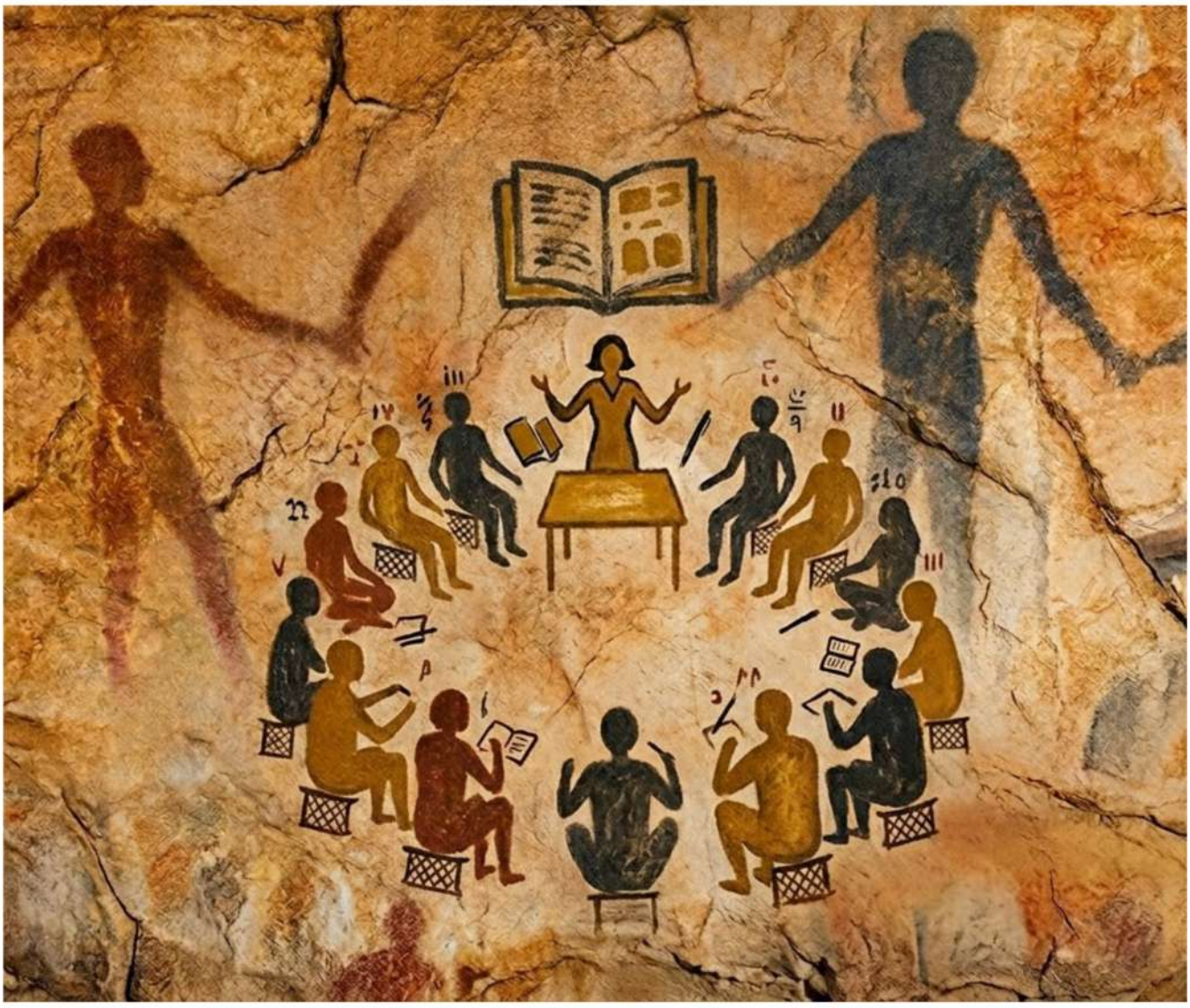
RIVISTA DI POLISANALISI

V.2, N°1 - 2026

ESSERE COMUNITÀ: GRUPPOANALISI E PROCESSI EDUCATIVI



RIVISTA SEMESTRALE A CURA DELLA SCUOLA DI SPECIALIZZAZZIONE
IN PSICOTERAPIA ANALITICA INDIVIDUALE E DI GRUPPO (SPAIG)

RIVISTA DI POLISANALISI

V.2, N°1 - 2026

ESSERE COMUNITÀ: GRUPPOANALISI E PROCESSI EDUCATIVI



RIVISTA SEMESTRALE A CURA DELLA SCUOLA DI SPECIALIZZAZZIONE
IN PSICOTERAPIA ANALITICA INDIVIDUALE E DI GRUPPO (SPAIG)

Rivista di Polisanalisi: una clinica per Individuo, Gruppi e Società

Rivista di Polisanalisi è una rivista scientifica promossa dalla Scuola di Polisanalisi, in cui sono pubblicati contributi di studi, saggi, resoconti clinici e ricerche inerenti:

- la psicologia clinica ad orientamento analitico-psicodinamico relativa ad interventi rivolti all'Individuo, ai Gruppi, ai Contesti socio-organizzati e Istituzioni
- la psicologia analitica come ermeneutica di problematicità sociali riguardanti l'Economia, l'Ecologia, la Scuola e l'Educazione, l'Architettura, la Politica
- la psicologia analitica come ermeneutica dei cambiamenti culturali di Gruppi, Comunità, Cittadinanza terrestre

La rivista ha una cadenza semestrale (Marzo-Settembre) e si pone lo scopo di fornire un contenitore in cui sistematizzare e condividere esperienze e riflessioni di docenti, specializzandi e specialisti di differenti saperi (tra cui Psicologia, Psicoanalisi, Pedagogia, Antropologia, Sociologia, Economia, Ecologia) al fine di rendere conto dell'agire del terapeuta all'interno di un mondo esterno/interno che per essere compreso necessità oggi più che mai di essere osservato attraverso le lenti della complessità.

L'obiettivo della Rivista di Polisanalisi è dunque contribuire allo sviluppo ed alla divulgazione del modello di Clinica del Sociale Polisanalitico attraverso contributi di ricerca-intervento, studi di caso e riflessioni a partire dal materiale clinico, i quali entrano in un fruttuoso dialogo con contributi che si pongono su un versante teorico-epistemologico, al fine di aprire un dibattito a 360 gradi sulla complessità del panorama socio-storico-culturale contemporaneo.

Sebbene la rivista, in quanto espressione di una comunità di professionisti della salute mentale, si rivolga a clinici, ricercatori, psicoterapeuti, educatori, formatori ed operatori sociali, nella sua intenzione più ampia intende rivolgersi agli attori della Polis, al fine di creare un'agorà dove professionisti di differenti percorsi formativi accademici e/o personali possano avere voce per contribuire al dialogo sullo stato dell'arte dell'individuo, del mondo e del loro rapporto.

I contributi all'interno dei volumi pubblicati sono sottoposti ad un processo di peer-review in doppio cieco, al fine di minimizzare i possibili fattori interferenti con il rispetto delle norme editoriali e delle norme di referaggio, redatte al fine di prediligere l'originalità, il rigore metodologico e l'interdisciplinarità dei contributi.

Rivista di Polisanalisi

Rivista Semestrale online: https://www.polisanalisi-journal.org/
A cura di Scuola di Polisanalisi
E-ISSN: 3035-5605

Editor in Chief

Filippo Pergola

Co-editor

Viviana Langher

Comitato scientifico

Girolamo Lo Verso
Luisa Brunori
Serena Giunta
Gioacchino Mazzola
Marco Innamorati
Vincenzo Bochicchio
Cristiano Scandurra
Maria Carpino
Giorgio Magnani
Leonardo Seidita
Amalia Minichiello

Executive Editor

Giuseppe D'avino

Associate Editors

Marzio Chirico
Piervincenzo Gilfelli
Francesco Di Paola
Guglielmo Pezzillo
Barbara Rubini
Fabrizio Zaza

Disclaimer

Tutte le immagini (che sono di facile reperibilità su internet) sono proprietà dei rispettivi autori, che ne detengono i diritti; qualora gli aventi diritto si ritenessero danneggiati dall' inserimento in questa rivista delle predette immagini o fossero state inavvertitamente inserite immagini, informazioni, testi, od altro materiale coperto da copyright, queste saranno immediatamente rimossi e/o ne saranno citate le fonti su semplice segnalazione a questo indirizzo e-mail: redazione@polisanalisi-journal.org

SOMMARIO

EDITORIALE *pag. 7*
di Redazione

ERMES IN AGORÀ: PER UN'ERMENEUTICA DEL SOCIALE

Prometeo, Epimeteo e il vaso di Pandora:
le radici neoteniche della Psicoanalisi e della Gruppoanalisi » *11*
Giuseppe Nucara

Gruppoanalisi ed evoluzionismo: un connubio possibile » *57*
Luigi D'Elia

Giovani adulti e malattia d'idealità:
procrastinazione dei compiti accademici o evolutivi? » *66*
Santa Parrello

OPUS IN POLIS: INTERVENTI DI CLINICA DEL SOCIALE

Psychoanalysts in a plural world:
losses, encounters and collective construction » *80*
Analia Wald

Gruppoanalisi, Scuola e Formazione: un transito necessario » *94*
Paola Marinelli

Editoriale

di Redazione

Il primo numero del 2026 di *Rivista di Polisanalisi* si apre in un momento storico in cui la complessità del panorama socio-culturale sembra sfidare costantemente la nostra capacità di attribuire senso al reale.

Ci troviamo immersi in un tempo che sembra aver smarrito la capacità di tessere trame di senso condivise, dove l'individuo oscilla pericolosamente tra un'ipertrofia dell'io e un paralizzante e schiacciate senso di vergogna.

È proprio in questo clima di incertezza segnato da conflitti, ingiustizie e dinamiche collusive degenerative tra gli attori socio-politici, che più che mai riteniamo necessaria una seria riflessione su quel che sono i corpi intermedi, custodi di significati condivisi e incubatori di capitale sociale, primo tra tutti la scuola.

Con il presente numero, dal titolo "Essere comunità: Gruppoanalisi e processi educativi" si è voluto dunque affrontare il tema dell'istituzione scolastica a partire da un vertice di osservazione gruppoanalitico, osservando come le gruppalità formano ed in-formano l'uomo e il tessuto sociale che lo abita e in cui abita, dunque nei suoi aspetti biologici, antropologici e sociali.

Uno sguardo di ampio respiro per condurre il lettore alla scoperta della necessità del vivere in comunità per l'uomo, dagli albori della civiltà fino ai banchi scolastici odierni.

Ad apertura del presente volume, Giuseppe Nucara ci conduce alle radici bio-psico-sociali ed evolutive della nostra specie attraverso il concetto di neotenia. Rileggendo il mito di Prometeo ed Epimeteo, l'autore mette in luce la nostra strutturale "incompiutezza" in quanto esseri umani, nati in uno stato di prematurità fisiologica che rende la dipendenza dall'Altro e dalla cultura un dato biologico fondativo, vedendo così nella relazione primaria in un vero e proprio "utero psichico".

Il dialogo tra clinica ed evoluzionismo prosegue con il contributo di Luigi D'Elia, che esplora il connubio tra gruppoanalisi e prospettiva paleoantropologica, proponendo il gruppo come il vero soggetto e destinatario dell'evoluzione umana. La cultura dunque non è una conquista tardiva, quanto piuttosto l'organismo psichico che sorge dall'intreccio relazionale fin dalle sue matrici ancestrali.

Il passaggio dalla teoria alla viva carne della sofferenza quotidiana odierna avviene attraverso le pagine di Santa Parrello dedicate ai giovani adulti, proponendo il tema della "malattia d'idealità" e dell'immobilismo accademico, l'autrice restituisce l'immagine di una generazione sospesa, schiacciata dal peso di un Ideale dell'Io che non ammette fallimenti. La riflessione di Parrello tocca un punto cruciale dell'odierna società della performatività: quando il futuro da promessa diviene minaccia, la procrastinazione si erge come unica difesa contro il totale annichilimento.

I contributi di Analia Wald e collaboratori e Paola Marinelli, in conclusione del volume, condurranno l'argomento relativo alle istituzioni educative nel campo della pratica psicologica quotidiana.

Analia Wald e collaboratori, con il resoconto di un intervento con educatori presso un istituto scolastico di Porto Alegre in Brasile, conducono il lettore all'interno della pratica quotidiana del lavoro con gruppi e istituzioni in contesti a rischio, mentre Paola Marinelli, ripercorrendo i principali cambiamenti istituzionali relativi alla figura dello psicologo scolastico, propone importanti riflessioni sulla figura dello psicologo all'interno dell'istituzione scolastica, affiancando casi di good practices professionale all'interno delle istituzioni educative.

