

Essere padri in una società senza progetto

Stefano Polenta¹

Abstract

Per comprendere l'“essere padri” oggi occorre tenere conto dell'attuale contesto storico-sociale, caratterizzato dal predominio della ragione strumentale che esautorata la dimensione progettuale propria della funzione paterna, ostacolando la sua capacità di indicare significati, futuri mondi possibili, modelli di umanità. Il significato e il senso non possono essere il portato di un'organizzazione tecnica (tutt'al più l'informazione lo è) ma, deweyanamente, dell'interezza dell'esperienza e del suo naturale protendersi verso il futuro. La carenza di senso trova così compensazione nella capacità della funzione materna di fornire cura e significato. Sottratta alla dialettica con la funzione “separante-progettuale” del padre, alla funzione materna non rimane che indulgere nella gratificazione della cura, come avviene in tante pedagogie che insistono unilateralmente sull'affettività. Avvalendomi di strumenti e contributi psicoanalitici e, in modo particolare, di una concezione dell'educazione come “antinomia” (Bertin 1961a; 1961b), da una parte, e come interconnessione di «due reciproche direzioni di senso»: *educère* e *educāre* (Bertagna, 2000, pp. 109 ss.), dall'altra, il presente contributo tenterà di evidenziare come la vera opportunità di cambiamento del ruolo del padre nella società odierna sia la sua trasformazione da padre-autoritario a padre-che-apre-al-progetto.

Parole chiave: funzione paterna, funzione materna, progetto, ragione strumentale, regressione.

Abstract

To understand what “to be a father” means today, we need to take into account the current historical-social context, characterized by the instrumental reason predominance, that depreciate the design dimension proper to the father's function, hindering his ability to indicate meanings, future possible worlds, models of humanity. The meaning and the sense can not be the result of a technical organization (information is it) but, with Dewey, of the wholeness of the experience and of its natural push out towards the future. The lack of sense is thus compensated in the capacity of the mother's function to provide care and meaning. Subtracted from the dialectic with the father's “separating-design” function, at the maternal function does not remain that indulging in the gratification of care, as happens in many pedagogies that unilaterally insist on affectivity. Taking advantage of

¹ Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata.

psychoanalytic tools and contributions and, in particular, of a conception of education as an “antinomy” (Bertin 1961a; 1961b), on the one hand, and as an interconnection of “two reciprocal directions of meaning”: *educere* and *educāre* (Bertagna, 2000, pp. 109 fol.), on the other hand, the present contribution will try to highlight how the true opportunity for changing the father’s role in today’s society is his transformation from authoritarian-father into a “designing father”.

Keywords: paternal function, maternal function, design, instrumental reason, regression.

1. *Razionalità tecnica e perdita di significatività dell'esperienza*

Il tema della tecnica e dell'utilizzo della tecno-scienza per alimentare il capitalismo avanzato è talmente ampio e dibattuto (Dardot, Laval, 2009, trad. it. 2013; Dussel, Chiavacci, Petrella, 2000; Gallino 2007; Severino, 2012; Magatti, 2009; Latouche, 1995) che è possibile offrirne in questa sede solo qualche accenno, utile a evidenziare come esso produca un indebolimento della dimensione politico-progettuale, incarnata dalla funzione educativa del padre.

Che le implicazioni della tecnica sarebbero state una transizione storica cruciale è stato avvertito da molti intellettuali che hanno temuto che la sua capacità di riorganizzare astrattamente le varie componenti dell'esperienza umana potesse indebolire quest'ultima, sottraendole quell'interna implicazione «mezzi-fini» e quella «connessione con un futuro» che caratterizza ogni esperienza completa (Dewey, 1917, trad. it. 2009, p. 27). Nel mondo attuale l'interesse dell'esperienza tende a essere frutto di una ricostruzione di dimensioni spazio-temporali disaggregate tramite un «riordinamento riflessivo» (Giddens, 1990, trad. it. 1994, p. 28). La riflessività e la disaggregazione dei sistemi sociali presente nella modernità garantirebbe, conseguentemente, un «dinamismo» sconosciuto alle società premoderne (*ibid.*). Si può osservare, tuttavia, che il concetto di “riflessività” non ha la stessa estensione semantica di quello di “esperienza”. La tecnicizzazione del mondo può condurre a un aumento della frammentazione, a uno sviluppo in cui la questione di un mondo più giusto all'insegna di un nuovo umanesimo non può neppure essere posta a fronte dell'incedere del dominio della tecnica che, come osserva Bodei (2016), scardina ogni «limite» e fa sentire l'uomo onnipotente, anche se in realtà lo è sempre meno poiché delega sempre più poteri alle macchine. Si assiste al Tramonto della politica (Severino, 2017). Ne è un caso emblematico la “terza via”, il progetto politico di cui Giddens è uno dei propugnatori, volta a riformare la socialdemocrazia tramite il rilancio della modernizzazione a forte contenuto tecnologico per far

fronte alle sfide della globalizzazione (Giddens 1998, trad. it. 1999; Di Meglio, 2002, pp. 118-137; Regni, 2004, pp. 92-94). La terza via è stata «scardinata» proprio per l'imponderabilità dell'«accelerazione data ai cambiamenti sociali ed economici dalle innovazioni tecnologiche» (Giddens, 2015). Tardiva si è dimostrata anche la riflessione della Sinistra democratica italiana, che solo recentemente ha riconosciuto che i *leader* della “terza via”, come Blair e Clinton, «hanno proiettato un'immagine troppo positiva della globalizzazione» (Calenda, 2018).

