

SAGGI – ESSAYS

L'ACCETTAZIONE DEL LIMITE E DEL DOLORE COME CONDIZIONE PER APPRENDERE DALL'ESPERIENZA IN DEWEY E BION

di Stefano Polenta

In questo contributo si evidenzierà la prospettiva che vede la metabolizzazione della sofferenza come l'itinerario che ci porta a diventare pienamente umani. A tale scopo, si prenderanno in esame alcuni lavori di J. Dewey e di W.R. Bion, sottolineando come per entrambi gli Autori, pur nella grande distanza storico-culturale che li separa, il dolore sia una condizione ineliminabile dell'esperienza. Per Dewey non vi può essere esperienza senza un momento di sofferenza e di passività. Per Bion, la metabolizzazione del dolore è la condizione per il "pensare", considerato come funzione mentale. Rifacendosi a Keats, entrambi elogiano l'importanza di praticare la "capacità negativa", che consiste nel non saturare l'esperienza con un eccesso di ragionamento. Tale atteggiamento mentale è di fondamentale importanza per non sovrapporre all'esperienza valori e fini estrinseci diventando incapaci di coglierne le evoluzioni intrinseche. Sono queste ultime che ci possono permettere di avere fiducia nella vita nonostante il problema del dolore e del male. Verrà evidenziato come un tale assetto mentale insaturo sia molto importante in ambito educativo per permettere di sviluppare un'autentica capacità di pensare.

This paper will highlight the perspective that sees the metabolization of suffering as the itinerary that leads us to become fully human. To this end, some works by J. Dewey and W.R. Bion will be examined, pointing out how, for both Authors, despite the great historical-cultural distance that separates them, pain is an unavoidable condition of experience. For Dewey there

can be no experience without a moment of suffering and passivity. For Bion, the metabolization of pain is the condition for “thinking”, considered as a mental function. Referring to Keats, both praise the importance of practicing the “negative capability”, which consists in not saturating the experience with an excess of reasoning. This mental attitude is of fundamental importance in order not to superimpose extrinsic values and ends on experience, becoming unable to grasp its intrinsic evolutions. These are the ones that can allow us to trust in life despite the problem of pain and evil. It will be shown that such an unsaturated mental arrangement is very important in the educational field to allow for the development of an authentic ability to think.

1. Introduzione

Il tema della sofferenza e il connesso tema del limite sono così pervasivi che non è possibile offrirne un approfondimento senza parlare *tout court* dell'umano. Essi ci riportano all'inesorabile finitudine dell'uomo quale preconditione dell'umanizzazione, ricordandoci che l'educazione deve confrontarsi con questo insuperabile problema, senza perdere la fiducia nella vita e nella bellezza. Senza alcuna indulgenza verso una spiritualità del dolore, occorre infatti riconoscere che ogni autentica crescita è impastata di sofferenza. «Oh my high in the art of sufferin' one», canta Van Morrison in uno dei suoi brani più suggestivi.

Nella sua forma più accettabile la sofferenza dipende dal limite. Il limite rimanda alla finitudine dell'esistenza umana. Che, tuttavia, non deve comportare una rinuncia alla vita, come evidenziato da Nietzsche, ma richiede il difficile esercizio di continuare a crescere facendo a meno della propria onnipotenza. Il limite diventa, così, secondo un gioco dialettico che va da Hegel alla psicoanalisi, passando per Dewey, il momento indispensabile che consente all'uomo di “elevarsi”, ritrovando un nuovo sé stesso dopo la perdita di onnipotenza. Nella seconda accezione, il limite e la sofferenza travalicano nel tragico e nello spirituale: quando

L'umiltà non è sufficiente ad accettare l'inaccettabilità della sofferenza, questa diventa scandalo, sconfitta di Dio (Quinzio, 1992).

In questo contributo ci si concentrerà su alcuni contributi di Dewey e di Bion in una prospettiva che vede la metabolizzazione della sofferenza come l'itinerario che ci porta a diventare pienamente umani. In particolare, all'illimitatezza della razionalità tecnica che pervade la contemporaneità appare indispensabile contrapporre, in ambito educativo, l'importanza dell'esperienza del limite e della sofferenza quali momenti che ci permettono di superare l'onnipotenza che oggi ci offre la tecnica per aprirci al sentimento dell'infinita e meravigliosa fragilità di tutto ciò che esiste, i cui aspetti luminosi sono inseparabili da quelli dolorosi.

2. Crescere superando il limite. L'esperienza per Dewey

Nell'opera di Dewey il concetto di sofferenza è incluso in quello di esperienza.

L'esperienza è prima di tutto un processo in cui si subisce: un processo in cui si patisce qualcosa; di sofferenza e passione, di affezione, nel senso letterale di queste parole. L'organismo deve sopportare, subire, le conseguenze delle proprie azioni. L'esperienza non è uno scivolare lungo un sentiero che è fissato dalla coscienza interna. La coscienza privata è un esito accidentale di un'esperienza di genere essenzialmente oggettivo; non ne è la fonte (Dewey, 1917/2009, pp. 30-31).

Tuttavia, per Dewey, al patire corrisponde sempre l'ineliminabile *agency* del soggetto, che si protende verso la realtà non subendola mai solo passivamente:

Il subire, tuttavia, non è mai mera passività. Il paziente più paziente è più di un ricettore. È anche un agente, un reattore, uno che tenta esperimenti, uno che è coinvolto dal subire in maniera da poter influenzare ciò che deve ancora accadere (1917/2009, p. 31).

Pertanto, «l'esperienza [...] consiste in qualcosa di simultaneamente fatto e patito» (Dewey, 1917/2009, p. 31).

Tale compresenza di termini contrapposti che si fronteggiano nell'esperienza (l'intenzionalità del soggetto, da un lato, e la resistenza della realtà, dall'altro lato) ricorda la dialettica di Hegel – che di Dewey fu uno dei più influenti e indimenticati maestri¹.