Con questo numero inoltre, la Rivista inaugura una fase di rinnovamento del proprio assetto editoriale: forti delle riflessioni e della missione di proseguire un discorso ermeneutico e pratico su quella che in questa sede è definita "clinica del sociale", la redazione ha preso la decisione di unire la precedente sezione "Il volto dell'Altro: la clinica in pratica" alla sezione "Opus in Polis: interventi di clinica del sociale", mantenendo invariata quest'ultima che a partire da questo volume accoglierà contributi di taglio empirico relativo a case report di interventi in assetto individuale, familiare, gruppale e istituzionale, al fine di ribadire una ferrea convinzione per il Polisanalista: un intervento individuale è in realtà un intervento di clinica del sociale tanto quanto un intervento sulle dinamiche socio-istituzionali, siccome se da un lato l'individuo è punto nodale di una rete di relazioni e ultimo anello di una catena di generazioni, in entrambi i casi familiari, socio-istituzionali e culturali, da un vertice di osservazione complementare il sociale penetra e configura la personalità dell'individuo.
Dunque, qualsiasi sia il vertice di osservazione in esame, ogni cambiamento di un nodo necessariamente trasformerà la gestalt complessiva della rete e viceversa, qualsiasi cambiamento della rete influirà sui suoi singoli punti nodali.

ERMES IN AGORÀ:

PER UN'ERMENEUTICA DEL SOCIALE

| Rivista di Polisanalisi | Essere Comunità: Gruppoanalisi e processi educativi |
| V. II, N.1, 2026 | E-ISSN: 3035-5605 |
DOI: https://doi.org/10.32111/RPA.2026.2.1.1

Prometeo, Epimeteo e il vaso di Pandora: Le radici neoteniche della Psicoanalisi e della Gruppoanalisi

Giuseppe Nucara*

Riassunto:
Il saggio esplora le radici biologiche ed evolutive della condizione umana attraverso il concetto di neotenia, utilizzandolo come chiave di lettura per comprendere la nascita dello psichismo e della cultura. Partendo dal mito di Prometeo ed Epimeteo, l'autore analizza l'incompletezza strutturale dell'essere umano: a differenza degli altri animali, l'uomo nasce in uno stato di "prematurità fisiologica" e carenza istintuale.
Questa condizione di estrema vulnerabilità, definita da Freud come Hilflosigkeit (stato di impotenza), rende indispensabile il soccorso dell'Altro. Il saggio evidenzia come la relazione primaria con la madre funga da "utero psichico" esterno, necessario per completare una gestazione che la natura ha interrotto precocemente. In questo contesto, la cultura e la tecnica (simboleggiate dal fuoco di Prometeo) non sono semplici aggiunte, ma risposte evolutive necessarie per la sopravvivenza di una specie "incompiuta". Infine, il lavoro collega queste premesse biologiche alla gruppoanalisi, suggerendo che la necessità neotenica di legami duraturi e di riconoscimento amorevole costituisca la base della socialità e dell'identità umana.

Parole chiave: Neotenia, prematurità, incompiutezza, mito, Gruppoanalisi.

** Medico, psichiatra, Gruppoanalista e psicoanalista con funzioni di Didatta della Società Psicoanalitica Italiana (SPI) e dell'International Psychoanalytical Association (IPA). Già Professore presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma*

Prometheus, Epimetheus, and Pandora's Box: the neotenic roots of Psychoanalysis and Group-Analysis

Giuseppe Nucara*

Abstract:
This essay explores the biological and evolutionary roots of the human condition through the concept of neoteny, using it as a key to understanding the emergence of the psyche and culture. Drawing from the myth of Prometheus and Epimetheus, the author analyzes the structural incompleteness of the human being: unlike other animals, humans are born in a state of "physiological prematurity" and instinctual deficiency.
This condition of extreme vulnerability, which Freud termed Hilflosigkeit (helplessness), makes the assistance of the "Other" indispensable. The essay highlights how the primary relationship with the mother functions as an external "psychic uterus," necessary to complete a gestation that nature interrupted prematurely. In this context, culture and technology (symbolized by Prometheus's fire) are not mere additions but essential evolutionary responses for the survival of an "unfinished" species. Finally, the work links these biological premises to group analysis, suggesting that the neotenic need for lasting bonds and loving recognition forms the very foundation of human sociality and identity.

Key Word: Neoteny, prematurity, unfinishedness, myth, Group-Analysis

** Medical Doctor, Psychiatrist, Group Analyst, and Psychoanalist; Training and Supervising Analyst of the Italian Psychoanalytical Society (SPI) and the International Psychoanalytical Association (IPA). Former Professor at the Catholic University of the Sacred Heart in Rome.*

"Come un marinaio gettato sulla riva
dalla furia delle onde, l'infante umano giace
nudo sulla terra, senza parole, bisognoso
di tutto per vivere, da quando all'improvviso
la natura con le doglie del parto lo spinge fuori
dal ventre materno nei confini della luce,
a riempire la stanza di pietosi lamenti,
perché capisca che il suo fato nella vita sarà
passare attraverso tanto dolore"
[Lucrezio, *De Rerum Natura*, Libro V]

"L'esistenza intrauterina dell'essere umano appare, in confronto a quella della maggioranza degli animali, relativamente più breve; esso viene mandato nel mondo più incompleto di loro"
[Freud (1925, 301)]

"Se il nostro ingresso nella vita è doloroso, lo si deve al fatto che vi entriamo troppo presto"
[Pontalis, 1972, 117]

"Bestie e uccelli accudiscono i loro piccoli,
la madre li nutre, e il padre li difende;
il giovane si congeda e vaga per terra e cielo,
qui si ferma l'istinto, e qui cessano le cure;
il legame si dissolve, ciascuno cerca un nuovo amplesso,
arriva un altro amore, un'altra stirpe.
La prole inetta dell'Uomo esige più lunghe cure;
Questa cura prolungata stringe legami più duraturi"
[Alexander Pope, *Un saggio sull'uomo*]

"C'era un tempo in cui esistevano gli dèi, ma non esistevano le stirpi mortali. Quando anche per queste giunse il tempo segnato dal destino per la loro generazione, nell'interno della terra gli dèi le plasmarono, facendo una mescolanza di terra e di fuoco, e degli altri elementi che si possono unire col fuoco e con la terra. E quando si trovarono nel momento di farle venire alla luce, affidarono a Prometeo e a Epimeteo il compito di fornire e di distribuire le facoltà a ciascuna razza in modo conveniente. Ma Epimeteo chiese a Prometeo di poterle distribuire lui da solo: "Quando avrò finito la distribuzione – soggiunse – tu verrai a vedere". E, così, dopo averlo persuaso, si accinse all'opera di distribuzione. Ad alcune razze diede la forza senza la velocità, e fornì invece le razze più deboli di velocità. Ad altre assegnò armi di difesa e di offesa, mentre per altre ancora, cui aveva dato una natura inerme, escogitò altre facoltà, per garantire la loro salvezza. Infatti, a quelle razze che egli rivestì di piccolezza, diede la capacità di fuggire con le ali, oppure di nascondersi sottoterra; invece a quelle cui fornì la grandezza, diede la possibilità di salvarsi appunto con questa. E anche le altre facoltà distribuì in questo modo, in maniera che si equilibrassero. Ed escogitò queste cose

facendo attenzione che nessuna razza si potesse estinguere. E allorché ebbe premunite le varie razze dei mezzi per sfuggire alle distruzioni reciproche, escogitò un espediente perché si difendessero contro le intemperie delle stagioni che manda Zeus, rivestendole di folti peli e di spesse pelli, capaci di difenderle dal freddo e in grado di proteggerle dalle calure, e tali che, quando si coricavano nei loro giacigli, queste servissero da coltri naturali, proprie a ciascuna di esse. E ad alcune fornì zoccoli ai piedi, ad altre pelli dure e senza sangue. Successivamente, fornì cibi diversi per le diverse razze: ad alcune assegnò le erbe della terra, ad altre i frutti degli alberi, ad altre le radici. E vi sono razze cui concesse di divorare altre razze di animali per nutrirsi; e provvide che le prime avessero una scarsa prole, e che quelle che dovevano essere divorate da queste avessero invece una numerosa prole, assicurando la conservazione della razza. Orbene, Epimeteo, che non era troppo sapiente, non si accorse di aver esaurite tutte le facoltà per gli animali: ma a questo punto gli restava ancora la razza umana non sistemata, e non sapeva come rimediare. Mentre egli si trovava in questa *situazione imbarazzante*, Prometeo viene a vedere la distribuzione, e si accorge che *tutte le razze degli altri animali erano convenientemente fornite di tutto, mentre l'uomo era nudo, scalzo, scoperto e inerme* [corsivo mio]"
[Platone 1998, 39- 41].

Neotenia della Specie Sapiens: carenze anatomiche, carenze istintuali, infanzia prolungata, immaturità anatomico-costituzionale, aspetto morfologico fetale-infantile

L'essere umano si costituisce dunque già morfologicamente (anatomicamente) come un essere "incompiuto", "imperfetto", "immaturo", nel senso di un essere che già nella sua struttura fisica manifesta il mancato raggiungimento di una piena e completa "maturazione", un "animale non definito", come lo denomina Gehlen (1983, p.88) che così si esprime al riguardo, descrivendo mirabilmente le conseguenze della "grave dimenticanza" di Epimeteo:

"Dal punto di vista morfologico - a differenza di tutti i mammiferi superiori – l'uomo è determinato in linea fondamentale da una serie di *carenze*, le quali di volta in volta vanno definite nel preciso senso biologico di inadattamenti, non specializzazioni, primitivismi, cioè di carenze di sviluppo: e dunque in senso essenzialmente negativo. Manca in lui il rivestimento pilifero, e pertanto la protezione naturale dalle intemperie; egli è privo di organi difensivi naturali, ma anche di una struttura somatica atta alla fuga; quanto ad acutezza di sensi è superato dalla maggior parte degli animali e, in una misura che è addirittura un pericolo per la sua vita, *difetta di istinti autentici* e durante la primissima infanzia *ha necessità di protezione per un tempo incomparabilmente*

protratto. In altre parole: in condizioni *naturali*, originarie, trovandosi, lui terricolo, in mezzo ad animali valentissimi nella fuga e ai predatori più pericolosi, l'uomo sarebbe già da gran tempo eliminato dalla faccia della terra [poiché, a differenza del resto degli animali capaci di vivere e sopravvivere negli ambienti *specifici* per i quali sono altamente *specializzati*], si può dire [che egli] non abbia specializzazioni [anzi, al contrario,] egli consta di una serie di non specializzazioni che sotto il profilo dell'evoluzione biologica appaiono primitivismi […] L'uomo è, in quanto essere naturale, irrimediabilmente *inadeguato*. Egli è di una *sprovvedutezza biologica* unica" [corsivi miei] (Gehlen, 1983, p.60)

In questo bel passaggio di Gehlen, sono già racchiusi alcuni dei più significativi elementi (sui quali torneremo più avanti) della condizione neotenica umana: *carenze anatomiche*, *carenze istintuali*, *prolungata necessità di cure parentali*, *immaturità* anatomico-costituzionale tale da conferire all'essere umano adulto un aspetto morfologico "primitivistico", più precisamente, secondo alcuni anatomisti e antropologi, un aspetto morfologico *fetale-infantile*.

Ma quali sono (stati) nella storia dell'evoluzione umana i fattori i che hanno determinato questa costituzione, questa sorta di "mancanza a essere" strutturale dell'essere umano?

"Che cosa è l'essenziale dell'uomo in quanto organismo, e che cosa l'essenziale dell'uomo in quanto forma?", si chiede infatti il filosofo, antropologo e sociologo tedesco Arnold Gehlen (1983, p. 132) riprendendo gli studi e le ricerche esposte dall'anatomico di Amsterdam Lodewijk Bolk nel suo famoso saggio *Das Problem der Menschwerdung* (*Il problema dell'ominazione*). Risposta: "L'essenziale della costituzione umana nel suo complesso è […] il carattere fetale delle forme" (Gehlen, 1983), cioè a dire la ritenzione di tratti fetali in età adulta"[1].

[1] Più precisamente, i caratteri primari fetali e infantili fondanti, secondo la visione di Bolk, l'autentico posto peculiare dell'uomo, sono i seguenti:
faccia appiattita; riduzione o assenza dei peli corporei; perdita di pigmento in pelle, occhi e capelli; forma dell'orecchio esterno; piega palpebrale epicantica; posizione centrale del *foramen magnum* alla base del cranio; cervello molto pesante; persistenza delle suture craniali fino in età avanzata; struttura delle mani e dei piedi; persistenza delle grandi labbra; vagina orientata verso il basso; forma della pelvi; variazioni specifiche della dentizione e delle suture craniali, *in sostanza un insieme di tratti fetali e/o infantili che, secondo Bolk, sono presenti in tutti i primati ma che soltanto nell'uomo vengono conservati nella fase adulta* (corsivo mio) (Montagu A., 1992, p. 316).

A questo processo, che Bolk pone al centro della sua "nuova teoria" sull'evoluzione dell'umanità, l'anatomista di Amsterdam dà il nome di "fetalizzazione", intendendo sostenere con tale termine l'ipotesi che l'uomo adulto si presenti, dal punto di vista somatico, come il feto di un primate per via del trattenimento, della conservazione e della stabilizzazione in età adulta di tratti morfologici fetali o infantili divenuti fissati e permanenti, mentre nel feto degli altri primati sono solamente transitori per poi "dissolversi" durante lo sviluppo verso l'età adulta (vedi Fig.1).