Magatti ritiene che la tecnica coniugata al capitalismo produca una enorme massa di significati attraverso «tre direttici strutturali»: «il mercato, il sistema tecnico planetario e lo spazio estetico mediatizzato» (2012, pp. 23-42), alimentando un impoverimento della significatività dell'esperienza (ivi, p. 60). Per tale ragione, Magatti definisce l'attuale stadio del capitalismo come «capitalismo tecno-nichilista» (ivi, p. 56).

2. L'interezza dell'esperienza e il suo naturale dispiegarsi in progetto: la proposta deweyana

Il tema della pienezza dell'esperienza è particolarmente approfondito sul versante pedagogico nel pensiero di Dewey, il cui “continuismo” e “organicismo” richiede di pensare l'esperienza come frutto di un rapporto più intenso e più completo con l'ambiente di quanto non avvenga rimanendo nel solo registro del simbolico. In *Logica e teoria dell'indagine* Dewey osserva che esiste una «qualità immediata onnipervadente» che rende una situazione «un tutto» e che «lega tutti i costituenti in un complesso», facendo «di ogni situazione una situazione *individuale*, indivisibile e senza duplicati». Pertanto, «un universo di esperienza è condizione preliminare di un universo di ragionamento [...] L'universo di esperienza circonda e regola l'universo di ragionamento» (Dewey, 1938, trad. it. 1974, p. 93). Quando, invece, «la vita è suddivisa in compartimenti, e i compartimenti istituzionalizzati sono classificati come alti e bassi [...] gli interessi sono messi in relazione tra loro in modo esteriore e meccanico attraverso un sistema di controlli ed equilibri» si produce una «disorganizzazione» (Dewey, 1934, trad. it. 2007, p. 47). Perdiamo quell'integrazione in un intero che ci permette di sperimentare «una esperienza» (Alexander, 1987, p. XIV). Allora, «solo occasionalmente [...] i sensi sono pregni del sentimento che sorge quando si realizzano pienamente intenzioni non estrinseche» (Dewey, 1934, trad. it. 2007, p. 48). La contrapposizione estrinseco *versus* intrinseco è centrale nel pen-

siero di Dewey. L'organizzazione tecnica deve essere modulata al fine di non interferire in maniera fatale con la dimensione di intrinsecità dell'esperienza. E questo vale anche e soprattutto per l'educazione che, per Dewey, non "ha" un fine, "è" il fine (1916, trad. it. 2004, p. 57).

Così, per Dewey, condizione per l'educazione è una vita piena: l'educazione «si identifica con l'atto stesso di vivere una vita che sia feconda e intrinsecamente significativa» (ivi, p. 264). Conseguentemente, ancorare l'esperienza del vivere a criteri esterni – come avviene nel progressismo coevo a Dewey, che mirava a una modernizzazione nel segno dell'efficienza tecnocratica, e del quale *Democrazia ed educazione* costituisce una «risposta critica indiretta», come ricorda Baldacci (2017, pp. 26-27) – impedisce quell'esperire completo che è consustanziale con l'educativo. C'è in Dewey un «impulso verso l'interezza» che «permette di dare senso al mondo» (Alexander, 1987, pp. XVIII-XIX). Ogni esperienza piena, poi, è intrinsecamente «caratterizzata da proiezione, dal protendersi verso l'ignoto; la connessione con un futuro ne è il tratto saliente» (Dewey, 1917, trad. it. 2009, p. 27). Essa si dispiega naturalmente in progetto, potremmo anche sostenere, individuando così una prima connessione, sulla base di quanto appena richiamato, fra i temi del predominio della tecnica, della significatività dell'esperienza, e della capacità di progettare come momento consustanziale all'educativo.

3. La perdita di unità del sapere pedagogico e il suo polarizzarsi fra ossessione valoriale e accanimento tecnologico

Uno degli autori noti per aver denunciato i rischi della tecnica è stato Heidegger. Egli osserva che la filosofia, alla fine del suo percorso millenario,

si dissolve in scienze autonome: la logica, la semantica, la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale, la politologia, la poetologia, la tecnologia. La filosofia nel suo dissolversi viene rimpiazzata da un nuovo tipo di unificazione fra queste scienze nuove e tutte già esistenti. [...] La nuova scienza che unifica, in un senso nuovo di unità, tutte le varie scienze si chiama cibernetica (Heidegger, 1984, trad. it. 1988, p. 32).

