

SAGGI – ESSAYS

L'ÀGALMA: “BENE COMUNE”
DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

di Mimmo Pesare

Il concetto di *bene comune*, prima ancora di rappresentare una questione etica, costituisce un principio normativo trasversale a ogni tipo di disciplina. La *comunità* (sociale, politica, scientifica) si fonda sul *munus*, ma quest'ultimo non è semplicemente un *dono* da fruire, quanto piuttosto un dovere, un onere, una costruzione continua di tutti i suoi membri. Qual è allora il *munus* della comunità pedagogica? Se seguiamo questa traccia, prima ancora di arrivare a rispondere con un *oggetto* preciso, dovremmo convenire sull'individuazione di un principio regolativo condiviso, che è facile rintracciare nella stessa *relazione educativa*. La *relazione educativa*, come dovere pedagogico e costruzione continua, rappresenta il fine ultimo della pedagogia, sia nella dimensione della prassi che nella ricerca teoretica. Nella proposta del presente articolo al centro della realizzazione della relazione educativa (e suo vero e proprio *bene comune*) vi è l'*àgalma*, concetto di derivazione lacaniana, che rappresenta la condizione di riuscita della formazione e della trasmissione del sapere poiché poggia sul *transfert*, qui presentato come *topos* psicopedagogico fondamentale della relazione educativa.

The concept of *common good*, even before being an ethical issue, is a norm which applies to any subject. The (social, political or scientific) community is based on *munus*, which is not simply a *gift* to be enjoyed, but rather a duty, a burden, a continuous construction of all its members. What is *munus* of the pedagogical community then? If we follow this trail, even before answering by

individuating a specific *object*, we should agree on the identification of a shared regulatory principle, which is easy to find in the *educational relationship*. The educational relationship, as a pedagogical duty and continuous construction, represents the ultimate goal of pedagogy, both in the scale of practice and in theoretical research. In the proposal of this article, the center of the educational relationship's realization (and its true *common good*) is the *agalma*, concept of Lacanian derivation, which represents the condition of success in the formation and transmission of knowledge as it lies on the *transfert*, presented here as a fundamental psycho-educational topos of the educational relationship.

«La gente non si rende ben conto di quello che vuol fare quando educa. Cerca tuttavia di farsene perlomeno un'idea, ma vi riflette raramente. [...] In verità non è ovvio che l'uomo venga educato. Egli compie la propria educazione da solo. In un modo o in un altro si educa. Bisogna pure che impari qualcosa, che si affatichi un po'.
Gli educatori sono delle persone che pensano di poterlo aiutare.

Non hanno affatto torto.

Ci vuole infatti un po' di educazione perché gli uomini arrivino a sopportarsi l'un l'altro».

J. Lacan, *Dei Nomi-del-Padre*

«Attraverso l'educatore, il bambino stabilirà le relazioni affettive indispensabili. Queste relazioni condizionano in parte la vittoria sul disadattamento sociale. La parola di "sostituto del padre", che adopero volentieri quando parlo dell'educatore, trova qui la sua piena giustificazione. Qual è il mezzo più importante per il rieducatore? È il transfert».

A. Aichhorn, *Jennesses à l'abandon*

1. Il bene comune come principio normativo della comunità

Quando si parla di *bene comune* il pensiero va subito a un plesso di questioni che percorrono trasversalmente il confine tra le scienze umane e le scienze sociali. Tuttavia i margini di questo concetto polisemico non sono così univoci: che si parli di *bene comune* in ambito filosofico (da Tommaso D'Aquino a Jonas, Derrida e Nancy, passando per la *Critica della Ragion Pratica* e Hegel), socio-antropologico (Mauss, Godbout, Caillé, Latouche), giuridico (Rodotà); che si rifletta sul problema dei *beni comuni* nella teoria politica, ecologica, economica; probabilmente il filo rosso che lega assieme la semantica di questo concetto possiede una valenza di tipo fondamentalmente *normativo*. Il *bene comune* è un principio che regola le condizioni che favoriscono l'auspicabilità e la felice riuscita di un insieme di valori condivisi. Nell'idea di condivisione, peraltro, giace la radice etimologica del suo aggettivo: nel *cummunus* non si forma solo la comunità, ma in senso più ampio, kantiano, si forniscono le condizioni di verificabilità e di realizzazione di una pratica sociale, culturale, economica ecc.