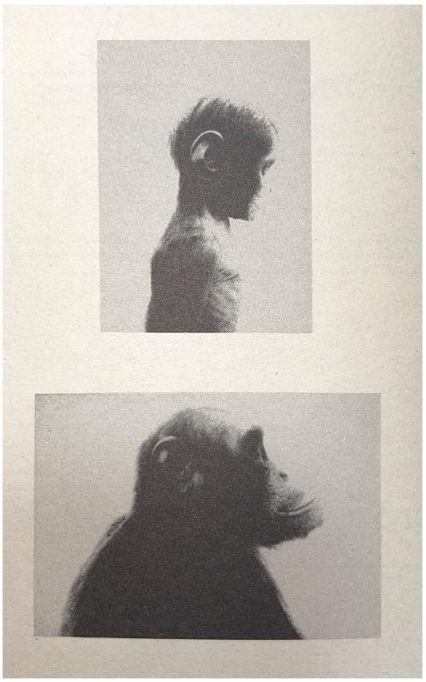


Figura 1. *In questa immagine (tratta da Montagu, 1992), è possibile rilevare come, nel confronto fra scimpanzé giovane e adulto, l'esemplare giovane si avvicini all'uomo molto più di quello adulto il quale (a differenza dell'uomo che "trattiene", crescendo, i propri caratteri fetali-infantili) nel corso del suo sviluppo si "specializza" fino a sviluppare l'imponente formazione facciale che caratterizza tutte le grandi scimmie adulte*.

"In altri termini, aspetti che nello sviluppo individuale di altri primati sono transitori, negli umani si conservano. Negli umani, dichiara Bolk, lo sviluppo è conservativo, nelle scimmie antropomorfe è propulsivo. Per quanto riguarda la forma, quello che per le scimmie antropomorfe rappresenta un passaggio da uno stadio all'altro, per gli esseri umani è diventato uno stadio finale. Allora, dice Bolk, qual è la risposta al problema della differenza tra l'essere umano e la scimmia antropomorfa? Semplice: il carattere fetale

della forma umana. Questo ci porta a concludere che non è necessario dedurre le caratteristiche specifiche del corpo umano da quello degli altri primati, gli umani hanno conservato i tratti fetali dei loro antenati, mentre le scimmie antropomorfe hanno continuato a sviluppare i tratti corporei dei loro antenati adulti. Scriveva Bolk: "e volessi esprimere il principio basilare delle mie idee con un'affermazione più pittoresca, direi che l'uomo, dal punto di vista corporeo, è un feto di primati che è diventato sessualmente maturo".

Ai fattori già noti dell'evoluzione, affermava Bolk, bisogna aggiungerne un altro: il *rallentamento dello sviluppo*. La caratteristica essenziale dell'organismo umano è il ritmo di sviluppo lento, quello che Bolk chiamava principio di ritardo del divenire umano" (Montagu, 1992, p. 317).

Ma cosa ha fatto sì che l'essere umano si caratterizzasse per questa struttura morfologica "immatura"? Quale fattore può aver innescato e poi favorito questo processo di "fetalizzazione" nell'evoluzione della specie umana?

"A nostro avviso, nei destini della specie umana, deve essere accaduto qualche cosa di importante…", scrive Freud (1925, p. 302) in un passaggio di "*Inibizione sintomo e angoscia*" che riprenderemo per esteso più avanti.

Qualcosa che probabilmente già risuonava tra le righe del sesto capitolo de *L'origine della specie* dove Darwin (1859) scriveva:

"È attualmente noto che alcuni animali sono capaci di riprodursi in età molto precoce, prima di avere acquistato i loro caratteri definitivi: e se questa capacità si sviluppasse in pieno in una specie, sembra probabile che prima o poi si perderebbe lo stadio adulto di sviluppo; e in questo caso […] il carattere della specie si cambierebbe e degraderebbe considerevolmente".

In questo passaggio, lo stesso Darwin sembrava già includere nella sua teoria sulle origini delle specie quanto lo zoologo Kollmann (1884) successivamente scoprirà, e teorizzerà con il termine "neotenia", sui processi evolutivi verso una nuova specie mediante il mantenimento di stadi primitivi dello sviluppo.

La scoperta della neotenia ha quindi dato luogo alla interessante possibilità di spiegare alcuni dei salti e delle lacune più evidenti rintracciabili nell'evoluzione dei gruppi maggiori, portando alla conclusione che la sopravvivenza, il progresso e l'evoluzione non derivino soltanto dal perfezionamento delle forme adulte, ma possono anche scaturire da forme fetali/infantili stabilizzate: proprio ciò che sembra essere accaduto particolarmente all'essere umano privato delle specializzazioni evolutive che Epimeteo aveva riservato a tutti gli altri esseri viventi.

Il "qualcosa" di specifico che avrebbe innescato questa particolare modalità evolutiva umana tramite il rallentamento dello sviluppo, è stato identificato da molti ricercatori in una particolare interazione, tra codice genetico ed evoluzione bio-antropologica, denominata *eterocronia*, un fenomeno così decisivo e determinante nei processi che andiamo qui descrivendo, che "dall'inizio del ventesimo secolo quasi tutti gli studiosi identificano lo sviluppo eterocronico con la [medesima] neotenia" (Montagu, 1992, p. 301).

A tale riguardo, così si esprime il biologo evoluzionista Tyler Bonner (1971): "ci sono numerose prove portate dalla biologia che *questo periodo più lungo di crescita e di sviluppo è avvenuto per eterocronia*: cioè i geni che determinano la velocità di maturazione si sono alterati per mutazione e per selezione di modo che i periodi embrionali e quelli dell'infanzia e della giovinezza si sono protratti. *Questa particolare eterocronia è, appunto, "neotenia", cioè il prolungarsi dei caratteri della giovinezza nell'età adulta*" (corsivo mio).

Stephen Jay Gould (1977, p. 9), altro biologo evoluzionista, si esprime ancor più esplicitamente sulla questione focalizzandosi sulla relazione tra sviluppo individuale (ontogenesi) ed evoluzione delle specie (filogenesi): "La neotenia è stata uno dei maggiori (o forse il maggiore) elemento determinante dell'evoluzione umana… Lo sviluppo umano è rallentato. Entro questa 'matrice ritardante', aspetti di adattamento di forme ancestrali giovanili vengono facilmente conservate. Il rallentamento come strategia di vita per un periodo più lungo di apprendimento e socializzazione è molto più importante nell'evoluzione umana di tutte le sue possibili conseguenze morfologiche" (tradotto in Montagu, 1992, p. 351).

Così Ashley Montagu (1992, pp. 111-112) descrive l'impatto dell'eterocronia sull'intera vita dell'uomo:

"Nessun altro mammifero cresce tanto lentamente quanto l'*Homo sapiens* […] Il periodo della prima e della seconda infanzia negli umani dura il doppio che nelle grandi scimmie antropomorfe, cioè sei anni in confronto a tre anni; per quanto riguarda la fanciullezza la differenza è di sei a tre; per l'adolescenza di nove a meno di quattro; la maturità dura trentacinque anni per gli uomini e dodici per le scimmie; la vecchiaia venticinque anni nel primo caso e dieci nell'altro. La durata totale della vita dell'uomo supera quella delle scimmie antropomorfe di quarant'anni o più. Così dovrebbe essere chiaro che non soltanto i periodi prolungati di sviluppo negli uomini sono aggiustamenti neotenici alla nuova fase di crescita, ma anche la longevità".

Freud e la Neotenia: il tema dei due tempi

È nel contesto di questo specifico aspetto neotenico del prolungamento delle fasi di crescita dell'essere umano che Freud colloca (oltre ad alcune ipotesi interpretative sull'evoluzione della specie umana) uno dei pilastri fondanti il suo pensiero: *il tema dei due tempi* e le sue implicite connessioni al complesso di Edipo.

In "Un bambino viene picchiato" (1919a, p. 55) fa una considerazione "sull'origine dello stesso complesso edipico e sul *destino che all'uomo è assegnato, probabilmente unico fra tutti gli animali, di dover cominciare due volte la propria vita sessuale*, dapprima, come tutte le altre creature, nella piccola infanzia e poi da capo, dopo una lunga interruzione, nell'epoca della pubertà" collegando il tutto all'"eredità arcaica" dell'uomo.

Nella "Prefazione a "Il rito religioso: studi psicoanalitici" di Theodor Reik", così ancora si esprime Freud (1919b, p. 126): "Comunque l'importanza del complesso edipico non è affatto dovuta a un concorso di circostanze di cui non sia possibile farsi una ragione; nel risalto che caratterizza il rapporto con i genitori si esprime al contrario il *dato di fatto biologico della lunga dipendenza e della lenta maturazione del giovane essere umano*, come pure il complicato evolversi della sua capacità di amare".

In "L'Io e l'Es" (1922, pp. 497-498) è ancora più esplicito sulla connessione tra prolungata dipendenza infantile, complesso di Edipo, fase di latenza ed evoluzione

culturale della specie: "Considerando nuovamente la descritta origine del Super-io, riconosceremo che esso è il risultato di *due fattori biologici altamente significativi*: *la lunga durata che ha nell'uomo la debolezza e la dipendenza infantile*, e il fatto del suo complesso edipico, che abbiamo ricondotto all'interruzione dello sviluppo libidico per effetto dell'epoca di latenza e quindi *all'inizio in due tempi della sua vita sessuale*. Secondo un'ipotesi psicoanalitica la seconda di queste due particolarità, che sembrano essere specifiche dell'uomo, costituirebbe l'eredità dell'evoluzione civile a cui l'umanità è stata forzata durante l'era glaciale. La separazione del Super-io dall'Io non è dunque qualche cosa di casuale. Essa rappresenta le più importanti caratteristiche evolutive e dell'individuo e della specie; infatti, dando espressione durevole all'influenza dei genitori, essa perpetua l'esistenza di quegli stessi fattori a cui deve la propria origine".

In "Inibizione sintomo e angoscia" Freud (1925, pp. 301-302) così descrive quella che considera una delle cause delle nevrosi: "Il secondo fattore, filogenetico, è stato da noi semplicemente dedotto; un fatto assai notevole dell'evoluzione della libido ci ha indotti a ipotizzarlo. Noi riscontriamo che *la vita sessuale dell'uomo non si sviluppa con stabilità e regolarità dall'inizio sino alla maturità come quella degli animali a lui prossimi*, ma che dopo un suo primo fiorire che dura sino al quinto anno di vita, *essa subisce una forte interruzione, dopo di che riprende di bel nuovo con la pubertà, ricollegandosi alle formazioni infantili*. A nostro avviso, nei destini della specie umana deve essere accaduto qualche cosa di importante, che ha lasciato dietro di sè, come sedimento storico, questa interruzione dell'evoluzione sessuale. Il significato patogeno di tale elemento è provato dal fatto che la maggior parte delle pretese pulsionali di questa sessualità infantile vengono trattate, respinte, dall'io come pericoli, cosicché gli impulsi sessuali ulteriori della pubertà, che dovrebbero essere in sintonia con l'Io, corrono il pericolo di soggiacere all'attrazione dei modelli infantili, e di seguirli nella rimozione. Ci imbattiamo qui nella più diretta etiologia delle nevrosi. È notevole il fatto che il contatto precoce con le pretese della sessualità abbia sull'Io un effetto analogo a quello prodotto da un prematuro contatto con il mondo esterno"

Nel Terzo saggio de "L'uomo Mosè e la religione monoteista", Freud (1934-38, pp. 397-398) afferma che "*Secondo la teoria analitica*, contrariamente all'opinione popolare, *la*

vita sessuale dell'uomo – o ciò che le corrisponde più tardi – *mostra per tempo una fioritura che termina a circa cinque anni*, cui segue la cosiddetta epoca di latenza – *fino alla pubertà* – in cui non c'è alcun progresso nello sviluppo della sessualità, anzi quello che è stato raggiunto viene fatto regredire. *Questa dottrina* è *confermata dalla ricerca anatomica sullo sviluppo dei genitali interni*; essa *conduce alla congettura che l'uomo discenda da una specie animale che raggiungeva la maturità sessuale a cinque anni[!], e desta il sospetto che il differimento e l'inizio in due tempi della vita sessuale siano intimamente connessi con la storia dell'ominazione. L'uomo sembra l'unico essere animale con una simile latenza e ritardo sessuale*".

Infine, nel suo ultimo scritto rimasto incompiuto, "Compendio di psicoanalisi", Freud (1938, p. 580) scrive: "E' stato inoltre dimostrato che questi fenomeni che sorgono nella piccola infanzia seguono un decorso evolutivo governato da leggi ben precise, si intensificano regolarmente fino a raggiungere il loro apice verso la fine del quinto anno di vita, cui succede poi una pausa di tranquillità. Durante questa fase non c'è progresso, molte cose vengono disimparate e si fanno dei passi indietro. Una volta trascorso questo periodo, che è chiamato epoca di latenza, con la pubertà la vita sessuale riprende, o, come potremmo dire, rifiorisce. *Ci imbattiamo qui in un dato, l'inizio in due tempi della vita sessuale, che non è riscontrabile se non fra gli esseri umani, e che, palesemente, ha una grande importanza ai fini dell'ominazione*".

In una nota dello stesso scritto, Freud, riprendendo l'ipotesi di S. Ferenczi di un rapporto tra epoca di latenza ed era glaciale, fa riferimento all'*ipotesi che "l'uomo discenda da un mammifero che a cinque anni avrebbe raggiunto la maturità sessuale* [*!*]. Un qualche immane influsso esterno sulla specie avrebbe poi disturbato lo sviluppo rettilineo della sessualità" (corsivi miei).