La tematica del dissolvimento della filosofia è ben nota ai pedagogisti: l'aver accreditato con «troppa disinvoltura» quello che «è stato definito il "paradigma delle scienze dell'educazione"» (Spadafora, 2010)

ha avuto come risultato il prodursi di una «esasperata dialettica [...] tra il mito dell'istruzione e l'ossessione dei valori. Tra una riduzione psicologista e didatticistica dell'alfabeto e una parata declamatoria dei valori [...] Ossessione valoriale che sembra l'altra faccia dell'accanimento tecnologico» (Mattei, 1998, pp. 152-153). È così avvenuto che «alla stagione dell'istruzione ha fatto seguito la stagione dell'enfaticizzazione psicologizzante dell'affettivo, del relazionale, del metabellico, dell'autobiografismo» (ivi, pp. 149-150), reazioni che, se hanno «avuto il merito di riportare all'interno della riflessione pedagogica il tema della "formazione" dell'uomo», non hanno sufficientemente maturato le loro posizioni, sia in termini di «strutturazione teoretica», sia per la «curvatura psicologista, moraleggiante, narcisistica assunta dalla proposta dei nuovi educatori "affettivi"» (ivi, p. 150).

Anche se vi è da evidenziare che rispetto alle considerazioni di Mattei appena richiamate (risalenti alla prima edizione del volume, del 1998) la pedagogia ha tentato di fornire una cornice teorica più consapevole della dimensione affettiva (Riva, 2005; Mortari, 2006; Cambi, 2010; Demetrio, 2013), a parere di chi scrive permane una difficoltà a calibrare il "giusto mezzo" fra soggettività e universalità, fra autorealizzazione e impegno sociale e, per il tema che attiene a questo contributo, fra registro paterno e registro materno.

La perdita di una dimensione integrativa della riflessione pedagogica ha poi generato un'emorragia dell'educativo. Oggi «tutti parlano di educazione». Si assiste a una «pedagogizzazione della cultura», come suggerisce incisivamente Massa:

Il pedagogico è dappertutto. In passato è esistita una tradizione accademica, derivante dalla cultura romantica e dal neo-idealismo, in cui la pedagogia costituiva un'area interna alle discipline filosofiche. Oggi la pedagogia è finita perché tutta la cultura filosofica e scientifica tende a pedagogizzarsi (1997, p. 90).

Occorrerebbe riconsiderare seriamente la "terza via" deweyana, capace di coniugare affetti e cultura, soggetto e oggetto, affetti e pensiero, mente e corpo nell'ambito dell'interrezza dell'esperienza. Ma questo è un altro discorso.

4. Sapere tecnico e de-teleologizzazione

Torniamo ancora un momento a Heidegger per continuare il nostro discorso sulla tecnica come assenza di progettualità. Nel suo tardo scritto

Filosofia e cibernetica (1984, trad. it. 1988) egli sottolinea che: le singole scienze acquisiscono un carattere tecnico e la loro verità scientifica viene posta come equivalente all'efficacia degli effetti che esse producono (ivi, p. 34); l'unificazione operata dalla cibernetica è di tipo tecnico; con la cibernetica l'oggetto viene pensato solo in termini di «impiegabilità» e che essa è una scienza del controllo dei processi, quindi non una scienza fondamentale (ivi, p. 33).

Heidegger conclude che, anche se «gli incommensurabili successi dell'inarrestabile sviluppo della tecnica fanno ancor sempre credere che sia l'uomo il signore della tecnica [...] invece, egli è il servo di quella potenza che attraversa e domina ogni produzione tecnica» (ivi, p. 40). Tale dominio oscura la necessità di una «trasformazione del pensiero nell'accedere alla sua "cosa" totalmente altra» (ivi, pp. 45-46), che Heidegger indica come «*Lichtung* [radura], nel quale noi uomini già costantemente soggiorniamo» (ivi, p. 29).

La perdita di unità dell'esperienza a causa dell'organizzazione tecnico-cibernetica comporta che le entità sono «impiegabili» e comprensibili solo nel loro «essere-uno-per-l'altro che caratterizza la società industriale» (ivi, p. 37). Viene interrotta, per dirla con Dewey, la naturale connessione mezzo-fine che si dà in ogni esperienza completa e tutto appare solo come mezzo. Ma allora i concetti di finalità e di progettualità si indeboliscono fortemente, conclude Heidegger, a fronte «di quella potenza che attraversa e domina ogni produzione tecnica» (ivi, p. 40).

La «de-teleologizzazione» viene efficacemente riassunta da Spaemann e Löw nel seguente brano:

La trasformazione scientifica della nostra vita equivale alla de-teleologizzazione del nostro mondo della vita, una sostituzione di spontanei processi teleologici con la loro «ricostruzione» tecnico-scientifica. Così i processi d'insegnamento vengono ricostruiti in modo altrettanto razionale quanto la produzione industriale, per cui poi sorge il problema di come debba svilupparsi qualcosa come l'«educazione» in processi di norma tecnicamente organizzati, fondati sulla divisione del lavoro, un'educazione che in realtà è sempre l'effetto secondario di relazioni umane e che non è mai organizzabile in termini di razionalità strumentale. E se in un ospedale si scopre che i malati deperiscono psicologicamente, in tal caso si appronta un «piano terapeutico», si formula una «finalità terapeutica», ecc., il che significa che il deficit di dedizione riscontrabile all'interno dell'apparato medico viene compensato ancora in termini tecnici. L'auto-comprensione tecnico-scientifica conduce i giovani a degradarsi a meri oggetti, per esempio quando affermano: «Io non sono motivato» anziché dire: «Non posso», «non voglio» (2005, trad. it. 2013, p. 342).