Certamente Dewey abbandona l'impianto teoretico di Hegel che vede nella dialettica lo strumento del dispiegarsi processuale dello Spirito assoluto nel suo alienarsi da sé per tornare a sé; rifiuta quindi il suo obbedire a una logica di sistema che, come ricorda Dal Pra citando le parole di Dewey da *Esperienza e natura* (1929/1990, p. 66), trasforma l'umana esperienza «da impresa reale, oggettiva e sperimentale, limitata a particolari situazioni che la richiedono, in un movimento illimitato e universale che mette capo a un sogno allucinante» (Dal Pra, 1974, p. XII).

Pertanto, ricordando ancora Dewey, non siamo autorizzati a fare un salto nella metafisica (1929/1990, p. 295). Ma, di fronte alle questioni supreme della vita e della morte (p. 294), non dobbiamo sentirci un nulla.

Un misurato senso della nostra importanza, senso che non è un metro con il quale si possa misurare il tutto, si concilia con la credenza che noi e i nostri sforzi abbiamo un significato, non solo per noi stessi, ma per il tutto (p. 99).

Di qui discende, ancora deweyanamente parlando, il sentimento di «un'unità con l'universo» (p. 298).

Dewey, dunque, laicizza la dialettica hegeliana, trasformandola in “idealismo psicologico”, ma senza tuttavia smarrire l'esigenza di superare i dualismi che permeavano la cultura del New England e che avevano caratterizzato gli anni della sua formazione (Alexander, 2006). Pur svincolandosi dalla gabbia logica

¹ La persistenza dell'influenza del pensiero di Hegel su quello di Dewey – quello che Dewey stesso ha definito un «deposito permanente» nel suo spirito (1930/1939, p. 126) – è così dibattuto e ancora attualissimo che è impossibile darne anche solo sommariamente conto in questa sede. Si rimanda a tale proposito all'esauritivo volume di Szpunar (2014).

dell'idealismo, egli ne conserva una delle sue caratteristiche centrali: il suo carattere incrementale.

Il termine di "continuità" presente nell'opera di Dewey permette di pensare a questa dimensione di crescita qualitativa dell'esperienza pur restando nell'ambito del naturalismo. Alexander (1987, p. XVII) ritiene che il principio di continuità sia «la chiave della metafisica deweyana». D'Agnesi ha efficacemente descritto in Dewey il «pensiero come "salto"» (2016) polemizzando contro la «identificazione implicita [in Dewey] fra pensiero e pensiero riflessivo, fra mente e razionalità» (D'Agnesi, 2015, p. 33). Quello di Dewey è un naturalismo evidentemente non riduzionista che «nega la riducibilità del "più alto" al "più basso"» e ammette che «le operazioni razionali si sviluppano da attività organiche, pur senza identificarsi con ciò da cui sorgono» (Dewey, 1938/1973, p. 37).

Le fonti per pensare in Dewey questo incremento qualitativo dell'esperienza sono rintracciabili in Hegel². Per la dialettica hegeliana fra tesi e antitesi non v'è contraddizione insanabile, in quanto i due opposti possono essere superati nella sintesi, nella quale essi permangono, tolti dal loro isolamento e conservati in una unità più alta. "Esperienza", per Hegel (1973), è proprio il frutto del processo dialettico, inteso come capacità di sostare presso ciò che apparentemente si contrappone al soggetto, superandone la negatività e giungendo a un nuovo oggetto più vero. «Questo nuovo oggetto contiene la nullità del primo ed è l'esperienza fatta su di esso» (Hegel, 1973, p. 76). Ad esempio, con riferimento alla morte, Hegel (1973) afferma in un celebre passo:

la morte, se noi vogliamo così chiamare questa irrealtà, è la più terribile cosa; e tenere fermo il *mortuum*, questo è ciò a cui si richiede la massima forza. [...]. Ma non quella vita che inorridisce dinanzi alla morte, schiva della distruzione; anzi quella che sopporta la morte e in essa si mantiene, è la vita dello spirito. Esso guadagna la sua verità solo a patto di ritrovare sé nell'assoluta devastazione [...]. Lo spirito è questa

² Si veda la nota precedente.

forza perché sa guardare in faccia il negativo e soffermarsi presso di lui. Questo soffermarsi è la magica forza che volge il negativo nell'essere (p. 26).

La capacità di sostare presso il negativo è quindi la “magica forza” (*Zauberkraft*) che permette al negativo di volgersi in positivo. Ma affinché ciò sia possibile è necessario uno stare, un sopportare, un pensare che esige fatica (la “fatica del concetto”).

Anche per Dewey, in senso del tutto analogo, l'esperienza per essere veramente tale richiede una maturazione che si sviluppa nel confronto fra l'*agency* del soggetto e il subire a cui ci sottopone la realtà. Questa è la legge (dialettica) della vita (mentale, e non solo): «nulla si radica nella mente se non c'è un equilibrio tra fare e recepire» (Dewey, 1934/2007, p. 69).

L'esperienza, pertanto, non è caratterizzata da alcun automatismo. Nessun circuito cibernetico garantisce il risolvere la situazione conflittuale, riportandola in equilibrio:

L'equilibrio si stabilisce non in maniera meccanica e inerte, ma muovendo da una tensione e per sua causa [...]. In una vita in crescita il ripristino non è mai il ritorno a uno stato precedente, poiché essa è arricchita dallo stato di sperequazione e resistenza attraverso il quale è dovuta passare con successo (Dewey, 1934/2007, pp. 40-41).

È proprio la sofferenza, l'opposizione, il conflitto a permettere l'«adattamento per espansione» (p. 41) nonché quella che Dewey (2007) definisce la «cumulatività» (p. 41) dell'esperienza, ovvero il fatto che ogni esperienza costruisce nel sé una sorta di «deposito» (Dewey, 1929/1990, p. 264). In virtù di tale effetto cumulativo «il mondo di cui abbiamo fatto esperienza diventa una parte integrante del sé, che agisce e patisce in una esperienza ulteriore» (Dewey, 1934/2007, p. 119). Se in ogni esperienza non ci fosse «un elemento di patimento, di sofferenza in senso lato [...] non sarebbe possibile assimilare ciò che è venuto prima» (Dewey, 1934/2007, p. 66). E questo avrebbe come drammatica conseguenza l'impossibilità che il significato e il valore delle cose e degli eventi esperiti divengano «parte integrante del sé», privandoci della possibilità che le abitudini (*habits*) formate nell'interazione con

il mondo evolvano nell' «in-abitare» (*in-habit*) il mondo, sperimentando il mondo come «dimora» (Dewey, 1934/2007, p. 119).