Dunque, rallentamento dello sviluppo, immaturità protratta e prolungamento dell'infanzia, costituiscono nell'insieme quella componente assolutamente centrale della dimensione neotenica che Freud in un certo senso fa sua ponendola alla base dello specifico sviluppo psicosessuale dell'essere umano caratterizzato dalla successione, nell'arco dei primi anni di vita, di fasi dello sviluppo libidico, ovvero le fasi orale, anale, fallica, il complesso edipico e il suo "tramonto", la lunga latenza e la ripresa puberale.

Freud e la Neotenia: la prematurità

Ma Freud va oltre, e sottolinea un altro aspetto fondamentale della neotenia, forse ancor più rilevante e determinante dello stesso status di *immaturità*, incompletezza e incompiutezza dell'essere umano, un aspetto che aggiungendosi, precedendolo, a quello della *immaturità*, "aggrava", per così dire, la condizione di "inettitudine" e di "inadeguatezza" dell'essere umano, "stigmatizzandolo" già nel momento stesso della sua nascita: si tratta della sua specifica condizione di *prematurità*, una particolare condizione che Freud così configura introducendola:

"L'esistenza intrauterina dell'essere umano appare, in confronto a quella della maggioranza degli animali, relativamente più breve; esso viene mandato nel mondo più incompleto di loro" (Freud, 1925, pp. 301-302).

Dunque, non solo ***immaturità***, ma anche, e soprattutto, ***prematurità***, asserisce Freud.

Ed è proprio questa condizione di *prematurità* "centrata" da Freud che J. B. Pontalis (1972, p. 117) riprende, sottolinea e pone al cuore stesso della psicoanalisi, arrivando addirittura ad affermare che:

"*l'idea essenziale della psicoanalis*i è forse quella della *prematurazione* ricavata dal proprio contesto biologico e ricollegata alla dialettica umana…" (corsivo mio).

In effetti, confrontando i periodi di sviluppo dell'uomo con quelli delle scimmie antropomorfe, ciascuna fase del ciclo vitale (infanzia, fanciullezza, adolescenza, maturità e vecchiaia), come abbiamo già visto, è molto più estesa negli esseri umani che nelle scimmie antropomorfe, *ma c'è una sorprendente eccezione nel contesto di questi confronti tra gli umani e le scimmie antropomorfe: il periodo di gestazione, la durata della gravidanza che mediamente è all'incirca la stessa, differenziandosi solo di poche settimane tra le due specie*.

In altre parole, considerando che nel corso dell'evoluzione dei primati è identificabile una tendenza generale al prolungamento sia del periodo di gestazione che degli altri periodi di sviluppo, e dato che negli uomini *tutti* gli altri periodi di sviluppo sono più lunghi dei corrispondenti periodi riguardanti le scimmie antropomorfe, ci si aspetterebbe che anche

il periodo di gestazione negli esseri umani fosse similmente molto più prolungato. "Ma non è così", afferma Montagu (1992, p. 112) secondo il quale, tenendo presente anche la particolare condizione di *immaturità* del bambino alla nascita, si può solo concludere che egli nasca prima del tempo.

Di notevole interesse, a tale riguardo, il fatto che quattro scienziati di branche diverse del sapere (A. Portmann, biologo e zoologo, J. Bostock, psicologo, F. Kovács, biologo e A. Montagu, antropologo), siano arrivati indipendentemente, e per vie diverse, alla stessa conclusione riguardante la durata del periodo di gestazione negli esseri umani: e cioè a dire, che il piccolo della specie sapiens "nasce troppo presto […], che davvero avrebbe dovuto trascorrere circa un altro anno nel ventre materno, [che] quando nasce abbia completato solo metà del periodo di gestazione, e che [di conseguenza] l'altra metà debba essere completata fuori dal ventre materno." (Montagu, 1992, pp. 112-118).

Il primo studioso ad aver focalizzato questa particolare condizione evolutiva dell'essere umano, è stato lo svizzero Adolf Portmann (1944) il quale, nel suo celebre lavoro "Frammenti biologici per una teoria dell'uomo" (considerato uno dei quattro capisaldi fondanti la nuova disciplina dell'antropologia filosofica), ha formulato e sostenuto la sua rivoluzionaria teoria della "*primavera extrauterina*" secondo la quale *il neonato della specie sapiens nasce (ancora) embrione*:

"Dopo un anno, l'uomo raggiunge il grado di formazione che un autentico mammifero corrispondente alla sua specie dovrebbe realizzare all'epoca della nascita. Se dunque questo stadio si formasse nel caso dell'uomo al modo dei mammiferi, la gravidanza umana dovrebbe essere di un anno più lunga di quanto non sia in realtà: dovrebbe essere pressappoco di ventun mesi".

In altre parole, per raggiungere il livello di sviluppo che la scimmia antropomorfa possiede già alla nascita, all'essere umano necessiterebbero altri 12 mesi circa di gestazione, ma nascendo dopo "solo" 9 mesi di gravidanza, viene al mondo prima del tempo, e pertanto va considerato "una sorta di "fisiologico" parto prematuro" (Gehlen, 1983, p. 71), un "embrione" che dopo nove mesi di gravidanza dentro l'utero della madre, proseguirà la sua gestazione per altri 12 mesi circa dentro un altro utero, un "utero psichico" esterno al corpo della madre.

Facendo totalmente sua questa particolare concezione neotenica, è così che Freud (1925, p. 286) la descrive alla sua maniera suggestiva e illuminante:

"Tra la vita intrauterina e la prima infanzia vi è molta più continuità di quel che non ci lasci credere la impressionante cesura dell'atto della nascita. *L'oggetto materno psichico sostituisce per il bambino la situazione fetale biologica*" (corsivo mio).

Con questa forte affermazione, Freud ci sta esplicitamente dichiarando che la relazione del bambino con la madre, dal momento della sua nascita e per tutto il periodo della sua prima infanzia, si costituisce come un vero e proprio "utero psichico" che deve necessariamente continuare, per circa un altro anno, a esplicare le funzioni dell'"utero organico" che ha "espulso" *prematuramente* (seppur *fisiologicamente*) il piccolo sapiens.

"Ho denominato 'uterogestazione' ed 'extragestazione' i periodi che Bostock chiamava 'gestazione interna' e 'gestazione esterna' [scrive Montagu, 1992, p. 120]. Uterogestazione si riferisce al periodo passato nel ventre, extragestazione al periodo che va dalla nascita all'inizio dell'andare carponi [un periodo di molti mesi durante il quale il bambino] deve essere portato in braccio dovunque, come se fosse ancora nel ventre. Trascorre la maggioranza del suo tempo a dormire, e solo dopo il nono o decimo mese il suo sonno comincia ad assomigliare a quello dell''adulto. Circa alla stessa epoca hanno inizio la locomozione e l'istinto ad evitare i pericoli […] La gestazione esterna è finita: il bambino può [finalmente iniziare a] camminare a quattro zampe[2]".

[2] Creatura mostruosa con la testa di donna, il corpo di leone, la coda di serpente e le ali di aquila, accovacciata su di una rupe del Monte Ficio alle porte di Tebe, la Sfinge pose a Edipo quell'enigma cui nessun viandante tebano, fino a quel momento, era stato capace di rispondere (finendo per questo con l'essere divorato dal mostro):
"Chi è l'essere che all'inizio cammina a quattro gambe, poi due, poi tre ed è tanto più debole quante più ne ha?". "È l'uomo – rispose Edipo – che va a carponi da bambino, da adulto va su due gambe e da vecchio si appoggia a un sostegno, il bastone". Il primo enigma della storia umana di cui si abbia notizia, racchiude forse l'enigma neotenico sulle origini della specie umana *prematura*, *immatura* e *rallentata* , un misterioso enigma risolto per la prima volta da Edipo che per tale motivo, dopo avere sconfitto la Sfinge (che, vinta, si butta giù dalla rupe sfracellandosi), viene acclamato re di Tebe e ottiene in sposa la regina Giocasta, vedova di Laio, il re ucciso "inconsapevolmente" dal figlio che ora, sempre "inconsapevolmente, sposa colei che lo aveva messo al mondo, compiendosi così la terribile profezia dell'incesto.

Con una simpatica riflessione tanto suggestiva quanto efficacemente esplicativa, così Bostock (1958) si esprime riguardo a questa peculiarità evoluzionistica della specie sapiens:

"È come se ogni bambino dovesse avere due compleanni: il primo per festeggiare l'uscita dal ventre materno, e il secondo per celebrare il termine della gestazione esterna e l'inizio della sua attività da quadrupede" (trad. in Montagu, 1992, p. 120).

Ma quali sono le cause che, determinando un *accorciamento della gravidanza intrauterina*, hanno di fatto determinato la peculiare condizione neotenica di *prematurità* alla nascita e quindi la successiva condizione di prolungata *immaturità* dell'essere umano?

Se i processi evolutivi che hanno condotto all'origine della specie sapiens hanno selezionato, alla fine, la nascita prematura del feto, ciò è dovuto al fatto che "[il feto] deve nascere quando sia lui sia la madre, e quindi la specie, sono in grado di sopravvivere. Durante i primi tempi dell'evoluzione umana si sono verificati simultaneamente diversi cambiamenti critici. Per adattarsi alle nuove difficoltà che nascevano dal cambiamento ambientale, quando gli uomini si sono trasferiti dalle foreste nelle grandi pianure sconfinate, insieme alle capacità di costruire strumenti, all'economia fondata su caccia e raccolta, e al progresso conseguente allo sviluppo della stazione eretta, il cervello diventava più grande, mentre lo spazio pelvico risultava sempre meno adeguato. La rapida crescita del cervello aveva provocato l'aumento delle dimensioni della testa, e in conseguenza della stazione eretta, la pelvi femminile aveva subito certi cambiamenti che hanno reso il parto più difficile e più lungo il travaglio. La difficoltà nasce dal fatto che […] l'angolo formato dalla parte inferiore della colonna vertebrale e il sacro […] ha prodotto in qualche modo una pelvi incurvata. Questo costringe il feto a passare tra le due spine ischiatiche situate ai lati opposti della pelvi […] ed è qui [sul piano del pavimento pelvico] che incominciano le difficoltà per la nascita del bambino. Su questo piano [infatti] la testa del feto deve curvarsi in avanti ad angolo retto, ed entrare nel canale vaginale, [pertanto], se la nascita fosse ritardata ulteriormente, la testa non potrebbe passare attraverso i dieci centimetri del canale del parto [una "complicazione", questa,

che non tocca invece] il feto dei primati infraumani [che] ha un passaggio più facile, dato che la pelvi non compie una curva così stretta" (Montagu, 1992., pp. 112, 113, 109).

Questo complesso intreccio tra prematurità, posizione eretta, lento sviluppo del cervello ed evoluzione della specie umana, è descritto in modo spiritoso ma efficace dall'antropologo Robin Dunbar, in un suo libro (2010, pp. 93-96), nel paragrafo dal titolo *Perché è tanto doloroso partorire:*

"I neonati hanno un loro fascino[...] Forse è proprio per il fatto che i neonati umani nascono incredibilmente prematuri. In generale, tra i mammiferi, la durata del periodo di gestazione è determinata dalle dimensioni del cervello. Sembra che il tessuto cerebrale possa essere modellato soltanto con un tasso di crescita fisso, sicché se volete sviluppare un grande cervello, l'unico modo per farlo è far crescere il cervello più a lungo. Perciò le specie con un cervello più grande hanno di solito una fase di gestazione più protratta [...] Il problema per noi esseri umani è costituito dalle pure dimensioni del nostro cervello. Sulla base delle proporzioni che troviamo nel resto dei mammiferi, noi esseri umani dovremmo avere un periodo di gestazione di ventuno mesi. Eppure, come tutti sappiamo, in realtà si tratta solo di nove mesi. La ragione è molto semplice. Diversi milioni di anni fa, prima che i vostri antenati decidessero che sarebbe potuta essere una buona idea avere un cervello così grande, pensarono che un'idea ancora migliore fosse quella di assumere una posizione eretta. Questo portò all'evoluzione del nostro bacino sferico, piuttosto diverso dal ventre allungato di tutte le altre scimmie e scimmie antropomorfe. Tale bacino sferico forniva una base decisamente migliore sulla quale bilanciare il tronco e la testa, specialmente dopo che quel cervello spropositatamente grande fece la sua comparsa. La costituzione del ventre dei moderni esseri umani è presente da due milioni di anni, da quando il primo membro del nostro genere, *Homo erectus*, sviluppò il suo passo stabile e così la capacità di migrare coprendo lunghe distanze [...] Uno dei sacrifici che abbiamo dovuto sopportare per ricevere in cambio i benefici degli spostamenti a lunga distanza è un fondoschiena fragile [...] Poi, quando i discendenti dei nostri antenati decisero di aumentare significativamente le dimensioni del proprio cervello, diversi milioni di anni dopo, si trovarono di fronte a un problema: il ventre sferico aveva drammaticamente ridotto lo spazio del canale della nascita

[...] A questo punto, le opzioni si riducevano considerevolmente. Certo, saremmo potuti ritornare sui nostri passi facilmente e lasciar perdere questa sciocca idea di avere un cervello più grande - chi ha bisogno di un cervello siffatto, per l'amor del cielo? Ma questo avrebbe voluto dire rimanere incastrati nella nostra nicchia evolutiva. Dal momento che, a causa del cambiamento climatico, in quel periodo il mondo stava mutando radicalmente, rimanere indietro avrebbe voluto dire diventare ecologicamente paralizzati, proprio come le altre grandi scimmie antropomorfe il cui declino inevitabile verso l'estinzione era in corso già da allora. Per sopravvivere, abbiamo dovuto cambiare e adattarci a nuove nicchie ecologiche. Un grande cervello rappresentava la chiave per il successo, e senza di esso cambiamenti di questo tipo non sarebbero stati possibili. Era necessario un mutamento radicale. La brillante soluzione che i nostri predecessori finalmente trovarono fu quella di diminuire notevolmente la durata del tempo in cui una madre porta in grembo un bambino prima del parto... dai ventuno mesi che si contavano prima ai nove sui quali alla fine ci siamo stabilizzati. Ma ciò sarebbe avvenuto a una condizione: dare alla luce un neonato il cui cervello è sviluppato soltanto per metà significa avere un bambino molto vulnerabile. *Mentre i neonati di scimmia e di scimmia antropomorfa sono attivi e indaffarati sino dalle prime ore o al massimo dai primi giorni dalla nascita, ai neonati umani è necessario un anno intero - i mancanti dodici mesi - per raggiungere quello stadio* [...] Dunque, è così che *per il primo anno di vita, un normale neonato umano è sostanzialmente un organismo di carne e ossa che ha bisogno di una quantità incredibile di cure amorevoli*" (corsivo mio).