5. *Educare tramite il progetto e non tramite il senso di colpa*

I padri sembrano essersi definitivamente avviati verso una transizione dal principio di *auctoritas*, che caratterizzava il loro ruolo nel passato, a quello dell'*autorevolezza* con cui esercitano la loro funzione² oggi. Questo passaggio – contrassegnato da alcuni avvenimenti, come la diffusione della democrazia, le istanze portate avanti dal femminismo, la liberazione dei costumi – è senz'altro il benvenuto. Esso permette di intendere il registro paterno in termini di «autorità razionale» (Fromm, 1947, trad. it. 1971, pp. 15-21) – nel quale l'esercizio di potere è legittimato dalla maggiore competenza dell'educatore ed è mosso dal desiderio di aiutare l'educando a crescere tramite un rapporto di collaborazione e vicinanza – piuttosto che identificarlo nella «autorità irrazionale» – che trova il suo fondamento nell'uso del potere in quanto tale.

L'autorità razionale conduce a una «etica umanistica» che sollecita lo sviluppo dell'intera personalità dell'educando; l'autorità irrazionale si alimenta di una «etica autoritaria» che esige il rispetto di una norma imposta dall'esterno: è eteronoma, rende l'educando dipendente dal giudizio dell'autorità e ha il suo tratto distintivo nel «senso di colpa» (*ibid.*).

Educare tramite il progetto e non tramite il senso di colpa: questa è la sfida educativa cruciale che è possibile portare a compimento nella nostra epoca.

I tempi sono maturi per tale cambiamento ma è necessaria una mutazione del ruolo del padre, che si deve riappropriare della propria capacità progettuale. Gli individui e le comunità non possono fare a meno di scopi, di tendere verso un'esperienza più piena. Tali scopi devono scaturire dall'interna dinamica dell'esperienza e dalle potenzialità in essa insite; le quali, tuttavia, per produrre risultati, per arrivare a compimento, hanno bisogno di essere educate e forgiate dalla funzione paterna che «le mette in forma».

² Occorre distinguere il concetto di «funzione» paterna – che rappresenta una certa modalità di funzionamento psichico – dalla persona che incarna questa funzione. Ad esempio, un educatore può esercitare una funzione paterna, pur non essendo il padre dell'educando, così come un bambino che consola un genitore assume temporaneamente nei confronti di quest'ultimo una funzione genitoriale. In psicoanalisi è stato Bion (1962, trad. it. 1972, pp. 19-20) a usare diffusamente il concetto di funzione. Fornari utilizza il concetto di «codice affettivo» per intendere delle unità minimali di significazione degli affetti capaci di mettere in comunicazione l'inconscio con la coscienza. Esistono una pluralità di codici affettivi inconsci (fra cui quello paterno e quello materno) che «costituiscono una competenza affettiva comune a tutti gli uomini» (Fornari *et al.*, 1985, p. 144).

Il padre è stato visto finora nella sua funzione di “limite”, colui che rompe la simbiosi madre-bambino e il desiderio onnipotente che la caratterizza per immettere in essa un “terzo”, la realtà. Ma il termine “limite”, con la sua ricchezza semantica, rimanda sia all’esperienza del confine, della frontiera, di ciò che separa (*limes*), ma anche all’attraversamento di un ingresso o di una soglia (*limen*) e quindi alla transizione verso un nuovo stato di umanizzazione-socializzazione, come avviene nelle esperienze liminali dei riti di passaggio descritte da Van Gennep (1909, trad. it. 1981).

La prima accezione del termine (*limes*) è stata enfatizzata dalla psicoanalisi freudiana, dove il padre rappresenta il divieto dell’incesto fra madre e bambino, divieto che viene esercitato addirittura con la minaccia della castrazione, tanto che l’esito finale di questa dinamica di natura fortemente conflittuale è l’inglobamento (“introiezione”) del padre nell’economia psichica del bambino (il Super-Io).

La seconda accezione (*limen*), approfondita, ad esempio, da Lopez (1970), permette di sottolineare maggiormente la capacità del soggetto di giungere a una «riappropriazione della sua “essenza umana”» valorizzando il ruolo di un ideale dell’Io sano, piuttosto che del Super-Io. Compito del soggetto è di affrancarsi dalla «dipendenza esterna dalla specie» e «dall’aderenza coatta a ideali di massa [...] mediante un ideale personale che lo fa persona» (pp. 36-37; 74).

Il padre è, così, anche colui che promuove i passaggi verso nuove forme di umanità, che incoraggia la crescita, intercettando le potenzialità ed educandole. È un «decodificatore del linguaggio materno» (Rosenfeld, 1992, trad. it. p. 34), è il *Logos* (Carotenuto, 1974, p. 222) che permette di articolare i significati.