Allora, con l'eredità della smisurata letteratura multidisciplinare sul concetto di *bene comune* (che ha visto una fertilissima *renaissance* a partire dagli anni Novanta e che ripercorrere in questa sede avrebbe esclusivamente un valore di glossa), provo a partire da una premessa di metodo per articolare, successivamente, il tentativo di declinarla a vantaggio della riflessione pedagogica.

La premessa metodologica che propongo è quella di considerare, innanzitutto, il concetto di *bene comune* come un principio euristico e regolativo, ancor prima che valutativo e morale.

In questo senso il *bene comune* è innanzitutto il *Gemeinwohl* nell'accezione che ne dà Leibniz di «*conspirare in comune usum*» (concorrere all'utilità collettiva) (Leibniz, 1672/2012). La definizione leibniziana del *Gemeinwohl* come *conspiratio in commune usum* è un principio normativo (mi verrebbe da dire *kantiano*): esso fonda le condizioni di sussistenza di una *Gemeinschaft*, di una comunità.

Quali sarebbero queste condizioni? Come osserva lucidamente Roberto Esposito, la *com-munitas* non è fondata sull'appartenenza dei

beni, ma legata da qualcos'altro che pertiene alla sfera del *munus*, laddove il *munus* ha, però, un "segno negativo": non è qualcosa che "si ha", ma qualcosa che "si dà"; il *munus* che fonda una comunità e che ne è il suo *bene comune* ha a che fare, in altre parole, con uno "spendersi", con un "donare", piuttosto che con un "ri-scuotere". La condizione normativa di esistenza di una comunità sarebbe, perciò, quella per cui i suoi membri siano legati da un "debito" condiviso.

Tutto il tracciato semantico sul rapporto *com-munus/com-munitas*, dagli studi filologici di Benveniste (1969/1972) alle riflessioni etnologiche di Mauss (1950), come rileva Esposito in *Com-munitas. Origine e destino della comunità*, ci mostra come il concetto di comunità sia

l'insieme di persone unite non da una proprietà ma, appunto, da un *dovere* o da un *debito*¹. *Non da un "più" ma da un "meno" ... da un limite che si configura come un onere [...] Non è un avere ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare. I soggetti della comunità sono uniti da un "dovere"* (Esposito, 1998, pp. XV-XVI).

Il bene comune che fonda una comunità (ogni tipo di comunità, quindi anche una comunità *scientifica*) è quindi ontologicamente legato a un *compito* dei suoi appartenenti: non si costruisce comunità se non sancendo e onorando un patto che impegna chi ne fa parte a metterci qualcosa, senza re-munerazione. Appartenere a una *communitas*, di qualsiasi tipo, dunque, pare avere come presupposto l'attiva partecipazione a un fine condiviso della stessa. Del resto, anche senza arrivare alle riflessioni sulla *Gemeinschaft* di Tönnies (1935/1963), poi riprese da Caillé (1998), già Weber sosteneva che «Una relazione sociale può essere definita comunità (*Vergemeinschaftung*) se, e nella misura in cui la disposizione dell'agire poggia [...] su una comune partecipazione degli individui che ad essa aderiscono» (Weber, 1922/1986, p. 38).

In sintesi: come premessa metodologica, prima ancora di arrivare a identificare un oggetto specifico che rappresenti il *bene co-*

¹Corsivi miei.

mune di una comunità, è fondamentale individuare un principio regolativo che ne indirizzi l'operato; e questo principio è soprattutto un compito condiviso dei suoi membri. Esso è il *bene comune* primario di quella comunità, che la fonda, la costruisce, la nutre e la mantiene in vita.

2. Il bene comune della comunità pedagogica

Se allora la *comunità* trova le sue condizioni di sussistenza nell'individuazione del *munus* che i suoi membri mettono in pratica, e se questo principio regolativo vale per ogni tipo di comunità (quindi anche per le comunità "di interesse"), cosa possiamo dire in merito alla comunità scientifica di cui facciamo parte? Qual è il *bene comune* della comunità pedagogica? Qual è il *dovere* e il *compito* che i pedagogisti dovrebbero onorare per saldare il debito simbolico con la loro comunità scientifica?