Un'altra implicazione di tale interpretazione organicistica e non meccanicistica dell'esperienza da parte di Dewey è il suo sviluppo temporale. «L'adattamento dell'organismo all'ambiente richiede tempo in senso pregnante» (Dewey, 1917/2009, p. 32). Esige un tempo di maturazione che si perde quando

lo zelo nel fare, la brama d'agire, soprattutto nell'ambiente umano frettoloso in cui viviamo, lasciano diverse persone con un'esperienza di una pochezza quasi incredibile [...]. La resistenza è trattata come un'ostruzione da abbattere, non come un invito a riflettere (Dewey, 1934/2007, p. 69).

Dewey (1934/2007) si interroga, a tale proposito, sulla “disorganizzazione” che caratterizza l'attuale “vita istituzionale dell'umanità”, dove «gli interessi sono messi in relazione fra di loro in modo esteriore e meccanico attraverso un sistema di controlli ed equilibri» (p. 47). In un tale contesto, l'intenzionalità del soggetto è sollecitata a rispondere a “sensazioni e stimoli meccanici”, ad aderire a motivazioni “estrinseche” che rendono difficile cogliere quell'intrinseco con-crescere del sé nella realtà che caratterizza ogni autentica esperienza, quel perdersi e combattere per ritrovarsi vivificati a un livello più alto. La mente tende allora ad adagiarsi su schemi mentali consolidati, nell'inerzia dell'abitudine o della tradizione. Nell'incapacità di educarsi nel confronto con la realtà, il soggetto si rinchiude in fantasie private – che sono anche i nemici più grandi dell'educazione. Ne risulta compromessa l'autentica motivazione e intenzionalità del soggetto, che scaturisce dall'autentico confronto con la realtà³.

³ È interessante, a questo proposito, l'analisi che Dewey compie dell'impulso del bambino (1934/2007, pp. 81-83). Un impulso non ha un “significato” per il bambino prima dell'incontro con qualcosa che gli si contrappone. All'inizio l'impulso è un semplice sfogo, come quando il bambino piange. È semplicemente lo stadio iniziale di un'esperienza che attende di acquisire

In ogni automatismo del pensare viene occultato il fatto che «molte volte l'unione di vecchio e nuovo [...] si ottiene soltanto con uno sforzo, talvolta prolungato fino a recare dolore» (Dewey, 1934/2007, p. 260). È quel dolore connesso all'attività del pensare che Bion approfondirà nel suo approccio psicoanalitico. In un mondo che fosse interamente governato dalla razionalità tecnica la sofferenza non sarebbe sperimentata, ma controllata. Ne risulterebbe inficiato il pensare, che si sviluppa solo nell'esperienza del limite, e il crescere del soggetto, che richiede un invalidamento del sé che lo induce a ritrovarsi a un livello più alto.

Dewey dedica, a tale proposito, un ampio approfondimento al concetto di “capacità negativa” così come lo ha elaborato Keats, che a sua volta riprende e sviluppa un concetto di Shakespeare. Anche Bion ha individuato nella “capacità negativa” di Keats l'assetto mentale profondo dell'analista, che lo predispone a non saturare lo spazio (mentale) con “la memoria e il desiderio” permettendo così l'emergere di stati destrutturati della mente, potenzialmente terrificanti, i quali sono però anche gli spazi dai quali può provenire un'autentica trasformazione.

Keats definisce la “capacità negativa” come quella di cui è dotato un uomo «capace di essere nell'incertezza, nel mistero, nel dubbio senza l'impazienza di correre dietro ai fatti e alla ragione» (cit. in Dewey, 1934/2007, p. 57). Un uomo siffatto viene contrapposto da Keats al suo contemporaneo Coleridge, che quando non poteva giustificare intellettualmente l'oscurità si abbandonava all'intuizione poetica e non era capace di accontentarsi, come diceva Keats, di una “quasi-conoscenza”, non riuscendo così, commenta Dewey (1934/2007), a «fidarsi delle sue “intuizioni”, di ciò che gli sopravviene nelle sue immediate esperienze sensoriali ed emotive, anche contro le obiezioni che gli presenta la riflessione»

un significato nell'interazione con la realtà, come quando il bambino si accorge che al suo piangere qualcuno interviene e allora piange di proposito (p. 82). Si può concludere pertanto, sul versante educativo, che impedire al bambino di compiere esperienza del limite e del dolore lo priva della possibilità di prendere contatto con le proprie motivazioni.

(p. 58). Dewey (1934/2007) sottolinea che, in quanto parte della natura, «l'uomo vive in un mondo di congetture, misteri e incertezze. Il "ragionamento" gli è senz'altro insufficiente» (p. 59). E anche la religione, continua Dewey sempre riferendosi a Keats, non è accettabile quale supplemento e surrogato della ragione.

Cosa ci resta allora? Come comportarci nei confronti della "cognizione del bene e del male"? Come credere al «bene malgrado l'abbondare del male e della distruzione» (Dewey, 1934/2007, p. 59)? Per Dewey (1934/2007) occorre propendere per una filosofia che

accetta la vita e l'esperienza in tutta la sua incertezza, in tutto il suo mistero, il suo dubbio e la sua quasi-conoscenza, e volgere quella esperienza verso se stessa per renderne più profonde e intense le qualità – in direzione di immaginazione e arte. Questa è la filosofia di Shakespeare e Keats (p. 59).

Inoltre, non bisogna neppure temere di seguire le proprie intuizioni e i propri impulsi. Infatti, per Dewey, coerentemente con il suo principio di continuità, l'alto e il basso sono congiunti.

I "ragionamenti" hanno un'origine simile a quella dei movimenti di una creatura selvaggia che va verso la sua meta [...]. Anche "il più grande Filosofo" compie una scelta di tipo animale per guidare il proprio pensiero alle sue conclusioni (Dewey, 1934/2007, p. 58).