6. Essere padri in una società senza progetto

Ma un tale padre, che trova la sua nuova legittimazione nella capacità di orientare le energie verso nuove costruzioni di senso, si trova in disaccordo con la volontà della tecno-scienza di governare il mondo in maniera de-teleologizzata. Se la tecnica si governa da sé, il padre è inutile.

Fromm aveva osservato che vi è nell’uomo contemporaneo la tendenza ad abbandonare forme esplicite di autoritarismo per abbracciare, però, l’autorità anonima del mercato, dell’opinione pubblica, della scienza (Fromm, 1955, trad. it 1996, pp. 102-107). Si tratta di una diffusa forma di “alienazione” con cui l’uomo delega all’organizzazione tecnica

quanto invece spetterebbe a lui progettare. «Le grandi forze della tradizione occidentale si illudono dunque di servirsi della tecnica per realizzare i loro scopi: la potenza della tecnica è diventata, in effetti, o ha cominciato a diventare, il loro scopo fondamentale e primario» (Severino, 2009, p. 8). Anche Heidegger in *Essere e tempo* (1927, trad. it. 1976, p. 165) aveva parlato del “Si” («si dice», «si pensa») come del «modo della instabilità e della inautenticità» in quanto, anticipando «ogni giudizio e ogni decisione, sottrae ai singoli Esserci ogni responsabilità concreta» (p. 164).

Se il padre rinuncia al suo ruolo, lasciando i figli in balia dell'autorità anonima della società tecnica e dell'automatismo che la anima, assume le sembianze di un «padre terribile» (Neumann, 1978, pp. 170-171), che impedisce l'individuazione del figlio «imprigionandolo in un sistema spirituale» (*ibid.*) – che nel caso della società tecno-capitalistica è quello della «teologia universale capitalistica» (Petrella, 2006, p. 9).

La figura del padre rappresenta, di norma, il carattere della cultura e dei valori culturali in trasformazione, incarna il valore delle istituzioni, decreta quando il figlio è diventato adulto (Neumann, 1949, trad. it. 1978, pp. 160-162). Ma tale trasmissione si deteriora se «l'etica della tecnica ha la capacità di subordinare a sé ogni altra forma di fede» (Severino, 1993, p. 93).

Anche Lacan parla della «degenerazione catastrofica» del legame sociale che si registra con il venir meno della funzione del Nome del Padre (su cui si fonda il complesso di Edipo) a favore di un'altra funzione, il «nominato-a», dove il padre è «nominato» dalla madre. Infatti, se il padre scaturisce dal desiderio della madre, questa ha la facoltà di opporgli un'altra nomina, destituendolo dal ruolo di Altro e assegnando il bambino a un ordine sociale già pre-organizzato e assunto acriticamente, perché sperimentato al di fuori di una vera alterità. Di qui l'essere soggiogati di molti giovani consumatori dai *gadget* tecnologici, il loro restare “parcheggiati” in un'adolescenza senza fine (Dor, 2008).

Così, se da un lato i padri sono stati capaci, com'era auspicabile, di sviluppare capacità di ascolto e sensibilità femminile – basti dare uno sguardo alla letteratura recente (Stramaglia, 2009; Quilici, 2010; Busciolano *et al.*, 2013) – facendo evolvere positivamente il loro ruolo, arricchito dal registro del relazionale e dell'affettivo; dall'altro lato essi sembrano privati della capacità di incarnare una progettualità in grado di proporre un modello di società che si svincoli dal sapere tecnico. Ormai senza comprendere il motivo di dover lottare per un mondo migliore, essi tendono a diventare «maschi morbidi» (Bly, 1986, trad. it. 1992), dei

«padri insicuri» (Zoja, 2016, p. 13), perché lasciati soli di fronte al «paradosso del padre» (*ibid.*) che li chiama a dover coniugare l'amorevolezza verso il figlio con la determinazione e la spietatezza del comportamento sociale (se sono troppo "morbidi" i figli si vergogneranno dell'intimità e cercheranno altrove modelli forti; se sono troppo autoritari, genereranno insicurezza nei figli).

Se per Freud l'esperienza del limite è legata alla presenza del Super-Io, al conflitto pulsionale e ai rapporti fra istanze psichiche, altre prospettive psicoanalitiche hanno tentato di pensare il limite in termini di «frustrazione ottimale» o di «delusione tollerabile» (Kohut, 1976, pp. 70-71) o di «fase della disillusione» (Winnicott, 1971, trad. it. 2005, pp. 36-37) all'interno di una positiva relazione di cura. Questi importanti sviluppi sono però riusciti a investire solo marginalmente la dimensione sociale e politica, tendendo ad accreditare l'idea che il disturbo psichico sia l'esito di un *deficit* di accudimento.