La domanda fa tremare i polsi per la sua abissalità. Ma rispondere a questa domanda sulla scorta della premessa metodologica fatta precedentemente, ci mette in una posizione più confortevole.

Se l'obiettivo centrale della comunità pedagogica è il processo formativo nella sua totalità, probabilmente possiamo convenire sul fatto che esso poggia su una condizione imprescindibile: la *relazione educativa*. Non si può dare educazione e formazione se non all'interno di una dialettica relazionale. Come scrive Maurizio Fabbri (2012):

quel che accade all'interno della relazione educativa è molto più di un evento di natura strettamente relazionale: lì attecchiscono le prime visioni del mondo e dell'educazione medesima; lì si sedimentano opinioni, convincimenti, stati d'animo che predispongono l'educando, sia esso figlio, allievo o paziente, a fornire determinate risposte, con molta più probabilità di altre. Una sorta di imprinting, che non agisce con la rapidità propria del mondo animale, ma che risulta non di meno stringente per il suo caratterizzare sin dall'inizio il processo di crescita e di formazione della personalità (p. 11).

La relazione educativa, pertanto, potrebbe essere pensata come l'intero compito (il *munus*) della comunità pedagogica, nella misura in cui essa rappresenta la condizione dialettica della soggettivazione nella sua "infinita progressività" (per usare una bella espressione di Antonio Banfi²). Alcune delle linee di ricerca più nobili della tradizione pedagogica italiana hanno riflettuto sulla questione della relazione educativa, una su tutte l'indirizzo milanese della *Clinica della formazione*, inaugurato dall'insegnamento e dalla scuola di Riccardo Massa, che indicativamente scrive:

Una domanda inevitabile: il processo educativo è quindi fondato sulla relazione? [...] l'educatore che si mette in relazione e mostra di voler ascoltare, compiendo gesti significativi, accresce la valenza comunicativa della situazione, perché entra nel cosiddetto mondo sotterraneo del gruppo. Un'avventura che gli richiede la padronanza conoscitiva dei registri inconsci che fanno da ineluttabile complemento di ogni vera relazione. Si potrebbe anzi affermare che se le dinamiche inconscie non entrano in scena (transfert, identificazioni, proiezioni, vulnerabilità, desideri, ecc.) non ci troviamo in uno spazio veramente relazionale, né tanto meno formativo (Massa, 1988, p. 176).

Se allora il "dovere e il debito" di questa comunità di cui facciamo parte è rappresentato dal nostro sforzo di costruire una buona relazione educativa, prima ancora di individuare i singoli contenuti delle diverse articolazioni della pedagogia, dovremmo continuamente interrogarci su cosa fondi il suo statuto. Nella relazione educativa siamo di fronte a un incrocio delicatissimo tra dimensione affettiva e dimensione epistemologica, accostamento che di solito costituisce un chiasmo, una opposizione. Ma la caratteristica della relazione educativa probabilmente è proprio il fatto che paradossalmente, genera sapere dalle emozioni, porta trasmissione di sapere non da una premessa cognitiva ma emotiva. Nella trasmissione del sapere generata dalla relazione educativa siamo in presenza di quella che Maria Grazia Riva, in termini

² Banfi utilizza questa espressione nella sua introduzione agli *Hauptprobleme* di G. Simmel.

molto vicini all'approccio lacaniano, definisce «epistemologia erotica» (Riva, 2004), ossia lavoro pedagogico determinato da una "tensione verso", da una crescita del Sé attraverso il magma emotivo della pulsionalità.

Relazione educativa e trasmissione del sapere sono legati da un filo molto delicato che solo apparentemente riguarda il lato cognitivo della formazione. Trasmettere un sapere, in ambito pedagogico, ha infatti una valenza del tutto diversa da quella di ogni altra cornice epistemologica in quanto è associata al vettore husserliano dell'intenzionalità. La formazione, intesa foucaultianamente come *soggettivazione*, cioè come percorso di autocostruzione del proprio mondo valoriale (come *Umbildung*), ha un bisogno profondo di rendere continuamente generativo il processo educativo.

Dunque se la comunità pedagogica ha almeno un compito condiviso, che ne fondi il suo bene comune, questo è rappresentato da ciò che può rendere possibile la trasmissione di un sapere.

