall'insegnante, per poi essere interpretato dall'alunno in una nuova successiva situazione, e così via lungo un interminabile circolo ermeneutico, alla ricerca di un significato che in un certo momento apparirà contestualmente "vero" agli interlocutori del processo educativo (Abercrombie, 1989). Questo comporta un'inevitabile *trans-gressione*² dal programma e dalla prefigurazione immaginaria³ che esso comporta (Napolitani, 2006b).

Quel sapere che si espone al nuovo è un sapere che si sostanzia della carne delle relazioni tra insegnante e alunni, con le difficoltà, gli attriti, le incomprensioni, i fraintendimenti, le sintonie, le simpatie, le alleanze implicate nel rapporto educativo.

Pensare che in classe prima di tutto si incontrino delle persone con le loro storie, pone il ragionamento su un piano più prossimo alla vita. Partendo da una prospettiva più canonicamente vicina al procedere positivo si potrebbero stabilire dei ruoli a priori, fissarli in qualche categoria, valutare alcune regolarità, e individuare quindi dei fattori di modificazione del comportamento. Questa sarebbe una strada proficua che determinerebbe probabilmente l'individuazione di alcune variabili che se opportunamente manipolate consentirebbero di controllare o modificare alcuni parametri nel processo di insegnamento-apprendimento (Cattivelli, Musetti e Gatti, 2014; Cattivelli, Musetti e Perini, 2014).

La letteratura psicologica e pedagogica è traboccante di lavori di questo tipo.

Una riflessione sulla vita *di* e *in* classe invece non può essere volta in modo diretto alla modificazione della pratica di insegnamento, ma piuttosto a 'pensare' ciò che accade, a cercare di capire quale possa essere l'organizzazione degli accadimenti quotidiani. Se seguiamo questa via, gli oggetti di analisi si riorientano e giocoforza mutano: non si avranno più comportamenti astratti dalle relazioni, ma pratiche di insegnamento-apprendimento concretate nella comunità socioculturale di appartenenza. Questo ac-

² Con tale termine Napolitani intende porre l'accento sulla possibilità di *andare oltre* e non sul contraddire una norma (cfr. Corsano e Musetti, 2012, pp. 52-58).

³ Sull'"immaginario" in Napolitani si veda Musetti, Pergola e Cattivelli (2013).

cade non solo perché oggetto e metodo sono sempre in rapporto di co-costruzione, ma anche perché ogni impostazione della teoria, per quanto dichiarati di non avere pretese fondative, descrive pur sempre un modello di uomo e si colloca in un orizzonte antropologico (Napolitani, 2012).

3. *Alcune condizioni stabili e una possibilità eventuale*

Le alterità giunte a scuola, collocate nelle diverse posizioni dei ruoli istituiti, sono occupate ogni giorno nelle loro mansioni: l'insegnamento e l'apprendimento del programma. Ma questo carattere di pre-scrizione, lo sappiamo bene, può aprire scenari molto diversi. Tra i contenuti delineati nel programma e i contenuti rilevabili nei compiti in classe degli alunni, esistono delle relazioni. Questo dato, del tutto evidente e per certi aspetti banale, dovrebbe tuttavia sollecitare a porre una differenza: le esigenze programmatiche sono di natura oggettiva, quelle di insegnanti e alunni invece di natura relazionale. Il che non è una questione da poco, poiché le discrepanze sono di tutto rilievo e non si limitano a semplici diversità di obiettivi, ma a diversità strutturali del procedere: nei termini del linguaggio burocratico dell'istituzione, che in questo caso è omologo al linguaggio tecnico-scientifico, vi è un *prima* e un *dopo* da paragonare; se guardiamo alla quotidianità della classe, invece, osserviamo solo processi, un *durante*: non esistono spiegazioni separate da valutazioni o da momenti non valutativi, esiste un continuo essere immersi in una pratica di insegnamento-apprendimento.

La quotidianità è un luogo ambivalente, anzi, polivalente e quindi mal si accorda con una lettura unidimensionale degli eventi che la caratterizzano.