Non è facile, tuttavia, per la psicoanalisi prescindere dal dogma freudiano per il quale una quota di rimozione è indispensabile per educare. Anche se nel nome del padre – identificato con Dio, con un'Idea, con l'Autorità – sono state commesse le peggiori nefandezze, infatti, la sua assenza produce disorientamento e «determina fenomeni regressivi mossi dalla nostalgia di padri ideali che diano sicurezza e certezze» (Pelizzari, 2014, *passim*). Lacan riconosceva sconcolato che «l'Edipo però non potrà tenere indefinitamente il cartellone in forme di società in cui sempre più si perde il senso della tragedia» (1966, trad. it. 1974, p. 815).

7. Funzione paterna e funzione materna: un'antinomia educativa

È possibile avanzare l'ipotesi che la funzione materna e la funzione paterna rappresentino una polarità che riveste un ruolo determinante nella semantica del concetto di educazione. Dobbiamo soprattutto a Bertin l'idea che l'educazione sia un processo di integrazione fra momenti antinomici (1968, pp. 108-111). Funzione materna e funzione paterna possono essere considerate un'antinomia che deve conoscere un'integrazione in ogni atto educativo.

Il codice materno, per usare la terminologia di Fornari (1981), esprime il principio di appartenenza, la risposta ai bisogni, il principio di piacere, l'onnipotenza, il dare tutto senza chiedere nulla in cambio. È la sorgente degli affetti. Ancora: è silenzio, rifugio, «*being before doing*» (Winnicott, *passim*), connessione primaria dell'io con il proprio Sé (Ca-

rotenuto, 1974); ma è anche la madre terribile che si oppone all'individuazione del figlio (Neumann, 1949, trad. it 1978, pp. 148 ss; Jung (1938, trad. it. 1980, p. 83) è fonte di paranoia primaria (Fornari, 1984, p. 91). Il codice paterno, per Fornari, prescrive la separazione dalla madre, è aderente al principio di realtà, valorizza la prestazione, l'efficienza, l'autonomia e l'indipendenza della crescita, bonifica lo spazio fra madre e bambino. Ancora: è messa in forma, progetto, agente di trasformazione, fede nei valori, conoscenza.

Per Bertagna (2000, pp. 109-128) l'educazione si declina sul duplice versante dell'*educère* e dell'*educāre*. L'*educère* indica il movimento «dall'interno all'esterno», rappresenta il momento maieutico-socratico dell'educazione, il mettersi empaticamente in ascolto dell'altro concepito come soggetto creativo al fine di valorizzarne l'essere che è; l'*educāre* indica il movimento «dall'esterno all'interno» l'allevare, il condurre, il «guidare, o tirare su. [...] Per educazione intendiamo una attività che modella, che forma, che plasma» (Dewey, 1916, trad. it. 2008, p. 11). Le consapevolezza sul piano storico e filologico che l'ambivalenza semantica fra *educère* e *educāre* è forzata, «non cancellano il fatto che, in ogni caso, il vocabolo educazione contiene la doppia area di significati» (Bertagna, 2000, pp. 119-120. Si veda a tale proposito anche Massa, 1997, pp. 25-26).

L'*educère* è il momento materno dell'educare, perché connesso al comprendere/empatizzare/aver cura; l'*educāre* incarna il momento paterno, relativo al dare forma/limitare/orientare.

«Fornari [...] ha espresso l'idea che la nostra società soffra di un eccesso di codice materno a discapito di quello paterno. Ciò comporta una stagnazione evolutiva, una difficoltà a crescere per impreparazione ad affrontare le durezze della vita adulta» (Pellizzari, 2014, s.p.). Il problema non è, pertanto, rappresentato dalle competenze affettive incarnate dai «nuovi padri», quanto dall'indebolimento del registro paterno: «oggi anche gli uomini hanno imparato a fare le madri, ma sembra che nessuno voglia più fare il padre» (Resta, 2008, s.p.). Assistiamo così a quell'affettivizzazione dei rapporti che, nell'assenza del codice paterno, diventa permissivismo, indulgenza e istintualità. E, ancora: incapacità di porre limiti, di articolare, di comprendere.

L'avvalorare il solo polo materno a scapito di quello paterno causa il collasso del desiderio e apre le porte a organizzazioni psichiche basate sul narcisismo onnipotente, da un lato, e sulla perpetuazione di una funzionalità materna primitiva, dall'altro. Così, «l'abbattimento della funzione paterna ha portato alle attuali situazioni di relazioni familiari e sociali regolate essenzialmente dalla funzione materna regressiva» (*ibid.*).

Si potrebbe ulteriormente argomentare, seguendo la linea interpretativa di Jung e Neumann, che padre e madre sono degli archetipi, ovvero matrici psichiche di significato universale, con carattere “bipolare”, ovvero articolate secondo significati opposti (Jung, 1931, trad. it. 1986). Tali polarità devono essere integrate dal soggetto nell’ambito della sua “individuazione”. Precisamente, l’integrazione deve avvenire facendo perno sulla qualità positiva dell’archetipo, mentre la mancata integrazione si manifesta con l’emergere della qualità negativa, che ostacola l’“individuazione”.