Conoscere staccandosi dalla vita, «uscendo dall'universo» (Dewey, 1929/1990, p. 297) per guadagnare una prospettiva privilegiata, suggerisce Dewey, è un artificio che ci separa dalla vita. Dobbiamo accettare la vita con la sua problematicità e il suo dolore. Quali strumenti abbiamo per sopportarla? Per Dewey occorrono fiducia nella vita e nel potere dell'immaginazione. «Una mente immaginativa semplice può trovare la propria ricompensa nella ripetizione del suo Lavoro silenzioso che va avanti senza tregua nello Spirito con bella Immediatezza» (1934/2007, p. 58). È un'altra frase di Keats che per Dewey rappresenta «un'osservazione che contiene più psicologia del pensiero produt-

tivo di molti trattati» (p. 45). Quando Dewey parla di “immaginazione” – termine che compare molte volte nella sua opera – sembra si riferisca a qualcosa di molto profondo, tanto da richiamare alla mente la funzione unificatrice (fra reale e ideale, fra Natura e Spirito) che l’immaginazione riveste nella filosofia di Schelling.

Anche se Dewey rigetterebbe una forma di parentela stretta del suo pensiero con quello di Schelling, alcune similitudini, pur nella differenza, vanno sottolineate, così come andrebbe data maggiore enfasi alla dimensione estetico-immaginativa del suo pensiero, che appare ricoprire un ruolo centrale nell’economia delle sue riflessioni⁴.

Come riconosce Borghi (1954/1977): «l’immaginazione ha una funzione di più profonda e vasta unificazione tra mondo interno e mondo esterno, tra essere e dover essere, tra reale e ideale» (p. XII). Infatti l’immaginazione ci permette di muoverci lungo la linea di continuità che lega la natura con le dimensioni ideali, senza sovrastare le potenzialità presenti nella natura con sovrastrutture ideali o pre-conoscenze di carattere filosofico o religioso. L’immaginazione è un protendersi dell’uomo verso dimensioni ideali, ma in quanto parte della natura; non uno staccarsi dalla natura per attingere a un mondo ideale. Infatti, «il desiderio dell’uomo di oggetti dell’immaginazione è una continuazione dei processi naturali» (Dewey, 1929/1990, p. 300). Accenniamo qui a un altro tema che è centrale in Dewey, quello dell’“intrinsecità” che devono possedere le autentiche maturazioni dell’esperienza.

L’esperienza mostra una tensione maturativa, espressione del principio di continuità sopra ricordato, per cui le dimensioni ideali e valoriali non vanno imposte *dall’esterno* all’esperienza per orientarne il corso. A ciò è connessa la nota indistinguibilità fra fini e mezzi in Dewey (1934/2007):

La differenza tra operazioni estrinseche e intrinseche vale per tutte le faccende della vita. Uno studente studia per superare un esame, per

⁴ Forse solo Alexander (1987) è riuscito a restituire compiutamente l’importanza che l’estetica riveste in Dewey.

essere promosso. Per un altro il mezzo, l'attività dell'apprendere, si identifica completamente con i risultati che ne derivano. La conseguenza, l'istruzione, la chiarezza, è tutt'uno con il processo [...]. Mezzo e fine si fondono (p. 200).

Queste indicazioni di Dewey ci inducono a riflettere sulla disposizione mentale che deve possedere chi si occupa di educazione, sul suo dover porre la massima attenzione a non saturare lo spazio dell'esperienza con risposte affrettate e "controllanti" consentendo in massimo grado gli sviluppi intrinseci dell'esperienza (che non esclude, sia chiaro, una progettazione dell'azione educativa).

3. Dolore e verità. Apprendere dall'esperienza secondo Bion

Uno degli sviluppi più interessanti della psicoanalisi post-freudiana e post-kleiniana è quello bioniano, che viene approfondito in questa parte del contributo con riferimento alle relazioni fra limite, dolore, esperienza e verità.

La psicoanalisi, già in Freud, con il concetto di Super-Io quale sanzione morale alla pulsionalità umana, ha attribuito una grande importanza al concetto di limite. Nella psicoanalisi post-freudiana, il passaggio dal "principio di piacere", che regna nell'inconscio, al "principio di realtà", a cui deve obbedire l'Io, non è più visto, però, come in Freud, solamente come il risultato della rimozione pulsionale, ma come l'esito della normale spinta verso l'individuazione del bambino considerato nella sua naturale interazione con gli "oggetti" e la realtà. L'idea di molti psicoanalisti è che il bambino evolva da una relazione di "identificazione primaria" (Fairbairn, 1941/1970) con l'oggetto, in cui il bambino non si distingue dall'altro da sé (il bambino è il sonno, è la fame, è il volto della madre) a una relazione "matura-oblativa" con l'oggetto, in cui il sé e l'altro sono riconosciuti nella loro reciproca autonomia e differenza. Il limite interviene in questa evoluzione sia come l'esito di una spinta endogena che induce il bambino a differenziarsi dall'oggetto, a esplorare in maniera autonoma e a

conquistare il proprio sé separato, sia come atto educativo volto a “disilludere” e “frustrare” progressivamente il bambino sottraendogli, al momento opportuno, quei sostegni emotivi dei quali la sua crescente autonomia può fare ormai a meno.

La frustrazione, intesa naturalmente non come atto punitivo, ma come progressivo allentamento del completo adattamento del *caregiver* ai bisogni del bambino, è indispensabile perché favorisce l'emergente autonomia del bambino e il suo dirigersi verso la realtà. «Lo sviluppo della personalità sembra richiedere un processo graduale di non corrispondenza, di discontinuità, di fallimenti» (Sander, 2007, p. 261).