Freud e la Neotenia: l'Hilflosigheit

Eccoci così giunti a un punto cruciale, potremmo dire alla fondazione stessa dello psichico, al punto in cui *lo psichico sembra accendersi e impiantarsi nel biologico della prematurità,* ci troviamo qui nelle fondamenta stesse dello psichismo che origina nella perdita forzatamente prematura della simbiosi uterina da un lato, parallelamente all'acquisizione della simbiosi psichica con la madre dall'altro, è qui che Freud colloca l'inizio del tutto, nell'*Hilflosigheit*, ovvero nello *stato di estremo bisogno di aiuto* del neonato umano venuto al mondo prematuramente, o per meglio dire, *nell'incontro* tra il *neotene* umano che vive in uno *stato di impotenza* assoluta, del tutto incapace di risolvere

autonomamente la tensione interna creatagli dal bisogno, e il suo *Soccorritore* (la madre), l'oggetto in grado di eliminargli la tensione interna tramite il compimento di un'*azione specifica* che fornisce all'*hilflos* umano l'*esperienza di soddisfacimento* risolutiva.

Per comprendere l'importanza e la centralità di tale esperienza nella fondazione dello psichismo, è opportuno considerare la struttura neotenica dell'infans in tutta la sua complessità, soprattutto nel fatto determinante che sul piano per così dire comportamentale, il corrispettivo della sua carenza e della sua significativa mancanza strutturale di specializzazioni anatomiche (quelle che Epimeteo aveva di distribuito a tutti gli altri esseri viventi), consiste proprio nell'equivalente e ancor più significativa carenza di un adeguato apparato istintuale: "*difetta di istinti autentici*", scriveva Gehlen a proposito dell'essere umano.

Ma è proprio in questo difetto istintuale neotenico con cui il neonato si presenta al mondo nello stato dell'Hilflosigheit, che Freud colloca la straordinaria originalità del suo pensiero e della sua scoperta con l'introduzione del concetto di Trieb, pulsione (umana), differenziandolo nettamente dall'Instinkt, istinto (animale), un istinto (animale) ora perduto e sostituito dalla pulsione, anzi, di più, un istinto "pervertito" e corrotto da una "sessualità de-istintualizzata" e "s-programmata" che lo altera trasformandolo appunto in una energia pulsionale indeterminata e per questo umanizzante[3]: è proprio qui, all'esordio della vita nello stato d'impotenza originaria, che la pulsione accende per coì

[3] Vale la pena qui ricordare come Laplanche (1980, p. 261) abbia ben focalizzato e sottolineato la differenza sostanziale tra il concetto freudiano di *Trieb*, pulsione, e il concetto di istinto: "*Il contenuto dell'Es è innanzitutto la pulsione sessuale* e la pulsione sessuale lì dove è più lontana dall'istinto. È innegabile che si possa parlare *anche* di istinto sessuale. Intendo per istinto sessuale l'istinto di riproduzione, *l'istinto di autoconservazione della specie*, così come lo vediamo funzionare in tutto l'ordine vitale, nella psicologia animale. La pulsione sessuale che scopriamo nell'inconscio tramite la psicoanalisi è ben altra cosa rispetto a questo istinto di riproduzione del quale, ancora una volta, non si tratta di negare l'esistenza nell'ordine vitale. Ciò che ci mostra Freud è che *questa pulsione sessuale* (penso qui ai *Tre saggi sulla teoria sessuale*) *emerge attraverso una vera dequalificazione* (o squalifica) *dell'istinto*. E questa dequalificazione, quando la si esamina nel bambino (nella sessualità infantile scoperta da Freud), appare come una vera e universale perversione dell'istinto. Perversione dell'istinto, nei *Tre saggi*, è il fatto che il quadro delle perversioni dell'insieme degli adulti dà, per così dire, una veduta approssimativa di ciò che è la sessualità di ogni bambino. Occorrono tutti gli adulti per fare un bambino, oppure tutte le possibilità adulte sono presenti in ogni bambino. Nella sessualità infantile constatiamo questo polimorfismo, questa possibilità indefinita di godimento sessuale a partire da tutte le zone del corpo (Freud va ancora oltre), a partire da ogni scossa, da ogni attività, da ogni movimento nel corpo. Dunque, dequalificazione dell'istinto nel senso che questo istinto non può essere definito mediante la tendenza alla procreazione e nemmeno dalla relazione genitale di un individuo di un sesso con l'individuo del sesso opposto".

dire la fiamma dello psichico nell'incontro tra l'immaturo e prematuro neotene umano appena nato, e il suo *Soccorritore* (*Nebenmensch*): "Se ora ci volgiamo a considerare la vita psichica dal punto di vista biologico, la "pulsione" ci appare come un concetto limite tra lo psichico e il somatico" afferma Freud (1915, p. 17).

È nella perdita dell'ancoraggio alla fissità di un istinto "snaturato" e "tramutato" nell' irreprimibile e persistente tensione di una pulsione indeterminata alla ricerca costante di una necessaria (piacevole) scarica, che avviene l'incontro tra l'"impotens" e il suo Soccorritore (la madre) che, intervenendo in tale stato particolare di impotenza assoluta, non provvede soltanto a soddisfare i bisogni biologici primari (fame, sete ecc.) finalizzati alla sopravvivenza fisica del neonato, ma provvede anche, e soprattutto, a placare, scaricandola, quella tensione pulsionale, disancorata da predeterminati vincoli biologici, nella quale l'infans si trova immerso nascendo prematuro e immaturo: con tale intervento di Soccorso nel "naufragio pulsionale" dell'infans, non solo si realizza l'esperienza originaria di soddisfacimento reale del *bisogno* (*biologico*), ma si innesca anche l'attivazione di quell'esperienza di soddisfacimento allucinatorio che fonda il *desiderio* (*psichico*) e avvia "la strutturazione dello psichismo, destinato [proprio per la condizione di *Hilflosigkeit*] a costituirsi completamente nella relazione con l'altro" (Laplanche, Pontalis, 1967, p. 228):

è lo stesso Freud ad affermare, già dal *Progetto* (1895, p. 223), "[che in questo contesto nasce e si sviluppa] la funzione secondaria estremamente importante dell'*intendersi* […], [che] l'impotenza iniziale degli esseri umani è la *fonte originaria* di tutte le *motivazioni morali* […], [e che tutto questo determina] le più rilevanti conseguenze nello sviluppo funzionale dell'individuo", a cominciare dal delinearsi dei primi abbozzi di un Io nel soggetto nascente, un Io che trova qui l'alba del suo futuro divenire.

Infatti, come scrive Bernini (2002, pp. 60-62) "chi legge il *Progetto* non può sottrarsi alla convinzione che l'Io sia, almeno funzionalmente, l'equivalente dell'altro, dell'adulto, che l'Io svolga, cioè, nell'apparato un ruolo equivalente a quello che l'adulto adempie nella realtà della relazione. Nell'essere *hilflos* l'Io riprende all'interno le funzioni di *fremde Hilfle* [*aiuto esterno, da parte di un altro*] rappresentate dall'altro […] Le funzioni dell'altro vengono astratte dall'esperienza e importate come *Gestalten* a costituire lo

schema d'impianto funzionale dell'Io che da una primitiva condizione progredisce verso una qualificazione sempre più sofisticata […] In questo modo le funzioni dell'Io divengono specifiche a partire dalla specificità delle funzioni dell'altro […] *Hilflosigkeit* non è solo dipendenza dall'altro [ma] è soprattutto necessità d'investire l'altro […]: se l'essere umano è dipendente, lo è per questa necessità di rivolgere all'esterno di sé la potenza energetica di cui è dotato, […] l'altro diviene istitutivo e costitutivo dell'essere umano: non semplice interlocutore e nemmeno solo agente di uno scambio vitale, ma matrice costitutiva, *forma* costitutiva dell'essere"

In un suggestivo passaggio del *Progetto*, Freud (*1895*, p. 235) sembra quasi volerci prendere per mano e portarci dentro il vissuto dell'essere *hilflos*, nella sua interazione con il *Soccorritore*, per farci "vedere" e percepire dal suo interno come iniziano a muoversi e a delinearsi i primi palpitanti abbozzi di una soggettività nascente:

"Supponiamo che l'oggetto che fornisce la percezione sia simile al soggetto, cioè un *essere umano prossimo*. L'interesse teorico [suscitato nel soggetto] si spiega anche in quanto un oggetto siffatto è stato simultaneamente il primo oggetto di soddisfacimento e il primo oggetto di ostilità, così come l'unica forza ausiliare. Per tale ragione è sul suo prossimo che l'uomo impara a conoscere. I complessi percettivi che sorgono da questo prossimo saranno in parte nuovi e imparagonabili: per esempio i suoi *lineamenti* (nella sfera visiva); ma altre percezioni (per esempio i movimenti delle mani) coincideranno nel soggetto con i suoi ricordi di analoghe impressioni visive del suo corpo, i quali si assoceranno a ricordi di movimenti sperimentati da lui stesso. La stessa cosa accadrà con altre percezioni dell'oggetto; quindi, per esempio, se l'oggetto grida, un ricordo delle proprie grida risusciterà [nel soggetto] rinnovando le sue esperienze di dolore. Così il complesso di un altro essere umano si divide in due componenti, di cui una s'impone per la sua struttura costante come una *cosa* coerente mentre l'altra può essere *capita* mediante l'attività della memoria: può, cioè, essere ricondotta a un'informazione che [il soggetto] ha del proprio corpo".

Lacan riprende e fa sua, in un certo senso, questa concezione fondamentale del Freud del Progetto, sviluppandola, tramite la nozione di "Immaginario", nel suo lavoro sulla *fase dello specchio* dove, infatti, sottolinea l'importanza determinante della prematurazione

biologica nella costituzione dell'Io del bambino che si riflette nell'immagine del suo simile (l'Io speculare):

"Se Lacan [...] insiste sullo stato di prematurazione attraversato per un lungo periodo dal piccolo dell'uomo a differenza di altri mammiferi - incompiutezza anatomica del sistema piramidale, impotenza motoria - è anche per legittimare la fondatezza del processo di identificazione che precedendo una maturità cognitiva sufficiente che avrebbe indotto naturalmente un atto di riconoscimento, procede al contrario, inconsciamente, facendo scivolare il soggetto verso il versante del modello immaginario, con il quale poi non smetterà di misurarsi" (Lambotte, 1993, p. 214).

Freud e la Neotenia: il "bisogno di essere amato"

Per procedere fino in fondo a questo discorso, si rende opportuno a questo punto riprendere più estesamente un passaggio (assolutamente centrale e fondamentale soprattutto nella sua chiusa finale per le conseguenze di enorme portata che tale chiusa implica) di "Inibizione sintomo e angoscia" nel quale Freud (1925, pp. 301-302), affrontando il problema dei tre fattori (biologico, filogenetico e psicologico) che concorrerebbero alla "causazione delle nevrosi", collega esplicitamente lo stato di *Hilflosigkeit* alla *prematurazione* del neonato umano, e afferma:

"Quello biologico è la *lungamente protratta impotenza e dipendenza del bambino piccolo*. *L'esistenza intrauterina dell'essere umano appare, in confronto a quella della maggioranza degli animali, relativamente più breve*; esso viene mandato *nel mondo più incompleto di* loro. L'influenza del mondo esterno reale viene perciò rafforzata, la differenziazione dell'Io dall'Es viene promossa precocemente, *i pericoli del mondo esterno aumentano in significato e il valore dell'oggetto, che da solo può proteggere contro questi pericoli e sostituire la vita intrauterina perduta, si accresce enormemente*. Questo fattore biologico produce dunque le prime situazioni di pericolo e genera il ***bisogno di essere amato: bisogno che non abbandonerà l'uomo mai più***" (corsivi miei).