Così esistono una “madre buona” e una “madre terribile”. La madre buona è la pienezza del mondo prodigo, la dispensatrice di felicità e di vita, che sostiene e incoraggia il cammino dell’individuo che sta crescendo; la madre terribile rappresenta la potenza soverchiante dell’inconscio che inghiotte i suoi figli impedendone l’individuazione (Neumann, 1949, trad. it. 1978, p. 54; Jung, 1976, p. 83).

Anche il padre ha questo duplice aspetto. L’aspetto positivo del padre è il suo essere un costruttore di senso, che sprona al raggiungimento di grandi obiettivi, che apre all’ ‘individuazione’. La figura del padre rappresenta anche i valori culturali in trasformazione. I padri, essendo il supporto delle istituzioni che incarnano il canone culturale, presiedono all’educazione di ogni individuo (si pensi alla figura del *Maestro*) e decretano il momento in cui esso è diventato adulto (Neumann, 1949, trad. it. 1978, pp. 160-162). Con sfumature più o meno marcate a seconda dell’età, troviamo nella figura paterna anche l’«archetipo del vecchio e del saggio, personificazione del senno e dello spirito anche nel suo significato procreativo» (Jung, 1911/52, trad. it. 1970, p. 183).

Il padre terribile è rappresentato oggi da tutto ciò che imprigiona il soggetto in una normatività sterile impedendone l’individuazione. Incarnazioni di tale registro paterno degenerato sono riscontrabili: nel conformismo, nell’adorazione della tecnologia, nella tecnocrazia, nel nichilismo (Galimberti, 2007), nello scientismo, nella negazione dell’etica sociale e della democrazia, nell’autorità anonima, nella negazione del valore dell’arte e della bellezza, nell’assenza di progettualità.

Riferimenti bibliografici

Alexander T.M. (1987): *John Dewey’s Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling*. Albany: SUNY – State University of New York Press (1^a ed. 1952).

- Baldacci M. (2017): *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*. In M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di): *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Tre-Press.
- Bertagna G. (2000): *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertin G.M. (1961a): *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*. Roma: Armando.
- Bertin G.M. (a cura di) (1961b): *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin G.M. (1968): *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bion W.R. (1962): *Learning from Experience*. London: Heinemann. Trad. it.: Roma: Armando, 1972.
- Bly R. (1986): *A Little Book on the Human Shadow*. Memphis, Tenn.: Racoon Books. Trad. It. Como: Red, 1992.
- Bodei R. (2016): *Limite*. Bologna: Il Mulino.
- Busciolano S., Degiorgis L., Galli D., Garavini C.M. (a cura di) (2013): *Paternità e padri: tra regole e affetti*. Milano: Franco Angeli.
- Calenda C. (2018): Non è più tempo delle *leadership*: serve linguaggio dubitativo. *Lumsanews.it* (pubbl. 15 marzo 2018). Disponibile online all'indirizzo: <https://www.lumsanews.it/calenda-non-piu-tempo-delle-leadership-serve-un-linguaggio-dubitativo/> (data di ultima consultazione: 22 aprile 2018).
- Cambi F. (2010): *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Carotenuto A. (1974): Lo sviluppo del bambino nel pensiero di Erich Neumann. *Rivista di Psicologia Analitica*, Vol. V/2. Venezia: Marsilio.
- Dardot P., Laval C. (2009): *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte. Trad. it. Roma: DeriveApprodi, 2013.
- Demetrio D. (2013): *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Dewey J. (1916): *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Trad. it. Milano: Sansoni, 2004.
- Dewey J. (1917): *The Need for a Recovery of Philosophy*, in AA.VV., *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*, New York: Henry Holt & Co., pp. 3-69, ora in J. Dewey (1980), *The Middle Works*, Vol. 10, Southern Illinois University Press, pp. 3-48. Trad. it.: Roma: Armando, 2009.
- Dewey J. (1934/1987) *Art as Experience*. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Vol. 10 (Jo Ann Boydston, a cura di). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. Trad. it. Palermo: Aesthetica, 2007.
- Dewey J. (1938) *Logic. The theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company. Trad. it. Torino: Einaudi (Reprints), 1974.
- Di Meglio M. (2002): *Teoria sociale e modernità: il progetto incompiuto di Anthony Giddens*. Milano: FrancoAngeli.
- Dussel E., Chiavacci E., Petrella R. (2000): *Economia come teologia*. Città di Castello: Cooperativa l'Altrapagina.