Tutte le volte in cui non si presta sufficiente attenzione a questa differenza di piani, tra l'univocità programmatica e la polivocità della vita scolastica, si compie un grave torto all'insegnante: lo si colloca in uno stato di inferiorità perenne nei confronti della macchina. Una posizione non certo fantascientifica, anzi ormai da decenni del tutto concreta e talvolta addirittura sollecitata. L'esito è scontato: una sfida persa in partenza, meglio la macchina che l'insegnante. Per quanto questa ipotesi possa sembrare logica da un punto di vista formale, è sconfessata costantemente dalla quotidianità in classe, che segue delle regole tutte sue. Nella pratica la macchina non funziona.

Questo per un'ampia gamma di questioni. Ne esploreremo solo alcune. Innanzitutto non è affatto vero che l'efficienza è prerogativa della macchina e non dell'insegnante. L'insegnante ha il vantaggio di essere portatore di soggettività e quindi interprete della soggettività altrui. L'insegnante, poi, è di per sé tecnico, al di là dell'uso eventuale di tecnologie di insegnamento o dell'adempiere a determinate procedure sancite altrove; questo perché la tecnica è per prima cosa un modo del pensiero che non si esaurisce nell'uso di strumenti: l'azione umana è un'azione – la storia ce lo insegna – tecnica. Far di conto, calcolare, prevedere, fare piani, organizzare, combinare dicono del nostro essere organici all'apparato tecnico già nel nostro modo di pensare: nella creazione del cervello elettronico l'uomo consegna all'oggetto la sua stessa riflessione e impara a comprendere la sua funzione nel mondo in questo specchio di se stesso (Musetti, 2013b). Persona e tecnica, insomma, non si trovano in un rapporto di opposizione, anzi la tecnica attraversa ogni singolarità in quanto apparato collettivo di strumenti del pensiero determinato storicamente (Musetti e Cattivelli, in stampa). Se è vero che la tecnica costituisce un dispositivo ineludibile di interfaccia tra sé e l'altro, è vero anche che la contemporaneità soffre della discrasia – prodotta storicamente – tra un vertiginoso progresso della ragione strumentale e un non così pronunciato sviluppo della

saggezza pratica, la *phronesis*. Questo scarto tra i saperi non può che presentarsi anche in classe.

La cosa curiosa è che l'efficienza, l'incisività e la produttività dell'insegnante possono essere decurtate e non aumentate quando questi si appella all'uso di una procedura non sentita come propria. Quando l'agire strumentale si coniuga con altre dimensioni della persona dell'insegnante, la cosa cambia. In tale caso c'è una cornice, una storia, qualcuno che il discente può guardare – un Altro – e la tecnica diventa *un* modo, *un* aspetto di un orizzonte più ampio: una possibilità di incontro. Certo si può obiettare che in fondo i 'ragazzi di buona volontà' arrivano preparati quale che sia la modalità dell'insegnamento. Ma dopo l'interrogazione che cosa resta? Che cos'è in fondo più importante: far passare il messaggio che il percorso di conoscenza si risolve nelle Colonne d'Ercole del compito in classe o che esiste un mondo oltre la scuola dentro al quale è possibile farsi forza dei propri saperi?

L'insegnamento, insomma, per quanto possa apparire un fatto meramente tecnico o al contrario eccedente la tecnica, non può essere disgiunto dal contesto concreto (ossia *con-cresciuto*) in cui opera l'insegnante. Non può esserlo perché l'insegnante produce atti, nella migliore delle ipotesi co-operativi, non comportamenti: anche quando utilizza i più sofisticati marchingegni *high tech*. La pratica dell'insegnamento non dovrebbe essere ridotta all'oggetto manifesto espropriato dal suo processo: essa è storica, non vi è un prima e un dopo, è il processo; è situata in una particolare ecologia e non è immediatamente generalizzabile altrove; è globale, intrisa del pensare, dell'esperire, del *patire*, dell'intendere – consciamente o meno – della collettività agente: la relazione è quindi il luogo dell'insegnamento.