In questa affermazione conclusiva di Freud è condensata una verità di enorme portata che riguarda l'essenza specifica della natura umana e quindi anche l'essenza specifica della psicoanalisi: l'*Hilflosigkeit,* che caratterizza la *prematurità* del piccolo della specie

sapiens, determina come sua conseguenza ultima un *bisogno di essere amato che non abbandonerà l'uomo mai più*, un bisogno che implica la necessità assoluta di qualcuno che ti ami in questa condizione di totale impotenza, estremo bisogno, stato di disaiuto e tempesta pulsionale che contraddistinguono il mare di disorientamento in cui sprofonda il bambino "caduto" in questo mondo. Ciò significa che il *Nebenmensch*, il Soccorritore (la madre), colui (colei) che deve intervenire in questa situazione di estremo pericolo, dovrà iniziare ad offrire un Soccorso non solo e non tanto di tipo biologico ma anche e soprattutto di amore.

In definitiva, l'*Hilflosigkeit* è un grido disperato di urgenti bisogni biologici immediatamente attraversati dal bisogno "psichico" di amore e di riconoscimento, l'essenziale del Soccorso Materno è soprattutto un Soccorso d'amore, il "Tu che stai nascendo, esisti", significa soprattutto "Tu che stai nascendo esisti perché io ti amo". Lo stato di *Hilflosigkeit* implica e fonda soprattutto la necessità della relazione, in particolare di una relazione d'amore, il soggetto può nascere soltanto nel campo dell'Altro, o meglio dell'Altro amorevole, lo stato nascente di un individuo (ma anche di un gruppo, come vedremo estesamente più avanti trattando l'argomento della *matrice neotenica gruppoanalitica*) implica un immediato accudimento, da parte dell'Altro, attraversato da correnti affettuose che possano iniziare a mitigare, acquietare e armonizzare le tensioni e i turbamenti dell'*hilflos* immerso in un mare di tempesta biologica e pulsionale. Soltanto il Soccorso amorevole del *Nebenmensch* può placare le onde di un simile "naufragio" psicobiologico per acquietarne le acque e iniziare a trasformarle nel mare più calmo di una situazione che, sostituendosi progressivamente al disorientamento biologico/pulsionale in cui versa il *neotene*, può consentire a costui di avviare una costruzione di senso all'inizio di una vita senza senso in quanto marcata sin dagli inizi da un eccesso pulsionale in un tutt'uno con un eccesso di senso perturbante che peraltro non lo abbandonerà mai più.

Freud ci insegna così che la conseguenza più significativa della condizione neotenica umana è il bisogno costante di amore e di riconoscimento amorevole, e che quindi il fattore strutturante la soggettività dell'essere umano è costituito, fin dalla sua nascita, dallo sguardo materno amorevolmente identificante.

È dentro la fascinazione generata da questo incontro con lo sguardo materno che si realizzano quelle esperienze, che potremmo definire di "alba della soggettività", raffigurate da suggestive espressioni di alcuni psicoanalisti, come l'"abbaglio egoico" di cui parla Lambotte (1993), o le "la prima estetica umana" di cui parla Bollas (1987), o ancora l'"impatto estetico" formulato da Meltzer (1981) secondo il quale "in principio c'era l'oggetto estetico, e l'oggetto estetico era il seno e il seno era il mondo".

Ma è la descrizione che di tale impatto estetico-fondativo "dipinge" e ci offre Domenico Chianese (2020, p. 38), nel suo lavoro "Il Vivente e il Sacro", che personalmente ritengo particolarmente suggestiva ed esplicativa in proposito: "All'inizio della vita il neonato incontra lo sguardo materno, si offre allo sguardo materno, alla sua bellezza. Un incontro decisivo tra sguardi che conduce l'infante verso lo sguardo materno alla ricerca della bellezza dell'immagine. La mamma sorride allo sguardo del bambino che in quel volto vede sé stesso, dirà Winnicott. Il sorriso tra sguardi è un comportamento estetico, proto-forma di una risposta estetica al mondo. Il fatto poi che il sorriso dell'infante sia una risposta al sorriso della madre iscrive la proto-forma di una relazione estetica con il mondo nell'orizzonte di un atteggiamento mimetico".

Con tale concezione delle origini dello psichico, Chianese ci consente di visualizzare un'estetica di base che nasce nella bellezza del felice scambio di sguardi madre-bambino e che fonda la soggettività dell'infante prima ancora della sua acquisizione di una capacità simbolopoietica.

Sulla stessa lunghezza d'onda degli psicoanalisti, si collocano senz'altro le considerazioni dell'antropologo Ashley Montagu (1992, pp. 121,122,123) quando afferma che "per svilupparsi in modo sano e corretto, il bambino ha bisogno, più che di ogni altra cosa, di una gran quantità di amore e tenerezza […] Amore è il processo attivo […] che comunica all'altro […] il proprio interesse profondo per il suo benessere, dandogli tutto il sostegno e lo stimolo necessari per la realizzazione delle sue potenzialità di *diventare quel tipo di essere umano che tu stesso sei per lui*[4], […], dimostrandogli […] che può sempre

[4] "Lo sguardo materno fonda nel bambino un'esteriorità, si potrebbe dire, familiare, lo introduce alla necessaria appartenenza al genere umano, lo pone *"similis inter similes"*. Perché questa esteriorità non decada in estraneità, è rilevante la colorazione affettiva espressa dai tratti del volto materno" (Bernini, 2002, p. 69).

dipendere da te per i suoi bisogni […] *Nel neonato il bisogno di amore è assoluto* […] *Questo bisogno di amore rimane il bisogno più potente degli esseri umani per tutta la loro vita, ed è un evidente tratto neotenico* […] In un senso molto reale e per niente paradossale, […] senza amore non può esserci nessuna crescita o sviluppo sano, nessuna vera vita. Per gli esseri umani il principio neotenico, anzi l'imperativo categorico dell'evoluzione, è *vivere come se vivere e amare fossero una cosa sola*" (corsivo mio).

Quanto emerge dall'analisi della struttura neotenica infantile dell'essere umano e del suo bisogno costante di essere amato, ci consente di pensare che ogni domanda di analisi, ogni richiesta di aiuto psicoterapeutico, racchiuda implicitamente una richiesta di amore, di attenzione, di riconoscimento affettivo. In questo contesto, val la pena considerare che lo storico concetto freudiano di "*neutralità*" riguardante l'atteggiamento analitico dentro la relazione terapeutica, non significa (come a volte si fraintende) che l'analista deve mantenere "un contegno rigidamente formale, impassibile e lontano", né tantomeno che deve "eliminare la propria personalità, giungendo a una totale inespressività" (Schafer, 1983) (evenienza peraltro illusoria[5], oltre che poco raccomandabile), ma piuttosto si riferisce ad un atteggiamento dell'analista ispirato all'astensione dal giudizio sul "materiale" espresso dal paziente, e quindi al rispetto di esso, non al distacco da esso.

[5] "Il concetto di neutralità analitica mi suscita incredulità. Sarebbe come pensare all'autofecondazione. È come dire che vogliamo concepire un bambino guardandoci negli occhi. Eh no, bisogna "sporcarsi" nel contatto! Mi fa sorridere l'idea che due persone stiano insieme in modo neutrale, non è possibile. Se immaginiamo l'analista-specchio, è come se all'entrata di un garage ci fosse uno specchio; tu vai là con l'auto per metterla dentro, ma dove la puoi parcheggiare, se al di là dello specchio non c'è uno spazio per contenerla?
Il paziente sente il bisogno di accoglienza, di una mente capace di accoglierlo. Un analista deve lasciarsi penetrare dalle angosce, dalle emozioni del paziente. Per lasciarsi penetrare deve essere cavo; se è uno specchio come si fa a entrarci dentro? Giusto nel racconto di Alice.

Poi, essendo in due, credo che la neutralità sia impossibile, poiché dal momento stesso in cui si è in due si costruisce qualcosa insieme. E l'analista in grigio, neutrale, contribuisce a formare una trama in cui ci sono dei fili di grigio. Se l'analista ha il maglione rosso o blu, si tesserà qualcosa di più vivace, in cui ci sono anche il rosso e il blu.

È una pia illusione che la neutralità non sia un colore, che grigio non sia un colore. L'analista in grigio, cioè, fa tessere, nel gioco di tessitura con il paziente, i fili del paziente con i propri fili grigi. Quando ho discusso con Laurence Kahn del suo libro *Le psychanalyste apathique et le patient postmoderne* avevo l'immagine di tale analista neutrale come di uno specchio situato dentro un frigorifero" (Ferro, 2017, p. 42).

Questo atteggiamento di neutralità inteso come imparzialità, sospensione di giudizio, rispetto, attenzione ed accettazione di quanto espresso dal paziente, consente progressivamente la creazione di un presupposto fondamentale per lo svolgimento del processo psicoanalitico: l'*atmosfera di sicurezza.* (Val la pena ricordare qui un monito dello stesso Freud a conclusione di una lettera da lui scritta ad Oskar Pfister il 22 ottobre 1927: "Ciò che poi resta della traslazione può, anzi deve, avere il carattere di un *cordiale rapporto umano*" (Meng H., Freud E., 1963) (corsivo mio).

A tale proposito, facciamo nostra l'affermazione di Schafer (1983) che così si esprime al riguardo: "sono convinto che tutta l'opera di Freud sia percorsa dalla preoccupazione di stabilire progressivamente, in analisi, un'atmosfera di sicurezza" finalizzata, in ultima analisi, a "rispondere" al bisogno affettivo costante e inesauribile dell'*hilflos*, del bambino perennemente bisognoso che staziona di continuo nelle fondamenta dello psichismo umano, condizione, questa neotenica, che ha condotto vari autori a formulare suggestive espressioni tra le quali ricordiamo "l'uomo incompiuto" (Barande, 1975) e "il mito dell'adulto" (Lapassade, 1963).

Dentro questa atmosfera di sicurezza comincerà a svilupparsi la cosiddetta "alleanza terapeutica", il paziente sentirà via via la possibilità di "esporsi" e di "esporre" il suo mondo psichico conscio e inconscio e quindi i suoi conflitti profondi, le sue "difese" e le sue "resistenze"; dentro questa atmosfera si svilupperà la riproposizione transferale dei suoi nodi patologici per i quali si potranno finalmente ricercare nuovi significati interpretativi.

In tale contesto, l'interpretazione (o meglio l'ipotesi interpretativa), altro fondamentale cardine tecnico dell'atteggiamento analitico, va intesa come l'espressione finale dell'atteggiamento di imparziale ma empatica ricerca e "scoperta" di significati "altri" da restituire al paziente riguardo alla sua sofferenza e alle radici storiche di essa, in alternativa a quelli conflittuali e rigidamente stereotipati da lui sempre vissuti.

Se tutto questo si riferisce all'appropriato atteggiamento analitico tenuto dallo psicoanalista nei confronti del singolo paziente all'interno del setting analitico individuale, più avanti avremo modo di affrontare e approfondire la corrispondente posizione del gruppoanalista nella "conduzione" del gruppo terapeutico, per scoprirne

una particolare e profonda analogia dopo aver esplorato e approfondito alcuni concetti specifici della situazione di gruppo, in particolare quello di *matrice*.

Neotenia e "Cultura": la "seconda natura" dell'uomo

L'analisi della condizione neotenica dell'essere umano fin qui condotta, porta dunque ad una prima, sconcertante conclusione: "l'uomo non ha qualcosa *in più* dell'animale, ma qualcosa *in meno*; la sua natura è caratterizzata da una *carenza* degli attributi tipici dell'animale, e qui e non altrove è da collocare, tra l'animale e l'uomo, il principio della differenza" (Galimberti, 1999, p. 160).

Ma un essere così immaturo (appunto, neotenico), così privo di attributi specializzati[6] rispetto a qualsiasi ambiente, così inferiore, come ci ha descritto Gehlen, rispetto a qualsiasi animale nella lotta per la sopravvivenza (darwinianamente intesa), come ha potuto, invece, non solo sopravvivere ma addirittura capovolgere questa "inferiorità" anatomica in una supremazia nel regno animale?

Nella risposta a questa inevitabile domanda si colloca un primo pilastro fondante la "matrice culturale" della specie umana: l'uomo, infatti, non solo è privo di una "specializzazione" anatomica specifica per un determinato ambiente, ma, allo stesso tempo, "patisce", per così dire, una carenza istintuale che non lo rende idoneo a nessun ambiente prestabilito, per cui non sarebbe sopravvissuto se non avesse *agito* per costruirselo lui un ambiente (*um-welt*), o meglio un mondo (*welt*). Il termine *agire* ha qui un senso peculiare: "Povero di apparato sensoriale, privo d'armi, nudo, embrionale in tutto il suo *habitus*, malsicuro nei suoi istinti, l'uomo è l'essere che dipende esistenzialmente dall'*azione*" (Gehlen, 1954, p. 11). Va però precisato che con il concetto di "azione", Gehlen intende qui sottolineare il fatto che mentre gli animali si limitano a "*re-agire*" passivamente solo agli stimoli ambientali corrispondenti ai loro istinti specializzati, l'uomo ha dovuto "*agire*" per costruirsi un mondo in cui sopravvivere supplendo così alla mancanza di un ambiente predisposto: per questo si può dire che ogni

[6] Konrad Lorenz ha definito l'uomo "specialista della non specializzazione" (Storr, 1972, 180)

animale ha un proprio ambiente (*um-welt*), mentre l'uomo è "aperto" al mondo (*welt)* come a un immenso "campo di sorprese"[7].