- Fornari F. (1981): *Il codice vivente: femminilità e maternità nei sogni delle madri in gravidanza*. Torino: Boringhieri.
- Fornari F. (1984): *Affetti e cancro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fornari F., Frontori L. Riva-Crugnola (1985): *Psicoanalisi in ospedale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fromm E. (1947): *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics*. New York: Rinehart & Company, Inc. Trad. it. Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1971.
- Fromm E. (1955): *The Sane Society*. New York: Rinehart & Company, Inc. Trad. it. Milano: Mondadori, 1996.
- Galimberti U. (2007): *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gallino L. (2007): *Tecnologia e democrazia. Conoscenze tecniche e scientifiche come beni pubblici*. Torino: Einaudi.
- Giddens A. (1990): *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1994.
- Giddens A. (1998): *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity. Trad. it. Milano, Il Saggiatore, 1999.
- Giddens A. (2015): La Terza via è morta travolta da tecnologia e globalizzazione. *Repubblica.it* (pubbl. 3 Aprile 2015). Disponibile *online* all'indirizzo : http://www.repubblica.it/cultura/2015/04/03/news/anthony_giddens_la_terza_via_e_morta_travolta_da_tecnologia_e_globalizzazione_-111148679/ (data di ultima consultazione: 22 aprile 2018).
- Heidegger M. (1927): *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Trad. it. Milano: Longanesi, 1976
- Heidegger M. (1984): *Zur Frage nach der Bestimmung der Sache des Denkens*, St. Gallen: Erker Verlag. Trad. It. Pisa: ETS, 1988.
- Dor J. (2008): *Le père et sa fonction en psychanalyse*. Parigi: Éditions Érès, coll. Point Hors, [Première ed. 1989]. Trad. it. disponibile *online* all'indirizzo: http://www.lacan-con-freud.it/1/upload/dor_funzione_del_padre.pdf (data di ultima consultazione: 22 aprile 2018).
- Gennep, Van, A. (1909): *Les rites de passage*. Paris: Émile Nourry. Trad. it.: Torino: Bollati Boringhieri, 1981.
- Jung C.G. (1911/52): *Simboli della trasformazione*, Trad. it. (*Opere*, Vol. 5) Torino: Boringhieri, 1970.
- Jung C.G. (1931): *Das Grundproblem der gegenwärtigen Psychologie*. Trad. it. (*Opere*, Vol. 8) Torino: Boringhieri, 1986.
- Jung C.G. (1938/1954): *Die psychologischen Aspekte des Mutterarchetypus*. Zuri-go: *Eranos-Jahrbuch*. Trad. It. (*Opere*, Vol. 8) Torino: Bollati Boringhieri, 1980.
- Kohut H. (1976). *The Analysis of the Self: A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. Madison Conn: International University Press. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1976.
- Lacan J. (1966): *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*. In *Écrits*, Paris: Le Seuil, pp. 793-827. Trad. It. Torino: Einaudi, 1974, pp. 795-831.

- Latouche S. (1995): *La mégamachine. Raison techno-scientifique, raison économique et mythe du progrès*. Paris: La Découverte/MAUSS. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1995.
- Mafatti M. (2012): *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*. Milano: Feltrinelli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Mattei F. (2016): *Sapere pedagogico e legittimazione educativa* [1ª ed. 1998]. Roma: Anicia.
- Mortari L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Neumann E. (1949). *Ursprungsgeschichte des Bewusstseins*. Zürich: Rascher Verlag. Trad. it. Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1978.
- Pellizzari G. (2014): *Funzione paterna*. *Spiweb.it*. Saggio disponibile online all'indirizzo : <https://www.spiweb.it/spipedia/funzione-paterna/> (data di ultima consultazione: 22 aprile 2018).
- Petrella R. (2006): *Una nuova narrazione del mondo. Umanità, Beni comuni, vivere insieme*. Bologna: Editrice missionaria cristiana.
- Quilici M. (2010): *Storia della paternità: dal pater familias al mammo*. Roma: Fazi.
- Regni R. (2004): *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*. Roma: Armando.
- Resta D. (2008): Dialettica tra identità e alterità nel giovane adulto. *Quaderno di Psicoterapia del Bambino e dell'Adolescente*, Vol. 27, pp. 15-23.
- Riva M. G. (2005): *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rosenfeld D. (1992): Le rôle du père dans la psychose. In *La fonction paternelle. Journal de la Psychanalyse de l'enfant*, 11, Paris: Bayard Edition. Trad. it. Roma: Borla, 1995.
- Severino E. (1999): *La tecnica è il tramonto di ogni buona fede*. In C.M. Martini, U. Eco: *In cosa crede chi non crede?* Firenze: Liberal Libri, pp. 83-93.
- Severino E. (2009): *Il destino della tecnica*. Milano: Rizzoli [1ª ed. 2009].
- Severino E. (2012): *Capitalismo senza futuro*. Milano: Rizzoli.
- Severino E. (2017): *Il tramonto della politica*. Milano: Rizzoli.
- Spadafora G. (2010): L'identità della pedagogia. Ulteriori Riflessioni. *Education Sciences & Society*, vol. 1, 1, pp. 77-90, disponibile online all'indirizzo: https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/45/16 (data di ultima consultazione: 22 aprile 2018).
- Spaemann R., Löw R. (2005), *Natürliche Ziele*. Stuttgart: Klett-Cotta (Erstausgabe 1981). Trad. it. Milano: Ares, 2013.
- Stramaglia M. (2009): *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Winnicott D.W. (1971): *Playing and reality*. London: Tavistock Publications. Trad. it. Roma: Armando, 2005.
- Zoja L. (2016): *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Torino: Bollati Boringhieri (1ª ed. 2000).