Trasmettere un sapere, far *ereditare* un sapere, permettere che avvenga la soggettivazione, sono dunque le dimensioni normative del *bene comune* pedagogico: sono, cioè, il compito condiviso della comunità pedagogica.

3. Come si trasmette un sapere? Il transfert

Se la relazione educativa, nella sua "infinita progressività", rappresenta il principio normativo, il *munus* della comunità pedagogica, quest'ultima ha il compito di investire ogni sforzo nella sua migliore attuazione; gli educatori hanno il dovere di prendersene carico e di mettersi in gioco, spendendosi per la sua riuscita ottimale. Ma come avviene la trasmissione del sapere all'interno delle sue trame? Per rispondere a questa domanda epistemologica occorre tornare alla dimensione *erotica* della relazione educativa.

Rimanendo all'interno dell'orientamento clinico della formazione, la risposta più congrua a questa domanda, pare essere contenuta nell'idea secondo la quale ogni insegnamento passi attraverso un rapporto *transferale*. Come nota indicativamente Fabbri (2012):

senza voler semplificare e pretendere di ricondurre a giochi di traslazione tutto ciò che accade fra chi educa e chi viene educato, è evidente tuttavia che molti degli eventi che si consumano nella relazione educativa hanno una genesi transferale (Fabbri, 2012, p. 12)

non è possibile pensare la relazione educativa senza ricorrere al concetto psicoanalitico di *transfert*, giacché ogni passaggio del sapere veicola attraverso lo spostamento di dinamiche emotive tra i soggetti che entrano in relazione. Non tutte le trattazioni del *transfert* che la letteratura psicoanalitica offre al sapere pedagogico possono essere utili a quest'ultimo, in quanto tra psicoanalisi e pedagogia esistono molti punti di vicinanza ma altrettanti di discontinuità.

Il *transfert* (in tedesco *Übertragung*, cioè trasporto, movimento) è un termine clinico chiave di Freud e si riferisce alla carica emotiva che un soggetto proietta su un altro soggetto.

La prima formulazione compiuta che ne dà Freud (che originariamente ha usato la definizione di *traslazione*) in *Cinque conferenze sulla psicoanalisi* (1909) è quella di *trasferimento di desideri inconsci infantili nell'attualità delle relazioni e della vita psichica del soggetto*. Il *transfert* freudiano non è, quindi, un fenomeno limitato al solo contesto analitico ma si instaura spontaneamente in tutte le relazioni umane. Esso è perciò una sorta di *riattualizzazione* di sentimenti ambivalenti provati nei confronti delle figure parentali, all'interno di un rapporto successivo. Il termine *Übertragung* è già presente nelle pagine di *L'interpretazione dei sogni* (Freud, 1900), col significato (che diventerà quello fondamentale) di *trasferimento sull'analista di vissuti emotivi precedenti (infantili)*. Come è possibile notare, già dagli albori della teoria psicoanalitica, la semantica del *transfert* nella sua trattazione clinica è associata a una dimensione *affettiva* (Freud scrive persino "amorosa"). Per il padre della psicoanalisi ogni essere umano possiede un modo singolare e irripetibile di percepire la relazione amorosa. Questa irripetibilità affettiva è il frutto, sì, di una disposizione congenita e personale, ma soprattutto della riattivazione psichica di "incontri" interiorizzati che risalgono all'infanzia. Pertanto i modi dell'investimento affettivo non sono il portato di un tipo di relazionalità contingente e

casuale, quanto piuttosto una rielaborazione organizzata secondo un modello preesistente al livello delle tracce mestiche del soggetto in questione e che si ripeterà come un cliché in tutta la vita adulta, come scrive Freud in *Dinamica della traslazione* (1912). Secondo questa teoria inaugurale, il transfert non è, dunque, pensato come scoglio o ostacolo della relazione (non solo analitica) ma come una riattivazione di sentimenti ambivalenti che mettono in gioco e catalizzano la relazione stessa. La sua fenomenologia poggia sull'assunto secondo il quale ognuno "impara un temperamento" nei confronti della vita affettiva sulla base della soddisfazione o della frustrazione nei suoi rapporti con le figure parentali, che saranno ripetuti *nevroticamente* nella vita adulta.