A ben guardare, infatti, non scegliamo soltanto quali azioni mettere in atto, ma anche, e soprattutto, in quali azioni, o per meglio dire *pratiche sociali*, collocarci. In altri termini l'azione dei sistemi-viventi-umani, stando a Varela (Varela, Thompson e Rosch, 1991), è pensiero *embodied* – incarnato. L'azione, insomma, è connaturata al fatto stesso di vivere, e costituisce, assieme al pensiero e alla percezione una triade che, se schiacciata su un solo asse, produce disarmonie relazionali⁴. La percezione è già pensiero perché ha a che fare con la semantica delle cose percepite, la quale, a sua volta, dipende dalle operazioni compiute sul mondo sulla base di una storia di significati – e così di seguito. Questo significa che la *formazione* che si dispiega in classe, quali che siano le sue fattezze particolari, ha a che fare con dei lunghi processi, non con dei prodotti. Porsi questo problema non è da poco, poiché si può in questo modo rilevare uno scarto piuttosto ampio tra le esigenze valutative dell'istituzione, che non possono che seguire dei criteri di oggettività (l'istituzione non può farsi carico dei vissuti e delle storie personali di ognuno), ossia dei prodotti finali rapportati con un termine di paragone iniziale, e ciò che effettivamente accade in classe, un continuo imperterritito *durante*. La valutazione della quotidianità in classe è un processo circolare tra le diverse alterità: l'insegnante non può che valutare ed essere valutato, gli alunni non possono che osservare ed essere osservati, sempre.

La relazione, uno dei più rilevanti guadagni concettuali delle epistemologie sorte nel secolo scorso che si richiamano alla nozione di complessità, sembra dunque essere un campo ancora aperto a molte esplorazioni da parte degli studiosi dell'educazione. I pa-

⁴ È ciò che succede ad esempio nei soggetti in età evolutiva ASD non verbali, nei quali la comprensione prosodica tende a collapsare in modo generalizzato contrariamente agli ASD verbali (Testi, Padovani, Bilancia, Barbi e Musetti, 2015).

radigmi, tuttavia, non si sostituiscono, ma si affiancano, magari influenzandosi tra di loro. Tanto che le linee direttive in campo educativo assumono le sembianze del labirinto senza Minotauro. Però il filo d'Arianna c'è. Ed è proprio il «con».

La classe, e la scuola in generale, è dunque un *luogo della possibilità per l'incontro con l'Altro?*

La questione è oltremodo spinosa e può essere riformulata schematicamente in questi termini: occorre dunque persistere all'interno dell'ideale scientifico per comprendere il processo educativo? Non può esserci una facile risposta a tale interrogativo, dacché bisognerebbe dapprima domandarsi che cos'è *scienza* oggi. Forse una risposta di segno positivo andrebbe situata nell'ambito di una scienza *veramente* riorientata sulla Complessità (citiamo su tutti: Morin, 1990): se così fosse non sarebbe necessario desistere dalla forma di razionalità più elevata di cui dispone l'umanità. Non bisogna dimenticare nemmeno che la scienza è anche scoperta, esplorazione, oltrepassamento del già-noto, dubbio e, soprattutto, una costruzione sociale. In questi termini riteniamo più idonei paradigmi educativi multifattoriali che non si risolvano nella logica ristretta dell'efficacia nell'hic et nunc dell'acquisizione di un apprendimento predeterminato ma che al contrario tengano presente, almeno sullo sfondo, le acquisizioni generali della ricerca evolutiva che vede la crescita del soggetto come un lungo percorso giocato tra la polarità dell'essere-con (la connessione) e la separazione-individuazione (Corsano, Majorano, Michelini e Musetti, 2011; Musetti, Corsano, Majorano e Mancini, 2012; Corsano, Majorano e Musetti, 2012, 2014; Corsano, Majorano, Musetti e Antonioni, 2014).