L'opera di Bion appare particolarmente significativa da questo punto di vista, anche sul versante educativo⁵, perché introduce l'idea che il pensiero sia una «funzione della personalità» (Guntrip, 1972, p. 170) (Bion la definisce “funzione-alfa”) che permette di metabolizzare le esperienze emotive primitive (gli “elementi beta”) consentendo loro di essere pensabili (mediante la loro trasformazione in “elementi alfa”). Se così non avviene, le esperienze emotive grezze restano elementi indigeriti della mente che possono solo essere “evacuati”. L'individuo si sbarazza in questo modo dell'esperienza emotiva e del dolore che questa comporta: egli “sente” il dolore ma non lo “vive”, cioè non riesce a inserirlo in uno spazio mentale che lo renda pensabile. In questo modo i bisogni di amore, di comprensione e di crescita vengono deviati verso la ricerca di beni materiali; ne deriva un'insaziabilità che

nasce dal bisogno di sbarazzarsi delle complicazioni emotive provocate dall'essere consapevoli della vita, e di aver relazioni con oggetti che hanno vita, il paziente si presenta come una persona incapace di provare gratitudine o interesse, sia per sé che per gli altri. Tale condizione implica anche la distruzione del suo interesse per la verità (Bion, 1962/1972, p. 35).

⁵ Si veda a tale proposito la recensione di M. Corsi (2010) al testo bioniano *Apprendere dall'esperienza*.

Ne consegue che l'individuo non può *apprendere dall'esperienza*, ovvero non può arricchirsi dell'esperienza perché il pensiero, per funzionare, «deve operare sulla consapevolezza di un'esperienza emotiva» (Bion, 1962/1972, p. 31).

Il pensiero cessa di essere nutrito dall'esperienza e diventa un apprendere *attorno* alle cose, prive di vita, e ciò a sua volta depersonalizza l'Io, ormai staccato da un rapporto di genuino interesse nei confronti della realtà. Viene cioè distrutta ogni «possibilità di un consapevole contatto con se stess[i] o con gli altri nella loro qualità vivente» (Bion, 1962/1972, p. 32).

Come suggerisce Waddell (2000, p. 111) ricordando un pregnante brano di Eliot (1872/1983, p. 290), è questo

il destino penoso di essere ciò che definiamo una persona assai colta e tuttavia non provare alcuna gioia: di assistere a questo grande spettacolo della vita e non liberarsi mai di quella piccola parte di sé affamata e tremante – di non vedere mai la nostra coscienza trasformarsi con entusiasmo nella vivacità di un pensiero, nell'ardore di una passione, nell'energia di un'azione, ma essere sempre dediti allo studio e privi di ispirazione, ambiziosi e timidi, scrupolosi e con la vista offuscata.

Ma come si può giungere a un tale deterioramento del pensare?

La traduzione delle emozioni grezze (elementi beta) in elementi pensabili (elementi alfa) è immaginata da Bion come un compito assai delicato, che comporta il passaggio da un livello psichico originario che non può essere toccato (perché non ha né colore né suono, né spazio né tempo), a una dimensione, invece, che ha significato in quanto significabile tramite simboli, parole e concetti. Acquisire la capacità di legare cose a nomi, di formarsi immagini, di sognare, di creare quelle che Bion chiama “congiunzioni costanti”, diventa un'abilità fondamentale per poter metabolizzare le emozioni primitive, abilità che comporta, tuttavia, sempre un certo grado di ambiguità e di non-corrispondenza fra il detto (immagini, parole, sogni, concetti ecc.) e il non-dicibile (elementi beta, mente come “cosa in sé”). In tale contesto argomentativo, Bion introduce il concetto di «bugia» (1970/1973, pp. 140-141) in quanto vi è sempre una porzione di bugia in ogni det-

to, proprio perché il linguaggio agisce nello spazio-tempo ed è inadatto a significare la mente come cosa in sé.

«Nessun nome», scrive Pirandello (1973) cogliendo appieno la finzione del linguaggio, perché «non è altro che questo, epigrafe funeraria, un nome [...] non sa di nomi, la vita» (p. 901).

La capacità di “tollerare” la frustrazione che comporta la perdita di significato connessa alla traduzione di cose in nomi consente – pur continuando a costituire il nome una non-cosa – di mantenere una “congiunzione costante” tra il nome e la cosa e di servirsi di questo nome che le è stato imposto per prendere contatto con la cosa. Ci sono individui che non riescono a trasformare la cosa in pensiero. Ma così essi rinunciano «al sollievo dalla frustrazione che il pensiero, se essi fossero capaci di sopportarlo, arrecherebbe loro» (Bion, 1970/1973, p. 20).

Bion (1970/1973) utilizza evocative immagini per rendere conto di questa situazione di difficoltà. Chi non riesce a significare un materiale preverbale è nella condizione di chi ha un dolore senza sentirlo, e come se dovesse comprendere il moto dei pianeti senza avere a disposizione il calcolo differenziale. Tale persona si trova nella condizione analoga a quella del geometra in attesa dell'invenzione delle coordinate cartesiane per poter elaborare la geometria algebrica. Non avendo un “contenitore” entro il quale “contenere” i “contenuti”, egli avverte che la realizzazione dello spazio mentale comporta una proiezione esplosiva. «*Le silence éternel de ces espaces infinis m'effraie*» (pp. 29-32). Aggiunge Bion: «i pazienti per curare i quali mi sento spinto a formulare delle teorie sperimentano il dolore, ma non lo soffrono» (p. 30). Soffrire il dolore comporta rispetto per il dolore, proprio o di un altro. Se così non avviene, il dolore viene sessualizzato; di conseguenza viene inflitto o accettato, ma non “sofferto”.

Quando viene meno la capacità di simbolizzazione, di utilizzare simboli per rapportarsi agli “oggetti”, avendo imparato che c'è una “distanza” fra cosa e parola (distanza che si è capaci di tollerare), allora crolla questa distanza e il simbolo non “sta per” la cosa, ma “è” la cosa. Nel pensiero kleiniano si parla a tale proposito di “equazione simbolica”. Aggiunge Bion che l'impossibilità di

comunicare senza sentirsi frustrati è così familiare che ce se ne dimentica.

Per Gaburri e Ferro (1997) uno dei punti cardinali del pensiero bioniano è che

la caratteristica “significativa” specifica della funzione alfa è collegata con “la capacità di tollerare la ‘non-cosa’”. Descritta in termini di funzione materna [...], la funzione alfa ha a che fare non solo con la bonifica delle angosce di morte [...] ma anche con l’offerta, da parte della madre, di un “dono” di significato che permetta al bambino di tollerare le emozioni negative (pp. 331-332).