L'intera sfera dell'intersoggettività e non solo il rapporto tra analista e paziente, sembra dire Freud, si sviluppa a condizione di *spostare* sull'altro una "carica affettiva"; e più funziona questo scambio *erotico*, più avviene un trasporto, una *trasmissione* di contenuti (diremo, "di sapere") che raffina e arricchisce la relazione stessa.

Tra le riflessioni post-freudiane che possiedono una valenza pedagogica esplicita e profonda e che più si prestano alla comprensione dell'*epistemologia erotica* della relazione educativa, a mio modo di vedere, spicca la teoria del transfert di Jacques Lacan.

4. *Soggetto-supposto-Sapere e agalma. Psicopedagogia del transfert lacaniano*

Innanzitutto, cos'è il *transfert* per Lacan? Come osserva Massimo Recalcati nel suo poderoso *Jacques Lacan. La clinica psicoanalitica: struttura e soggetto* (2016), come per molte altre questioni cliniche, anche l'elaborazione della teoria del transfert ha subito molte rielaborazioni durante il corso del lungo insegnamento di Lacan. Recalcati individua almeno quattro interpretazioni lacaniane del transfert, disseminate nei quasi trent'anni di insegnamento seminariale. Il centro nevralgico della riflessione lacaniana sul transfert è, tuttavia, il celebre *Seminario VIII*, in cui Lacan opera una sorta di de-psicologizzazione del transfert per ripensarlo come feno-

meno presente in ogni tipo di relazione umana. In questo Seminario (intitolato programmaticamente *Il transfert* e pronunciato nell'a.a. 1960/1961), Lacan introduce la teoria dell'agalma, che insieme alla teoria del *Soggetto supposto Sapere* – contenuta nel *Seminario XI (I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi. 1964)*³ – rappresentano l'apporto più significativo dello psicoanalista parigino alla riflessione pedagogica.

Innanzitutto, e in via generale, il transfert per Lacan è un *fenomeno che fonda l'intersoggettività*; a questo proposito, già nel *Seminario I (1953-1954)* scrive: «ogni volta che un uomo parla a un altro uomo in modo autentico e pieno vi è, nel senso proprio, transfert, transfert simbolico; succede qualcosa che cambia la natura dei due esseri in presenza» (Lacan, 1975a, p. 137).

Vediamo di arrivarci per gradi. Innanzitutto la psicoanalisi lacaniana sottrae il *sintomo* dalla sua accezione di *disturbo* e lo consegna a un nuovo statuto: il sintomo diventa un *testo*, un romanzo, un libro nel quale è condensata la storia emotiva della nostra vita (il "conosciuto non pensato"). In questo *testo*, metaforicamente e seguendo la lezione di Freud, ci sono paragrafi illeggibili, capitoli censurati, pagine scritte in una lingua che non riusciamo a decifrare perché non è la nostra, non è quella dell'Io coscienziale. Il soggetto non comprende l'idioma con cui è scritto il libro della sua vita psichica e alcuni *passi* si trasformano in esternazioni (sintomi, appunto) che, lungi dall'essere emendati, esigono una trascrizione, una decodifica.

Ebbene, per ogni soggetto esiste qualcuno – dice Lacan – che dà la possibilità di trasformare il suo *sintomo* in un *senso*, a condizione che questo qualcuno sia investito di un *transfert*, cioè a condizione che gli si attribuisca il "sapere necessario" per realizzare quel senso che il soggetto non riesce a decifrare. Questo *qualcuno* Lacan lo definisce *Soggetto supposto Sapere*, cioè il soggetto che si suppone possieda una quota di *sapere* circa il nostro desiderio inconscio.

³ e rapsodicamente nel *Seminario XX. Ancora. 1972-1973* (cfr.: Lacan, 1975b).