4. *L'incontro con l'alterità culturale*

Quando si affronta una riflessione sulle dinamiche educative nei rapporti quotidiani scolastici si rende necessario porre l'attenzione anche sulla trasformazione che ha interessato la nostra società divenuta plurale nell'essere interculturale, per effetto della situazione configuratasi nel contesto della Comunità Europea, a partire dalla metà degli anni ottanta del secolo scorso, come conseguenza dei massicci flussi migratori di popolazioni provenienti dal sud del mondo e dai paesi dell'ex URSS dopo la caduta del muro di Berlino.

Analizzando i tratti distintivi della società multiculturale appare una netta distinzione tra un *noi* e un *loro*, ovvero tra la popolazione autoctona, pur non omogenea in quanto composta da molteplici diversità conviventi tra loro, e quella alloctona rappresentata da migranti provenienti da diverse parti del mondo. In questo contesto alla popolazione autoctona è affidato lo scopo di accogliere gli immigrati secondo una logica integrazionista che vede, proprio gli autoctoni, come i soggetti della relazione, nonché di attivare sia servizi sociali che misure per garantire l'ordine pubblico. L'ostacolo all'integrazione è dato però dal fatto che il perseguimento di questa logica comporterebbe il sacrificio di una diversità a vantaggio dell'altra, mentre le differenze possono, al contrario, entrare in interazione tra loro dialogando e contrattando; considerare però l'integrazionismo come legato a una concezione razzista è affatto fuorviante, dacché il razzismo, al contrario, agisce escludendo e non integrando qualsiasi forma di diversità. I limiti dell'integrazionismo, che lo rendono inapplicabile alla società multiculturale, si individuano quindi nella pretesa di *“ridurre all'uno il molteplice, trattandolo come una deviazione dell'uno”* (Bosi, 2002: 122). Profondamente diverso è l'approccio interazionista af-

fermatosi soprattutto nel contesto scolastico a partire dagli anni novanta e che ha permesso una svolta nell'ambito della disabilità prima, dell'interculturalità poi, con il riconoscimento di queste persone come soggetti di diritto con un'identità rivendicata e come portatori di altre abilità e potenzialità; l'interazionismo dimostra quindi di fondarsi non sulla cultura del soggetto ma su quella della relazione, rappresentando in questo senso una svolta.

Funzionale sarebbe inoltre recuperare una particolare concezione dell'ospitalità fondata sull'originaria ambivalenza di tale termine che sta a indicare sia colui che la fornisce che chi la riceve, nello stesso modo con il quale le culture riformulano continuamente la loro storia in un determinato contesto, portando di conseguenza ad un mutamento del luogo che le accoglie. Affinché questo si possa verificare sono necessari i requisiti della *deteritorializzazione*, ovvero del rifiuto dell'idea che un altro stia occupando il proprio territorio, e della *simultaneità* come condizione in cui un ego ed un alter si ospitano reciprocamente facendosi a loro volta ospitare in uno 'luogo' in via di definizione.

La società interculturale deve rappresentare quindi una sorta di orizzonte da raggiungere, ovvero la configurazione di un modello di società ove le diverse culture non solo convivono tra loro, come nella società multiculturale, ma intraprendono anche significativi e reciproci rapporti di comunicazione.

Un ruolo importante verso questa transizione può essere ricoperto dall'educazione interculturale basata su relazioni formative non autocentrate che vedono insegnanti e studenti costruire congiuntamente un percorso, anche se con ruoli diversi, che risulti di 'crescita' per entrambi. Nella realtà delle istituzioni italiane si possono distinguere due differenti sistemi che agiscono in modo opposto: il primo è il sistema funzionale che caratterizza il mondo dell'assistenza sociale volto all'integrazione degli stranieri attraverso politiche inclusive, il secondo è quello legato al mondo dell'istruzione, definito da Bosi (2007) di tipo comunicativo, basato sulle relazioni tra le popolazioni del luogo e orientato alla ricerca di forme di interazione alternative alla dissimmetria tra chi accoglie e coloro che sono accolti.