Questa concettualizzazione, continuano gli Autori, è stata spesso criticata in Italia perché spesso pensata come una sorta di culto della sofferenza. «In realtà, Bion cerca di mettere in guardia contro i rischi di quei meccanismi [...] che tendono a escludere l’esperienza del dolore mentale, in quanto egli ritiene che questa operazione coincida con l’abolizione della capacità di pensare» (p. 332).

Blandino (2009) evidenzia come tali sensazioni di dolore e di vuoto possano diventare pensabili come esito del “contenimento” materno. Questo

consiste nella capacità empatica della madre di entrare in sintonia con gli aspetti emozionali profondi del bambino [...] il bambino [che] si sente compreso non soltanto si sente sollevato dalle proprie angosce e dal proprio terrore, ma introyetta una mente che pensa: la possibilità del bambino di strutturare la mente è data quindi dalla possibilità di incontrare la mente della madre (p. 229).

Si tratta di un concetto molto vicino a quello winnicottiano di “holding”.

Negli scritti più tardi, Bion (1970/1973) tende a presentare la dimensione protomentale come qualcosa che, mancando di struttura, contiene anche delle potenzialità rigenerative e profondamente trasformative. Usa il segno “O” per indicare tale realtà,

rappresentata da termini come realtà ultima, verità assoluta, divinità, infinito, cosa in sé. O non ricade nel dominio della conoscenza o dell'apprendimento se non in modo casuale; esso può essere "divenuto", ma non può essere "conosciuto" (p. 39).

L'analista può conoscere non la realtà ultima, O, ma i suoi sviluppi. In quanto tale O non può mai essere in rapporto completo con un "contenitore". Per questo motivo, ogni trasformazione contiene un certo grado di deformazione di O. Le informazioni che l'analizzando comunica su di sé sono dannose. Infatti, la completa "oggettivazione" di sé nell'informazione comporta uno staccarsi da O.

Ciò che importa è per l'analista porre la propria attenzione a O, l'ignoto, l'inconoscibile. «Ogni oggetto conosciuto o conoscibile dall'uomo, incluso l'uomo stesso, deve essere un'evoluzione in O [...]. Il vertice psicoanalitico è O» (Bion, 1970/1973, pp. 40-41).

Nel pensiero di Bion ricompare in maniera prepotente la sua origine indiana. Il rapporto dell'individuo con O assomiglia al rapporto con una Verità di cui l'uomo è parte, senza poterla contenere e tanto meno dominare. L'uomo è al servizio della Verità, non viceversa. Occorre essere lucidamente consapevoli della ineliminabile quota di egocentrismo che comporta ogni attività di significazione dell'esistenza.

«La bugia ha bisogno di un pensatore che la pensi. La verità non ha bisogno di un pensatore [...]. Il pensiero vero non ha bisogno di nessuno che lo pensi: esso attende la venuta del pensatore che acquisti significato attraverso il pensiero vero» (Bion, 1970/1973, p. 140). Non è stato Freud a scoprire la psicoanalisi, è stata la psicoanalisi che ha atteso l'arrivo di Freud per apparire. Se il pensatore ritiene di essere indispensabile al pensiero che ha pensato, nascono invidia e possessività, «perché il pensatore entra in conflitto con altri pensatori che si sentono essi stessi essenziali al pensiero» (p. 143).

Il "pensare" è necessario perché il percorso di umanizzazione di ciascun essere umano non può prescindere da esso. Ma occorre

evitare che il “pensare” si deteriori alimentando una dimensione autoreferenziale e di dominio sulla realtà. Bion suggerisce l'importanza di un'*umiltà del pensare*, ovvero di depotenziare le proprie velleità narcisistiche per accettare l'accadere del pensiero.

Una indicazione interessante sul versante educativo è che il contenitore deve esserci, ma essere flessibile per non saturare lo spazio dell'esperienza che travalica sempre quello della conoscenza. «La possibilità di apprendere dipende dalla capacità di conservare lo sviluppo del contenitore integrato senza renderlo rigido» (Bion, 1962/1972, p. 36).

Bion rilegge il tradizionale passaggio previsto dalla psicoanalisi kleiniana dalla posizione schizoparanoide (Ps) alla posizione depressiva (Pd) in termini di oscillazione fra uno stato mentale più strutturato (Pd) e uno stato mentale destrutturato (Ps). Il passaggio Ps ← Pd è potenzialmente terrificante (Bion lo chiama “catastrofico” [1974/1981]) perché espone il soggetto alla distruzione del proprio “apparato per pensare”; contemporaneamente, però, lo mette a contatto con la verità (O), da cui il nuovo può prodursi. Occorre, insomma, per usare altre parole, un costante atto di umiltà che faccia riconoscere, insieme all'importanza del pensare, anche la sua incompletezza, in quanto ciò apre a una verità che il pensiero può adombrare e indicare, ma non contenere né esprimere compiutamente.

Così, per Bion, l'analista deve attendere che la seduta “evolva”. Non deve aspettare che l'analizzando parli o taccia. Deve attendere un'*evoluzione* tramite la quale O si renda manifesto nella conoscenza del soggetto tramite l'emergenza di “eventi effettivi”.

Similmente il lettore non deve tener conto di ciò che dico finché l'O della sua esperienza di lettura si sia sviluppato fino a un punto in cui gli eventi della lettura sfocino in una interpretazione di esperienze. Una considerazione eccessiva per ciò che ho scritto ostacola il processo che io rappresento con l'espressione: «Egli diventa l'O che è comune a lui ed a me» (Bion, 1970/1973, pp. 41-42).

Ispirandosi alla “capacità negativa” sopra ricordata con riferimento al pensiero di Dewey, Bion (1970/1973) inizia a ritenere

che una delle qualità fondamentali del pensare sia la capacità di non saturare l'esperienza con la conoscenza:

il metodo psicoanalitico diventa un potente stimolo all'invidia allorché è angustamente concepito come un accumulo di conoscenze (possessività) registrato sul principio di realtà e divorziato dai processi di maturazione e crescita (p. 68).