Il transfert, come passaggio e trasmissione di sapere, scatta quando spostiamo su *qualcuno* quei ricordi inconsci dei nostri investimenti affettivi; ma a condizione che questo *qualcuno* noi lo investiamo della *funzione* di S.s.S. (*Soggetto supposto Sapere*):

il transfert è un fenomeno essenziale, legato al desiderio come fenomeno nodale dell'essere umano, che è stato scoperto prima di Freud [...]. Appena da qualche parte c'è un soggetto supposto sapere – che vi ho abbreviato oggi alla lavagna con S.s.S. – c'è transfert. [...]. Chi, di questo soggetto supposto sapere, può sentirsi pienamente investito? [...]. La questione è, in primo luogo, per qualsiasi soggetto, da dove egli si orienta per rivolgersi al soggetto supposto sapere. Ogni volta che questa funzione può essere, per il soggetto, incarnata in uno qualunque, analista o meno, il transfert è fin da allora fondato (Lacan, 1973, pp. 227-228).

Lacan è molto chiaro su questo punto: la psicoanalisi insegna che non si dà *cura*⁴ se non in presenza di transfert e non si dà transfert se non in presenza di quella funzione (il S.s.S.) che permetta una trasmissione affettiva (erotica, in senso etimologico) di un contenuto. E, in presenza di questo *trasporto* (*Übertragung*) *erotico*, il soggetto che si rivolge al suo S.s.S.⁵, lo investe dell'attributo di *luogo simbolico* in cui il soggetto può fruire di un sapere sul suo desiderio, può cioè soggettivarsi, dando un senso alla sua domanda di sapere.

Lacan rafforza ancora di più l'idea freudiana della non-necessaria relazione tra transfert e setting analitico operando, nel *Seminario VIII*, una rilettura molto sottile del *Simposio* di Platone. Nel *Simposio*, la relazione che lega Alcibiade a Socrate viene presentata come il *grado zero* del transfert, inteso come *vettore erotico* che permette la trasmissione del sapere. In ogni tipo di relazione tra maestro e allievo (non solo, dunque, tra analista e paziente) si consuma la possibilità che l'allievo cresca e sviluppi tutte le sue potenzialità, a condizione che il

⁴ Prendiamo questo termine nell'accezione heideggeriana di *Sorge* per il momento, senza cedere su interpretazioni esclusivamente cliniche.

⁵ Non solo l'analista, precisa Lacan, quindi potremmo estendere alla funzione del *maestro*, dell'*educatore*.

maestro incarna quella dimensione che Lacan definisce *Soggetto Supposto Sapere*. Il *maestro*, in altre parole, può insegnare qualcosa se riconduce il soggetto all'incontro con la propria mancanza, col proprio desiderio di sapere come *mancanza*. Il transfert, tuttavia, è possibile solo se il maestro (Socrate, in questo caso) ha la qualità di vivificare il desiderio dell'allievo e questo avviene nella misura in cui sia in grado di erotizzare il sapere, cioè di renderlo *amabile*. Nel Seminario VIII è presente una affermazione emblematica che pare suggerire quest'idea: *Socrate tace sull'amore!* Che significa? Socrate, figura che incarna l'analista, il maestro, l'educatore, permette ad Alcibiade di continuare a desiderare il suo sapere perché fa un passo indietro, non si concede come erogatore di un sapere bello e costituito ma spinge Alcibiade a cercare il proprio singolare oggetto del desiderio.

Scrivo Recalcati a tal proposito:

È il lato epistemico del transfert: muovere il soggetto – grazie all'esistenza del Soggetto supposto Sapere – a divenire il Soggetto supposto Sapere di se stesso [...]. Come si conciliano allora questi due versanti del transfert? Come si può tenere insieme il transfert come tensione epistemica e il transfert come fenomeno amoroso? Lacan considera che la spinta amorosa del transfert sia orientata verso un sapere capace di dire la verità del soggetto. In questo egli vede annodarsi il transfert come fenomeno amoroso con il transfert come fenomeno epistemico. La figura di Socrate interpretata come antecedente di quella dell'analista rivela precisamente questo annodamento (Recalcati, 2016, p. 509).

Ma nel *Seminario VIII* Lacan *svela* qual è l'elemento fondamentale che un *Soggetto supposto Sapere* deve possedere per esser tale: l'*oggetto-agalma*.