Vale la pena porre l'attenzione anche sull'approccio *antropoanalitico* attraverso il contributo di Napolitani che propone il concetto di *alterificazione* inteso come un processo di cambiamento basato sulla costruzione di rapporti interpersonali che vedono gli interlocutori diventare altro rispetto alle loro identità precostituite; l'approccio dell'autore risulta quindi di tipo *ermeneutico*, ovvero fondato sull'arte di domandare continuamente, quindi di interrogarsi.

Citando direttamente le parole dell'autore:

Nel processo di *alterificazione* [...] l'Altro si annuncia in un alone simbolico che compone in sé un 'già noto da sempre' e la promessa di un 'impensabile nuovo'. L'intenzionalità del soggetto, la sua coscienza, apre la strada all'esperienza che nasce da questo incontro: potrei dire: 'ti ho identificato e ciò mi conferma nella mia identità', oppure 'lo sconosciuto che sei accende in me la curiosità (il *cur* di ogni domanda) e seguendo questo percorso io stesso divento Altro rispetto alla mia consolidata identità (Napolitani, 2008: 26).

Nella teorizzazione di Napolitani, l'*alterificazione* è l'ultima 'conversione', ovvero uno dei potenzialmente infiniti momenti eventuali 'terzi' nello sviluppo personale dell'individuo; precedenti rispetto a questa fase sono quindi il momento dell'identificazione con la madre, in cui si assiste ad un'alienazione della soggettività dato dal fatto che l'indi-

duo si identifica pienamente nel soggetto che lo ha generato. L'apprendimento opera la seconda *conversione*, attraverso la quale si sviluppa il senso di appartenenza a tradizioni e a norme. Nelle *conversioni terze* invece si assiste ad una *disidentificazione* rispetto alle proprie appartenenze, in un processo "parziale e oscillante" che va oltre l'idea di semplice tolleranza.

Bibliografia

- Abercrombie J., (1989), *Anatomia del giudizio operativo*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Barbieri G.L., (2011), Le dinamiche del gruppo-classe e l'elaborazione dell'identità dell'adolescente. Un approccio psicodinamico, *Orientamenti Pedagogici*, 58, 105-125.
- Barbieri G.L., Cigala A., Musetti A., Corsano P., (2012), Looking forward to the birth of a child: tales of motherhood in forums, *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 2(9), 4-26.
- Bernfeld S., (1919), *Antiautoritarismo e psicoanalisi nella scuola*, Feltrinelli, Milano, 1976.
- Bernfeld S., (1925), *Sisifo, ovvero i limiti dell'educazione*, Guaraldi, Bologna, 1971.
- Bosi A., (2002), La città degli ospiti, in *Il servizio sociale nella società multietnica. Prima accoglienza: problemi e prospettive*, A. Campanini, 113-135, Unicopli, Milano.
- Bosi A., (2007), Integrazione, interazione e socialità nell'universo multiculturale, in *Mediare tra chi e che cosa? Riflessioni di studiosi e operatori sanitari sull'incontro con il paziente migrante*, V. Pellegrino, Unicopli, Milano.
- Bion W.R., (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971.
- Bion W.R., (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Britzman D., (2003), *After-education: Anna Freud, Melanie Klein, and psychoanalytic histories of learning*, State University of New York Press, Albany, NY.
- Burrow T., (1927), The Group Method of Analysis, *Psychoanalytic Review*, 14, 268-280.
- Capocchetti F., (2013), La "lotta di classe" a scuola: L'eredità perduta del '68, in *Il mestiere d'insegnante. Figure di quotidianità, trame invisibili*, A. Musetti, C. Confalonieri, 157-169, Unicopli, Milano.
- Cattivelli R., Musetti A., Gatti A., (2014), FACT: L'approccio Focused ACT per interventi brevi ed efficaci, *Journal of Applied Radical Behavior Analysis*, 1, 95-100.
- Cattivelli R., Musetti A., Perini S., (2014), L'approccio ACT-FAP nella promozione delle abilità sociali in adolescenti e preadolescenti con difficoltà emotive, *Psicologia dell'Educazione*, 8(1), 97-112.
- Corsano P., Majorano M., Michelini G., Musetti A., (2011), Solitudine e autodeterminazione in adolescenza, *Ricerche di Psicologia*, 4, 473-498.
- Corsano P., Majorano M., Musetti A., (2012), Emotional autonomy and separation process during adolescence, in *Proceedings of the XV European Conference on Developmental Psychology*, 245-249, Medimond, Bologna.
- Corsano P., Majorano M., Musetti A., (2014), Emotional autonomy profiles: Separation, detachment and loneliness during adolescence, in *16th European Conference on Developmental Psychology*, 43-46, Medimond, Bologna.
- Corsano P., Majorano M., Musetti A., Antonioni, M.C., (2014). Autonomia emotiva e solitudine in adolescenti con abuso di sostanze, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 17(2), 257-278.
- Corsano P., Musetti A., (2012), *Dalla solitudine all'autodeterminazione. Processi di separazione e individuazione in adolescenza*, Cortina, Milano.
- Di Maria F., Lo Verso G. (a cura di) (1995), *La psicodinamica dei gruppi. Teorie e tecniche*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ferenci S., (1908), *Psicoanalisi e pedagogia*, in *OSF*, vol. I, Raffaello Cortina, Milano, 1989.
- Freud S., (1932-33), Introduzione alla psicoanalisi (nuova serie di lezioni), in *OSF*, vol. XI, Boringhieri, Torino, 1979.