Anche il rapporto terapeuta-paziente deve avvenire all'insegna di una conoscenza che non soffoca l'esperienza dell'incontro. «Come prima cosa l'analista deve imporsi una disciplina positiva di astensione dal ricordo e dal desiderio» (Bion, 1970/1973, p. 46) in quanto, per Bion, al centro dell'attenzione vanno posti non i singoli contenuti di cui l'individuo è consapevole e che vengono comunicati all'analista, ma la capacità negativa di attendere che lo sfondo (cioè O) si manifesti in tutti i suoi effetti dirompenti e trasformativi. Si tratta, come Bion stesso ammette, di avere «fede – fede nell'esistenza di una realtà e una verità ultime – l'ignoto, l'inconoscibile, l'“infinito senza forma”» (Bion, 1970/1973, p. 46).

Come si vede, Bion dirige la sua attenzione a quel primitivo atto di umanizzazione che distinse l'uomo dall'animale. Le sensazioni grezze (elementi beta) si collocano per Bion nel “protomentale”: questo rappresenta la radice “animale” del pensiero o, meglio, il radicarsi, pur differenziandosene, dello psichico nel fisico, una regione dove attività fisica e attività psichica sono indifferenziate.

«Il poeta John Donne ha scritto: “Il sangue parlò alla guancia... come se il corpo pensasse”. Ciò per me esprime esattamente quello stadio [...] rappresenta sulla carta come una linea che separa gli elementi beta dagli elementi alfa» (Bion, 1974/1981, p. 149).

L'uomo, in quanto essere biologicamente incompleto, aggiungiamo, si stacca dalla natura, pur restandone parte. Ma le sensazioni grezze avvertite dall'uomo ormai separato dalla natura lo aprono anche all'esperienza della verità. Il protomentale, come abbiamo visto, diventa O.

La prospettiva bioniana non è lontana, a tale proposito, da quella di Jung (Fornaro, 1990), per il quale l'uomo, staccandosi dalla natura, è tenuto a compiere un "percorso di individuazione" mantenendo, però, un rapporto circolare con la natura ormai diventata madre di tutti i significati, ovvero con una dimensione primigenia e archetipica nella quale giace anche il suo Sé, che l'uomo non coglierà mai direttamente se non nelle trasformazioni che egli sarà in grado di attingere. L'impossibile compito dell'uomo è quello di realizzare l'universale pur restando individuale. La posizione di Bion è tuttavia leggermente diversa da quella junghiana, probabilmente perché Jung è debitore del pensiero romantico⁶ (nel quale il genio incarna e realizza le potenzialità della Natura, instaurando con questa un rapporto dialettico di tipo parte-tutto) mentre Bion si rifà alla tradizione indiana per cui l'uomo deve riconoscere l'agire della realtà ultima in lui senza pretendere, apofaticamente, di poter cogliere nulla di tale realtà, neppure per affermare la propria individualità, perché introdurrebbe in questa elementi distruttivi di possessività e invidia.

4. Conclusioni

Tanto in Bion quanto in Dewey l'apprendimento non può prescindere dall'esperienza del limite e del dolore. In Dewey, l'esperienza del limite sollecita il soggetto a costruire un adattamento e una comprensione più alte ed estese. In Bion, il dolore, se metabolizzato, permette il pensare. Entrambi gli autori sono consapevoli che la sottostante esperienza del limite impartisce una lezione di umiltà, impedendo all'uomo di crederci onnipotente. Ciò è correlato però all'idea che l'uomo è "parte di" (la Natura per Dewey, O per Bion) e questa appartenenza rappresenta sia un

⁶ Per Trevi (1975) vi è una prossimità del pensiero di Jung con quello di Hegel e Jung stesso (1930/1973) accenna alla psicoanalisi come la derivazione di una lunga storia alchemico-romantica.

limite – perché la prospettiva dell'uomo è limitata, in Dewey, e perché le sue costruzioni mentali contengono un elemento di bugia, in Bion – sia un elemento di forza, perché l'individuo avverte una solidarietà e una continuità con l'universo, in Dewey, la possibilità che O “accada”, in Bion. Questa solidarietà suggerisce ai due Autori di fidarsi delle sensazioni grezze e animali, delle intuizioni, dei “pensieri non pensati”, degli stati destrutturati della mente, insomma di tutto quel materiale esperienziale che precede la formalizzazione razionale, confidando che l'immaginazione, in Dewey, e la funzione alfa, in Bion, possa dar forma all'esperienza grezza a vantaggio dell'apprendere dall'esperienza. A tale proposito essi consigliano la pratica della “capacità negativa” descritta da Keats come la capacità di rimanere nell'incertezza, nel mistero, nel dubbio, accontentandosi di quasi-conoscenze, per non saturare lo spazio impedendo l'affacciarsi di nuove trasformazioni dell'esperienza. Entrambi consigliano, pertanto, un “sostare” presso la difficoltà, elogiando la capacità di attendere evoluzioni “intrinseche” dell'esperienza, in Dewey, o di quelle che Bion chiama “evoluzioni in O”.

Dai temi riportati in questo contributo è possibile trarre alcune importanti ricadute sul versante educativo-didattico. I due Autori considerati propendono per un assetto mentale insaturo capace di attendere il cambiamento, in grado di porre attenzione alle emozioni non strutturate e ai quasi-pensieri aspettando gli sviluppi intrinseci dell'esperienza, senza prevaricarla con fuorvianti schematismi che impedirebbero il sorgere del nuovo tramite l'immaginazione. Le caratteristiche di ascolto, umiltà, osservazione ed *epochè* che tale disposizione mentale incoraggia permettono il rispetto delle evoluzioni intrinseche dell'esperienza, senza sovrapporre a questa valori e scopi estrinseci. La “qualità della mente” che gli Autori intendono abbozzare è contraria a ogni tecnicizzazione dell'educazione e dell'insegnamento, alla subordinazione dell'educazione a obiettivi, *skills* e fini educativi oggi così in voga in una società per la quale la conoscenza è ormai diventata un modo per guadagnare un vantaggio competitivo. Non esiste un fine dell'educazione, infatti, perché essa stessa è il fine. È, que-

sto, un rovesciamento di prospettiva radicale rispetto a una diffusa mentalità che tenta di subordinare a determinati valori e scopi il senso dell'educazione e di organizzare conseguentemente ogni spazio educativo. Come sostiene Dewey (1916/2008),

poiché l'educazione non è un mezzo rispetto a un fine "vita", ma si identifica con l'atto stesso del vivere una vita che sia feconda e intrinsecamente significativa, il valore ultimo che si può stabilire è quello del processo stesso della vita (p. 264).