Innanzitutto la trattazione lacaniana in questo Seminario procede attraverso una premessa indispensabile: il fenomeno del transfert è comprensibile solo nella sua «*disparità soggettiva*» (Lacan, 1991, p. 5), ossia nella consapevolezza secondo la quale nel transfert l'intersoggettività (tra analista e paziente; maestro e allievo; ecc.) *non è reciprocità*. Con questa espressione Lacan spiega che la posizione del S.s.S. e quella del soggetto che a lui si rivolge, pur fondando l'intersoggettività della relazione (analitica, educativa,

ecc.) sono *dissimetriche*, non sono paritarie. Il transfert, cioè, non è qualcosa che accade semplicemente tra due soggetti dalle posizioni equivalenti: la trasmissione erotica del sapere avviene esclusivamente se uno dei due (il *S.s.S.*) mette in atto uno sbilanciamento, una sfasatura dovuta al fatto che il suo sapere è annodato attorno a un oggetto *feticcio*, non razionalizzabile e finanche non *individuabile*, che Lacan chiama *agalma*.

Cos'è l'*agalma*?

«*Agalma* vuol dire *addobbo, ornamento*» taglia corto Lacan (1991, p. 150). L'*agalma* è l'oggetto prezioso degli dei, l'oggetto nascosto che attira l'attenzione e trasforma il rapporto con un soggetto che lo possiede, poiché esso trasforma quel soggetto in *S.s.S.*: «Se quest'oggetto vi appassiona è perché dentro di esso, nascosto, vi è l'oggetto del desiderio» (Lacan, 1991, p. 162).

L'oggetto *agalmatico* è, cioè, quell'oggetto *parziale* (termine freudiano) che si desidera possedere quando lo si incontra. Nella lettura metaforica del *Simposio* di Platone, Lacan fa trovare ad Alcibiade questo oggetto *nascosto* nella persona di Socrate, che perciò incarna per lui la posizione di *Soggetto supposto Sapere*. Alcibiade *vuole l'agalma* che crede contenuto dentro Socrate, ma esso non è qualcosa di concreto, quanto piuttosto un oggetto *fantasmatico*, dice Lacan, cioè qualcosa che simbolicamente trasforma in desiderio la domanda di sapere. Alcibiade si sente "mancante" del sapere e perciò desidera il sapere di Socrate e in questo desiderio *agalmatico* si fonda la dimensione erotica del suo transfert:

Con l'interrogazione socratica, con ciò che si articola come specifico del metodo socratico, attraverso cui, se mi permettete il gioco di parole in greco, *Peromenos*, ossia l'amato, diventa *Perotomenos*, ossia l'interrogato, emerge un tema che ho più volte annunciato fin dall'inizio del mio commento, vale a dire la funzione della mancanza (Lacan, 1991, p. 126).

Ma scrive Recalcati:

Detenere l'oggetto-*agalma* del desiderio non vuol dire essere il proprietario del sapere. *Agalma* è infatti solo un nome dell'oggetto del fantasma. Sicché l'oggetto del desiderio a cui il desiderio stesso mira, è un

oggetto che contiene un altro oggetto (l'oggetto-*agalma*), che rende, a sua volta, quello stesso oggetto prezioso solo in quanto vincolato al *fantasma* inconscio del soggetto (Recalcati, 2016, p. 496).

Sintetizzando potremmo isolare i seguenti punti:

- nella relazione transferale vi è una dissimmetria che paradossalmente fonda l'intersoggettività;
- questa dissimmetria è resa possibile dal fatto che nella coppia transferale, uno dei soggetti sia investito della posizione del *Soggetto supposto Sapere*;
- tale condizione avviene quando il maestro/l'analista/l'educatore possiede quell'oggetto *fantasmatico* (l'*agalma*) che rende possibile il vettore erotico del transfert;
- questo vettore permette la trasmissione del sapere.

Ecco, quindi che nella teoria lacaniana del transfert, la dimensione affettiva è presupposto di quella epistemica: non c'è relazione (*relazione educativa*, potrebbe riformulare la comunità pedagogica) se chi incarna il sapere non lo fa veicolare attraverso un percorso epistemologico *erotico*.

In questo senso, se il *munus* del pedagogista è quello di costruire una buona relazione educativa incarnando il *Soggetto supposto Sapere* (per rendere possibile la dimensione transferale del sapere stesso), il *bene comune* della pedagogia è cercare, sempre, di emanare l'oggetto del desiderio del sapere, l'*agalma*.