- Morin E., (1990), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993.
- Musetti A., (2011), Note psicopedagogiche sulla condizione di «persona» dell'insegnante. Problemi di quotidianità scolastica tratti da un ricordo di Freud, *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 7(2), 4-16.
- Musetti A., (2013a), I nomi propri dell'educazione. Illusione, illuminazione e luminosità della ratio pedagogica, in *Il mestiere d'insegnante. Figure di quotidianità, trame invisibili*, (a cura di) A. Musetti, C. Confalonieri, 231-246, Unicopli, Milano.
- Musetti A., (2013b), Il ribollire della tecnica. Realtà virtuali e scene immaginarie, in *L'Età di Internet. Umanità, cultura, educazione*, (a cura di) F. Pagnotta, 229-242, Mondadori Education, Milano.
- Musetti A., Cattivelli R., (in stampa a), La rete incantata. Linguaggi dell'Inconscio digitale, in *Linguaggi in rete. Conoscere, comprendere, comunicare nella Web society*, (a cura di) F. Pagnotta, Mondadori Education, Milano.
- Musetti A., Confalonieri C., (a cura di) (2013), *Il mestiere d'insegnante. Figure di quotidianità, trame invisibili*, Unicopli, Milano.
- Musetti A., Corsano P., Majorano M., Mancini T., (2012), Identity processes and experience of being alone during late adolescence, *International Journal of Psychoanalysis and Education* 1(8), 44-65.
- Musetti A., Pergola F., Cattivelli R., (2013), Quell'estraneo baloccarsi nelle nebbie. Per una meteorologia del setting analitico, *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 9, 45-54.
- Napolitani D., (2006a), Luoghi di formazione. Complessità, formazione, l'Altro. IPOC, Milano.
- Napolitani D., (2006b), Individualità e gruppaltà, IPOC, Milano.
- Napolitani D., (2008), Identità, alterità, culture, *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 2, 7-49.
- Napolitani D., (2012), *Dalla psiche come mito all'antropos come esistenza*, *Antropoanalisi*, 0, 4-28.
- Pergola F., (2010), L'insegnante sufficientemente buono. Psicodinamica della relazione educativa tra docente-allievo-scuola, *MaGi, Roma*.
- Pfister O., (1917), *Pedagogia e psicoanalisi*, Stock, Roma, 1926.
- Testi A., Padovani R., Bilancia G., Barbi G., Musetti A., (2015), Comprensione delle caratteristiche prosodiche nello spettro autistico e in bambini a sviluppo tipico. Dati preliminari con prove originali, *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 1, 51-65.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E., (1991), *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992.