Bion, sul versante psicoanalitico, è guidato dalle stesse premure: non c'è uno scopo dell'analisi, finanche quella della guarigione del paziente⁷. Occorre attendere che la seduta "evolva".

Certo, esiste anche il dolore. Ma il dolore è incontrollabile, non è inquadrabile all'interno di una "spiegazione". È questo il punto. Dobbiamo metterci in attesa. Confidando che «se anche l'universo ci distrugge, possiamo avere fiducia, perché il nostro desiderio fa tutt'uno con quanto di buono c'è nell'esistenza» (Dewey, 1929/1990, p. 299). Non c'è una risposta al dolore, dunque, ma ci può essere fede e speranza nella vita, nei suoi processi evolutivi, di cui siamo parte e che possiamo contribuire a portare a compimento con l'immaginazione e con le nostre facoltà umane.

Dewey conclude le sue analisi su Keats riportando i suoi famosi versi:

⁷ «Secondo me costituisce un grave difetto il fatto di permettersi di desiderare la fine della seduta, o di una settimana, o delle vacanze. Il fatto di permettere a desideri relativi alla guarigione di un paziente, o al suo benessere, o al suo futuro, di intrudersi nella mente, interferisce con il lavoro analitico. Tali desideri corrodono il potere dell'analista di analizzare e conducono ad un progressivo deteriorarsi dell'intuizione [...]. Di conseguenza, si registrino gli eventi dotati di uno sfondo sensibile [...] ma non fenomeni di importanza centrale per l'analista, dal momento che il loro sfondo non è sensibile. Rendendosi "artificialmente ciechi" per mezzo dell'esclusione della memoria e del desiderio, [...] il raggio di oscurità che ne deriva può essere diretto sugli aspetti oscuri della situazione analitica» (Bion, 1970/1973, pp. 78-80).

“Verità è Bellezza”, Questo a voi, / sopra la terra, di sapere è dato: questo, non altro, a voi, / sopra la terra, è bastare sapere (Keats, 1983, p. 77).

Perché, si chiede Dewey: «il problema sconcertante della distruzione e della morte che preoccupò sempre tanto Keats» (1934/2007, p. 58) dovrebbe avere una relazione con tali versi?

Proprio perché la risposta al mistero del dolore non c'è, ma se pratichiamo quell'atteggiamento mentale fatto di “capacità negativa” e di fede nelle evoluzioni intrinseche dell'esperienza (e nelle evoluzioni in O), possiamo continuare a credere e ad accettare la vita nonostante l'ineludibilità del dolore.

Bibliografia

- Alexander T.M. (1987). *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feeling*. Albany: State University of New York Press.
- Alexander T.M. (2006). Dewey, Dualism, and Naturalism. In J.R. Shook & J. Margolis (Eds.), *A Companion to Pragmatism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bion W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando. (Original work published 1962).
- Bion W.R. (1973). *Attenzione e interpretazione*. Roma: Armando. (Original work published 1970).
- Bion W.R. (1981). *Il cambiamento catastrofico. La griglia/Caesura/Seminari brasiliani/intervista*. Torino: Loescher. (Original work published 1974).
- Borghi L. (1977). Prefazione. In J. Dewey, *Educazione e arte*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1954).
- Corsi M. (2010). Recensione a W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*. *Education, Science & Society*, 1(1), 192-193.
- D'Agnes V. (2015). *Soggetto, esperienza ed educazione in John Dewey*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- D'Agnes V. (2016). Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 11, 1, 81-98. Disponibile in: <https://rpd.unibo.it/article/viewFile/6214/5981> [30 aprile 2019].

- Dal Pra M. (1974). Presentazione. In J. Dewey, *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1939). Dall'assolutismo allo sperimentalismo. In J.H. Muirhead (a cura di), *Filosofi americani contemporanei*. Milano: Bompiani. (Original work published 1930).
- Dewey J. (1973). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi. (Original work published 1938).
- Dewey J. (1990). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia. (Original work published 1929).
- Dewey J. (2007). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica. (Original work published 1934).
- Dewey J. (2008). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni. (Original work published 1916).
- Dewey J. (2009). La necessità di un risanamento della filosofia. In J. Dewey, *Per una filosofia risanata. Intelligenza e percezione*. A cura di G. Matteucci. Roma: Armando. (Original work published 1917).
- Eliot G. (1983). *Middlemarch*. Milano: Mondadori. (Original work published 1872).
- Fairbairn R. (1970). Riesame della psicopatologia delle psicosi e delle psiconevrosi. In R. Fairbairn, *Studi psicoanalitici sulla personalità*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1941).
- Gaburri E., & Ferro A. (1997). Gli sviluppi kleiniani e Bion. In A.A. Semi (a cura di), *Trattato di psicoanalisi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guntrip H. (1972). Appendice all'edizione italiana. In W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Hegel G.W.F. (1973). *Fenomenologia dello spirito*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jung C.G. (1973). Prefazione a W.M. Kranefeldt "La psicoanalisi". In C.G. Jung, *Opere, Vol. 4: Freud e la psicoanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1930).
- Keats, J. (1983). *Ode su un'urna greca*. In Poesie. Torino: Einaudi
- Pirandello L. (1973). *Uno, nessuno e centomila*. Milano: Mondadori (I Meridiani, vol. II).
- Quinzio S. (1992). *La sconfitta di Dio*. Milano: Adelphi.
- Sander L. (2007). Lo sviluppo come processo creativo. In L. Sander, *Sistemi viventi. L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Szpunar G. (2014). *Idealismo e strumentalismo. Continuità e discontinuità del pensiero di John Dewey*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Trevi M. (1975). Una polarità implicita nel pensiero di Jung. *Rivista di psicologia analitica*, VI(1).

Waddell M. (2000). *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*. Milano: Bruno Mondadori. (Original work published 1998).