Il destino auspicabile dell'educatore, sembra dire Lacan, è quello di accendere la fiammella del desiderio di imparare, non quello di imporre, narcisisticamente, il proprio desiderio. Ecco perché possiamo dire che ogni trasmissione di sapere è sempre una trasmissione erotica, perché il vettore che permette il passaggio del sapere, dell'insegnamento (come del riconoscimento analitico) presuppone sempre che si sappia "muovere un amore" poiché, come ripete Lacan, *non esiste un insegnamento senza amore*. L'attuale scuola delle competenze, dell'efficienza e della prestazione – attualizzando il discorso – mancherebbe questo appuntamento erotico col sapere, riducendo l'apprendimento a un sapere museale, alla pura ripetizione, a un acritico plesso di nozioni.

La metafora transferale dell'amore, spiega Lacan, consiste nel trasformare chi ascolta in soggetto attivo, da *eromenos* in *erastes*, cioè dallo statuto inerte dell'*amato* a quello partecipe dell'*amante*, di colui che cerca il proprio sapere, sebbene in relazione al maestro. In questo non c'è differenza tra insegnante e psicoanalista.

Il transfert lacaniano, dunque, rispetto alla formulazione freudiana, possiede una carica eminentemente epistemologico-educativa: il rapporto del Soggetto col sapere. Un soggetto, per prodursi come tale, deve costituirsi in base al suo rapporto col sapere del suo mondo culturale; il transfert può essere pensato, dunque, come *dispositivo pedagogico* che mette in moto questo processo perché, come scrive Lacan, *laddove c'è domanda di interpretazione, c'è transfert*.

Bibliografia

- Annacontini G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bonetta G. (2014). *Fuga dall'identità. Da Sud a Nord: storie psichiche del Novecento*. Roma: Armando.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Esposito R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Fabbri M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*. Milano: Feltrinelli.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari-Roma: Laterza.
- Freud S. (1900). *L'interpretazione dei sogni*. In S. Freud (1967-1980), *Opere di Sigmund Freud (OSF)*, III. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1909). *Cinque conferenze sulla psicoanalisi*. In S. Freud (1967-1980), *Opere di Sigmund Freud (OSF)*, VI. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1912). *Dinamica della traslazione* (in *Tecnica della psicoanalisi, 1911-1912*). In S. Freud (1967-1980), *Opere di Sigmund Freud (OSF)*, VI. Torino: Bollati Boringhieri.

- Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Granese A. (1976). *Dialettica dell'educazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Heidegger M. (1927/1969). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Lacan J. (1973). *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse (1964)*. Paris: Seuil; tr.it. (1979 e 2003). *Il Seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*. Torino: Einaudi.
- Lacan J. (1966/1974). *Scritti*. Torino: Einaudi.
- Lacan J. (1975a). *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre I. Les écrits techniques de Freud (1953-1954)*. Paris: Seuil; tr.it. (1978). *Il Seminario. Libro I. Gli scritti tecnici di Freud (1953-1954)*. Torino: Einaudi.
- Lacan J. (1975b). *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre XX. Encore (1972-1973)*. Paris: Seuil; tr.it. (1983 e 2011). *Il Seminario. Libro XX. Ancora (1972-1973)*. Torino: Einaudi.
- Lacan J. (1991). *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre VIII. Le transfert (1960-1961)*. Paris: Seuil; tr.it. (2008). *Il Seminario. Libro VIII. Il transfert (1960-1961)*. Torino: Einaudi.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine*. Como: Ibis.
- Massa R. (1988) (a cura di). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pesare M. (2015). Per una "psicopedagogia del soggetto" di indirizzo lacaniano. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Recalcati M. (2012). *Jacques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2016). *Jacques Lacan. La clinica psicoanalitica: struttura e soggetto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Semeraro A. (2007). *Pedagogia e comunicazione. Paradigmi e intersezioni*. Roma: Carocci.
- Semeraro A. (2008). *Hypomnēmata. Lessico di comunicazione sensibile*. Nardò: Besa.
- Sola G. (2004). *Umbildung. La «trasformazione» nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Weber M. (1922/1986). *Economia e società*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Winnicott D.W. (1986/1990). *Dal luogo delle origini*. Milano: Raffaello Cortina.