Ed è appunto qui, in questa "azione" necessaria alla sua sopravvivenza, che ha origine la cultura dell'uomo:

"L'uomo è organicamente "l'essere manchevole" (Herder); egli sarebbe inadatto alla vita in ogni ambiente naturale e così deve crearsi una *seconda natura*, un mondo di rimpiazzo, approntato artificialmente e a lui adatto, che possa cooperare con il suo deficiente equipaggiamento organico; e fa questo ovunque possiamo vederlo. *Vive, per così dire, in una natura* artificialmente disintossicata, resa maneggevole, *trasformata in senso utile alla sua vita, ciò che è appunto la sfera della cultura*. Si può anche dire che è costretto biologicamente al dominio sulla natura" (Gehlen, 1941, pp. 88-89) (corsivo mio).

"*Proprio nel luogo* in cui per l'animale c'è l'"ambiente", sorge quindi, nel caso dell'uomo, il *mondo culturale*, cioè quella parte della natura da lui dominata e trasformata in un complesso di ausili per la sua vita. Già per questo è radicalmente erroneo discorrere di un ambiente dell'uomo in senso biologicamente definito. Nell'uomo, alla non-specializzazione della sua costituzione corrisponde la sua apertura al mondo e, alla deficienza strumentale della sua *physis*, la "seconda natura" da lui stesso creata" (Gehlen, 1978, pp. 64-65).

La cultura è la risposta evoluzionistica alla neotenia, cioè alle carenze biologico-istintuali dell'uomo conseguenti alla sua immaturità "costituzionale", come tale, "la cultura fa parte delle condizioni fisiche dell'esistenza. Questa asserzione non sarebbe valida per nessun animale" (Gehlen, 1941, p. 112): in altre parole, l'uomo, per natura, cioè per la sua carenza organica, è stato costretto ad "agire" sulla natura trasformandola, ed è questa trasformazione che chiamiamo "cultura", la "seconda natura": "L'uomo vive essenzialmente in una "seconda natura", in un mondo da lui stesso trasformato e volto al vitale servizio dei suoi bisogni, vive in una "nature artificielle", come la chiama Sorel (*De*

[7] L'animale *in-siste* in un mondo per lui già preordinato, mentre l'uomo esiste, *ek-siste* (l'"ek" rimanda ad uno "star fuori") perché è fuori da qualsiasi preordinamento e, per effetto di questa sua *ek-sistenza*, è costretto a darsi un mondo: è con questa felice e acuta analisi etimologica che Galimberti (1999) traduce, a livello biologico, il significato della definizione di Heidegger (1978) secondo il quale "l'*essenza* dell'uomo è l'*esistenza*"

l'utilité du pragmatisme)….Nella natura immediata, nella "prima" natura [...]", (Gehlen, 1978, p. 345) l'uomo, essere neotenico, non sarebbe dunque potuto sopravvivere senza l'intervento di Prometeo, dopo che costui si accorse della imperdonabile disattenzione del fratello Prometeo.

Prometeo e il furto del fuoco: alle origini della "seconda natura"

"E ormai si avvicinava il giorno segnato dal destino in cui anche l'uomo doveva uscire dalla terra alla luce. *Allora Prometeo*, in questa imbarazzante situazione, non sapendo quale mezzo di salvezza escogitare per l'uomo, *ruba a Efesto e ad Atena la loro sapienza tecnica insieme col fuoco* (senza il fuoco era infatti impossibile acquisire e utilizzare quella sapienza), *e la dona all'uomo*. In tal modo, l'uomo ebbe la sapienza tecnica necessaria per la vita […] Entra dunque furtivamente nella officina di Atena e di Efesto, in cui essi praticavano insieme la loro arte, e, rubata l'arte del fuoco di Efesto e quella di Atena, la dona all'uomo. *Di qui vennero all'uomo le sue risorse per la vita*" (Platone 1998, pp. 39- 41) (corsivo mio).

Dunque, nel Protagora di Platone, Prometeo (Pro-metis: il previdente, colui che vede in anticipo) entra nella scena del mito per un motivo ben preciso: per "sanare" col dono del fuoco la carenza strutturale della specie umana, per compensare l'"immaturità" dell'uomo, la sua mancanza di adeguate "specializzazioni" anatomiche, la sua mancanza di "facoltà" adatte alla lotta per la sopravvivenza, quelle facoltà che lo sprovveduto Epimeteo (epi-metis: l'imprevidente, colui che ha il senno di poi) aveva esaurito dispensandole tutte alle altre specie viventi. Prometeo "ruba il fuoco e la sapienza tecnica" e li dona all'uomo per evitare che "trovandosi lui terricolo, in mezzo ad animali valentissimi nella fuga e ai predatori più pericolosi" fosse "eliminato dalla faccia della terra" (Gehlen, 1978). Ecco dunque che il fuoco (la tecnica) di Prometeo si configura in prima istanza come indispensabile soluzione dell'*immaturità* neotenica dell'essere umano e "sublime" riparazione della sua *prematurità,* autorizzandoci così a "leggere" nell'intervento del titano una prima evidente rappresentazione mitica dell'originaria saldatura della cultura (il fuoco) con la carenza neotenica (l'imbarazzante "indigenza" umana): in tal modo "la cultura, colta là dove effettivamente sorge, all'inizio della storia dell'uomo" (alle origini del mito) appare in tutta la sua evidenza di "condizione fisica

dell'esistenza dell'uomo" e non "punto di approdo dell'evoluzione naturale" (Galimberti, 1999).

Quest'aspetto della stretta connessione dell'origine della cultura con la condizione "naturale" di immaturità, prematurità, fragilità e precarietà dell'essere umano, è anche indirettamente rintracciabile in una certa terminologia con cui frequentemente viene appunto designata la specie umana nel mito prometeico: il termine "*imbarazzante situazione*", per esempio, ricorre più volte nel Prometeo del "Protagora" di Platone (che si rifà al racconto mitico di Esiodo), così come, nel "Prometeo incatenato" di Eschilo (1988), il termine "*effimero*" ricorre spesso per indicare gli uomini (così Kratos nel Prologo, rivolto a Prometeo: "Qui ora insolentisci, i doni degli dei rubando offrili agli effimeri"; nel Paròdo, così il Coro: "E ora il fuoco splendente possiedono gli effimeri?"; nel Quarto episodio, così Ermes a Prometeo: "A te…che contro gli dei errasti, poiché agli effimeri offristi privilegi, dico il ladro del fuoco…").

Dunque, *l'"inconsistente" condizione umana acquista una propria "consistenza" grazie al fuoco di Prometeo: è così che l'imbarazzante carenza costituzionale dell'effimera umanità, si trasforma in un incredibile "disagio divino"* (Storr, 1973); *è così che l'uomo* (narra ancora Protagora a Socrate) "divenne partecipe di sorte divina, in primo luogo" e "in virtù di questo legame di parentela che venne ad avere col divino, *unico fra gli animali credette negli dei, ed intraprese a costruire altari e statue di dei [...] e con l'arte sciolse la voce e articolò parole, inventò abitazioni, vesti, calzari, letti e trasse gli alimenti dalla terra*" (Platone, 1998), insomma, è grazie a Prometeo e al suo dono del fuoco che l'essere umano è riuscito infine a trasformarsi da *homo impotens* in *homo sapiens...*

E' opportuno, a questo punto, fare ancora una considerazione sul concetto di *cultura*: con tale termine non s'intende solamente l'attivazione "tecnica" che ha consentito all'uomo di sopravvivere nonostante la sua carenza anatomico-funzionale, ma, naturalmente, s'intende più globalmente *l'attivazione dell'intera produzione psichica e "spirituale", l'attivazione della potenzialità umana ad interagire con gli stimoli (esterni e interni) in modo plastico*[8] *e creativo,* comunque non rigidamente pre-fissato, come accade invece

[8] *LA "PLASTICITÀ" NEOTENICA"*. L'uomo è stato dunque "costretto", per la sua sopravvivenza, a capovolgere la sua incompiutezza e la sua carenza rispetto alla natura, nell'opposta condizione di

agli animali che rispondono agli stimoli con sicurezza innata ma con altrettanto innata limitante rigidità. "In questo senso l'uomo, come animale per natura "non ancora stabilizzato", crea sé stesso, e con sé stesso la storia che, come successione di autocreazioni, è iscritta nella natura non stabilizzata della sua matrice pulsionale". Pertanto, anche "i valori dello spirito: libertà, creatività, ideazione trovano …nella carenza biologica la loro radice" (Galimberti, 1999, p. 109).

Nel fuoco di Prometeo

Ecco, dunque, cosa c'è nella *fiamma* che Prometeo dona agli uomini: insieme all'"accensione" dello *psichico* e al "fuoco" del *pulsionale*, c'è la *cultura*, la tecnica, le *téchnài*, le arti, in una parola quella "*seconda natura*" che, salvandolo dai pericoli della prima natura, ha dotato l'essere umano di caratteristiche tali da renderlo particolarmente unico tra gli esseri viventi.

dominatore della natura stessa. Ma come spiegare un capovolgimento di tale portata? Dove collocare l'intima natura di tale possibilità? La risposta, paradossalmente, sta proprio nell'altra faccia della medaglia dell'incompiutezza anatomico-funzionale, nel risvolto positivo della non-specializzazione istintuale, cioè a dire in quella "polivalente capacità adattativa" che Gehlen (1983, p. 108) ha chiamato *plastizität*, *plasticità*, ciò che "consente all'uomo di ricavare da *ogni e qualsiasi* costellazione di condizioni naturali, *modificandole*, delle tecniche e degli strumenti per la sua esistenza. Perciò lo vediamo vivere "dappertutto", a differenza di tutti gli animali specializzati, i cui *habitat* sono geograficamente ben circoscritti".
IL fondamento di tale plasticità, oltre che sul prolungamento (e mantenimento) dell'immaturità anatomico-funzionale dell'uomo, si poggia sull'altro co-fattore della neotenia: il prolungamento della dipendenza del bambino dagli adulti. Il finalismo evoluzionistico di questa infanzia prolungata è evidente: il rallentamento della crescita del "piccolo dell'uomo" favorisce infatti lo sviluppo ed il rafforzamento della creatività culturale tramite un prolungato periodo di apprendimento che, non a caso, coincide con il lungo periodo in cui si verifica quel lento sviluppo del cervello determinante la massima plasticità e ricettività delle strutture cerebrali. Infatti, come ci ricorda A. Montagu (1962), è altamente significativo il fatto che "il cervello umano inizia la sua vera crescita e sviluppo alla nascita e continua a crescere e svilupparsi nelle funzioni di un essere umano attraverso le prime due decadi di vita". "Per usare al massimo il suo cervello, l'uomo deve attardarsi nella posizione infantile, poiché i bambini sono molto più flessibili, malleabili e adattabili degli adulti. Per poter apprendere, perciò, l'uomo deve rimanere bambino per un tempo notevolmente più lungo di quanto dura l'immaturità dei giovani di altre specie" (Storr, 1973). La prolungata dipendenza infantile è favorita, inoltre, da un altro peculiare fattore evolutivo: la ripresa "in due tempi" dello sviluppo sessuale frazionato (e quindi rallentato) dal periodo della latenza.
Il *paradosso neotenico* per cui un infinito ventaglio di potenzialità (comportamentali) sgorga proprio dalla carenza istintuale che libera l'uomo da schemi fissi di azione, è racchiuso nella bella espressione, coniata al riguardo da A. Storr (1973), "*disagio divino*": la carenza come fulcro di una leva sviluppante un'illimitata potenza.

Ma ascoltiamo dalla voce dello stesso Titano la descrizione dei doni offerti all'umanità con la fiamma divina (così Prometeo al Coro, nel Secondo Episodio del "Prometeo incatenato" di Eschilo, 1988):

"…ascoltate invece/ i casi dei mortali, come da esseri prima infanti/ li resi razionali e di pensier forniti;/ racconterò, non biasimo agli uomini recando,/ma per mostrarvi la bontà dei miei doni:/ essi dapprima guardando non vedevano,/ udendo non intendevano, ma simili/ a forme di sogni nella lunga vita/ a caso tutto confondevano; né costrutte/ dimore solatie sapevano, né il lavor del legno,/ ma sotterranei abitavano, quali agili formiche negli anfratti di cieche caverne./ Per loro non c'era né dell'inverno/ né della fiorita primavera né della pomosa/ estate alcun segnale, ma a caso il tutto/ compivano, finchè io lor mostrai/ il levar degli astri e il tramontar confusi./ E anche il numero, che le scienze supera,/ per loro escogitai e la scrittura, memore/ traccia di tutto e operosa madre delle arti./ E per primo aggiogai in gioghi bestie,/ ai soggòli schiave e alle some, affinchè/ nei più grandi travagli subentrassero/ agli uomini, e sotto il carro docili addussi i cavalli, fregio di opulenza ricchezza./ Nessun altro, se non io, inventò i lino-alati/ cocchi dei naviganti che solcano il mare./ Siffatte invenzioni pei mortali escogitando,/ io stesso infelice non conosco l'arte/ onde sottrarmi alla presente sventura./ Ad ascoltare il resto da me più stupirai,/ quali arti e risorse escogitai./ Quel che più conta, se uno cadeva in malattia,/ non c'era alcun rimedio né di cibo,/ né d'unguento, né di bevanda, ma per mancanza/ di farmaci perivano, prima che io lor/ mostrassi gli infusi dei benigni rimedi/ con cui tener lontano tutti i morbi./ E i mille modi della profetica arte ordinai,/ e primo dai sogni distinsi quanto bisogna/ che davvero accada, e dei presagi ambigui per loro/ interpretai il senso e degli incontri sul cammino,/ e il volo degli uccelli dagli adunchi artigli/ esattamente definii e quali per natura fausti/ e quali infausti, e qual costume ciascuno/ abbia e quali tra loro le inimicizie/ e gli amori e le unioni,/ e la levigatezza delle viscere e qual colore/ avendo, ai numi possano piacere/ e il mutevole aspetto della bile e del lobo;/ e le membra con grasso avviluppate e i lunghi/ lombi bruciando, all'oscura arte dei presagi/ avviai i mortali e i segni ardenti della fiamma/ svelai, che prima erano oscuri./ Tale invero la mia opera: da sotterra poi/ i tesori agli uomini nascosti,/ rame, ferro, argento, e oro, chi dirà mai/ d'avere scoperto prima di me?/ Nessuno – ben lo so – se non

vuol vantarsi invano./ In breve apprendi tutto insomma:/ *tutte le arti ai mortali vengon da Prometeo*" (corsivo mio).

Ma se il fuoco offerto da Prometeo all'umanità ha costituito indubbiamente un dono zprezioso e di inestimabile valore in quanto apportatore della vita psichica e della cultura ad essa connessa, è altrettanto vero che questo dono è stato pagato a caro prezzo: dallo stesso Prometeo, che sarà punito per questa sua azione, e dall'intera umanità che subirà per sempre le dolorose conseguenze di questa offerta. La causa di tutto questo sta nel fatto che il Titano ha rubato per donare.

Il "crimine" di Prometeo: la cultura ("seconda natura") come lacerazione della "prima natura"

Ma torniamo a Prometeo per ricercare nel suo mito altri importanti elementi di connessione con la nascita della cultura. Quale profondo legame unisce il Titano al fuoco? Perché per procurarselo deve operare un furto? Qual è il senso della tremenda punizione che Zeus gli infliggerà per questa "ingiustizia"? In effetti, come ci ricorda Freud (1931, p. 104) nel suo saggio "L'acquisizione del fuoco": "…l'acquisizione del fuoco è un'empietà, esso è guadagnato con ratto o furto. Questo è un tratto costante di ogni leggenda sull'acquisizione del fuoco, si trova nei popoli più disparati e lontani, e non solo nella leggenda greca di Prometeo portatore del fuoco…Ma perché l'acquisizione del fuoco dev'essere inscindibilmente legata con la rappresentazione di un'empietà? Chi è qui la parte lesa, il truffato?". Anche secondo Trione (in Eschilo, 1988, p. 36) "le arti, *téchnài*, hanno origine in una *adikìa*, ingiustizia, perché derivate dal fuoco e sottratte con inganno agli dèi, di cui esse sono una prerogativa". Analogamente F. Nietzsche (1870, pp. 67-69) visualizza il fuoco di Prometeo "come una rapina ai danni della natura divina… La cosa migliore e più alta di cui l'umanità possa diventare partecipe, essa la conquista come un crimine".

Truffa, furto, rapina, crimine: sono questi i termini che ricorrono nell'acquisizione del fuoco. Ma chi è la vittima di tali nefandezze commesse da Prometeo? E' Zeus, naturalmente, è il mondo degli dei, del sacro, del divino, il mondo dell'Uno, dell'età dell'oro, il mondo dell'Indifferenziato, il mondo del tempo ciclico: è tutto questo che Prometeo lacera col suo furto e la sua ribellione a Zeus, separando la specie umana da

tutti gli altri animali armonicamente inseriti nella natura, congedando gli uomini dal mondo degli dei e rendendoli "da infanti quali erano, razionali e di pensier forniti", fornendoli cioè di coscienza e collocandoli in una seconda natura, la cultura appunto, dopo aver violato le leggi della prima natura. "Nietzsche…coglie quel mondo nell'istante della sua lacerazione, quando l'uomo con un "crimine lo viola e dalla violazione nasce, conquistando la propria differenza dal divino e dal sacro. Nello scenario che si apre non è più dio a creare gli uomini, ma sono gli uomini ad essersi emancipati da Dio, separandosi da quello sfondo simbolico che non ospitava né identità, né differenza. Il fuoco, in cui dio si confonde e si mescola, nelle mani dell'uomo diventa principio d'ordine; il suo uso differenziato dà avvio al processo di civilizzazione che, come scrive Nietzsche, coincide con il progressivo distacco dell'uomo da dio" (Galimberti, 1999, p. 65).

In tutte le varietà del mito di Prometeo il nucleo centrale rimane sempre costante: nelle "Opere e i giorni" di Esiodo, nel "Protagora" di Platone e nel "Prometeo incatenato" di Eschilo, lo scontro del titano contro Zeus, per salvare la razza umana, costituisce il fulcro della narrazione. Prometeo riesce, di fatto, nel suo intento contro il volere e le intenzioni di Zeus che, per questo, lo punirà duramente: dapprima facendolo incatenare ad una rupe sul Caucaso con la quale sprofonderà nel Tartaro; successivamente, dopo il suo ritorno dall'Ade, facendolo ancora legare sul Caucaso ma stavolta con una pena ancor più grave: il tormento di un'aquila che fa orrendo pasto del suo fegato che ricresce ogni qualvolta l'aquila si allontana. Riferendosi a tale terribile punizione per il furto del fuoco, Freud (1931, p. 105) si è posto giustamente la seguente domanda: "Perché allora una simile prodezza dal punto di vista della civiltà fu trattata dalla leggenda alla stregua di un crimine suscettibile di pena? Ebbene, se la leggenda lascia intravedere a fatica, e attraverso ogni sorta di deformazioni, che l'acquisizione del fuoco aveva come presupposto una rinuncia pulsionale, ecco che essa esprime senza dissimulazione alcuna il rancore che l'umanità pulsionale dovette provare contro l'eroe della civiltà".

Si potrebbe ampliare la penetrante intuizione di Freud con la seguente considerazione: *passando, col fuoco, nell'ordine della cultura, l'uomo è "uscito fuori" dall'ordine della natura acquistando consapevolezza di sé ma perdendo, insieme all'in-coscienza della*

morte, anche l'insipiente "felicità" dell'animale inserito nel ciclo della natura. È allora forse per questo che gli uomini portano rancore a Prometeo, nonostante questi avesse cercato di proteggerli dall'angoscia della morte fornendoli, col fuoco, anche di "cieche speranze"[9].

La presenza della speranza nella ek-sistenza degli esseri umani, è connessa ad un altro momento drammatico della vicenda dei due fratelli Titani.

Il furto del fuoco e il vaso di Pandora: le angosce dell'essere umano

Quando Zeus si accorse di essere stato ingannato da Prometeo, il suo cuore si riempì di un'ira funesta, e giurò vendetta contro gli esseri umani per castigarli del fatto di aver ricevuto la fiamma divina, e "si legge in Esiodo che avrebbe parlato così:

"[Prometeo!] Figlio di Giapeto, tu che sai più di tutti gli altri, tu ti rallegravi di aver rubato il fuoco e di avermi ingannato; ma ciò sarà a danno tuo e degli uomini futuri. Essi infatti riceveranno da me, in cambio del fuoco, un male di cui gioiranno, circondando d'amore ciò che costituirà la loro disgrazia". Così parlò il padre degli dèi e degli uomini e rise" (Kerényi, 1963, p. 201).

Egli ordinò a Efesto e ad Atena di creare una bella e desiderabile fanciulla, simile nell'aspetto alle dee immortali, con la collaborazione degli altri dèi. Ciascun dio così le infuse una qualità: Efesto, impastandola con argilla ed acqua, la plasmò ad immagine degli dèi; Afrodite le donò bellezza e grazia; Atena la rese abile nei lavori domestici; Ermes le diede la facilità di parola, ma mise anche nel suo cuore la menzogna e l'astuzia ammaliatrice. Poi la condusse da Epimèteo, che - dimenticando il consiglio di Prometeo di non accettare doni da Zeus - non seppe resistere alla tentazione di unirsi in matrimonio con la bellissima fanciulla. Costei aveva consegnato allo sposo, come regalo di nozze inviatogli dal re degli Dèi, un vaso ermeticamente chiuso, che lei un giorno decise di

[9] "Prima, gli uomini vaganti come ombre non avevano paura della morte, perché essa comprendeva comunque una rinascita nel ciclo vitale della *physis*, natura: dalla vita alla morte, e dalla morte alla vita. *Nella nuova condizione* di razionalismo…*l'uomo è preso dall'angoscia della morte e dalla consapevolezza di una vita dedita alla fatica*: la *"speranza cieca"* (che *impedisce* cioè *di sapere come e quando si muore e crea un'illusione di eternità*) serve a dare all'uomo un impulso alla vita e la libertà, come effetto dell'ignoranza del proprio destino" (Trione in: Eschilo, 1988, p. 18) (corsivo mio).

scoperchiare per vedere che cosa contenesse: ecco però uscirne fuori tutti i malanni, che si sparsero per il mondo ponendo termine alla vita beata dei mortali. (Messina, 1961).

"Prima il genere umano era vissuto sulla terra senza alcun male, senza fatica e malattie che dovessero portare la morte agli uomini. Ora invece la donna levò il coperchio del grosso vaso e le lasciò diffondersi dappertutto, a triste scapito degli uomini. Lo sciame [di fatiche e malattie] innumerevole e triste, circola da allora dappertutto tra gli uomini e la terra è piena di male, e pieno di mali è il mare e le malattie colpiscono gli uomini di giorno [e] vengono inattese di notte, fatali e mute [...] Con questi mali, e precisamente con le malattie, venne nel mondo anche la morte, e così si compì la distinzione tra gli uomini e gli dèi immortali. La creatura, antenata di tutte le donne, si chiamava Pandora". (Kerényi, 1963, pp. 202-203).

È vero che Pandora si affrettò a richiudere il vaso, quando si accorse di quanto stava accadendo, ma ormai vi restava dentro soltanto Elpis, la Speranza, la sola consolazione che resta agli uomini, l'ultima ad abbandonarli dinanzi alle angosce della vita e all'angoscia della (consapevolezza della) morte.

La vicenda di Pandora chiude il cerchio della complessa condizione esistenziale che si era aperta inizialmente con il dono del fuoco di Prometeo nello stato di *Hilflosigkeit* dell'essere umano: ***il bisogno di essere amato che non abbandonerà l'uomo mai più*** (Freud, 1925) fino alla fine, non è connesso soltanto al ritrovarsi precipitati, fin dalla nascita, in un mare turbolento di *eccesso pulsionale* (connesso all'alterazione dell'istinto), ma anche al ritrovarsi per il resto della vita immersi in un inquietante *eccesso di senso* connesso all'enigma dell'esistenza stessa, alla consapevolezza dei limiti della vita (i mali fuoriusciti dal vaso) e soprattutto alla consapevolezza dell'esistenza del limite dei limiti: la morte, la fine di quella vita di cui in fondo non comprendiamo il senso[10].

In questo contesto, acquista un sapore particolare una considerazione dell'antropologo Montagu *(*1992, p. 126) il quale, riflettendo sulla teoria del "trauma della nascita"

[10] Nella mia prefazione al bel libro scritto da un collega psicoanalista sul pittore Munch, ho avuto modo di ipotizzare che il famoso dipinto *L'Urlo,* oltre a essere un urlo di rabbia del celebre pittore norvegese contro la madre dalla quale si era sentito tradito e abbandonato, potesse racchiudere e far risuonare anche la rabbia di tutti noi esseri umani per madre-natura che ci ha dato un'esistenza di cui non comprendiamo il senso. (Nucara, in Trabucco 2018).

sviluppata dallo psicoanalista viennese Otto Rank (uno dei primi allievi di Freud), giunge ad affermare: "L'intera esistenza [umana] è vissuta come una reazione alle sofferenze e alla solitudine del periodo extrauterino, un tentativo di fare del mondo un sostituto del grembo materno".

Quanto fin qui esplorato e analizzato sulla struttura neotenica dell'essere umano, sulle sue profonde connessioni con la teoria psicoanalitica e sulle sue rilevanti conseguenze nella clinica psicoanalitica (con particolare riguardo all'atteggiamento psicoanalitico), ci autorizza senz'altro a riconoscere la piena fondatezza della radice neotenica alla base del tronco e dell'albero della psicoanalisi.

Si può dire lo stesso della gruppoanalisi? Riteniamo certamente di sì, ma per suffragare questa affermazione dobbiamo addentrarci in alcune specifiche caratteristiche della teoria e della clinica gruppoanalitica, in particolare nel concetto di *matrice* e nelle sue profonde connessioni con il concetto di *cultura* precedentemente affrontato.

La matrice gruppoanalitica: la cultura come rete psichica

Per far questo, occorre prima cercare di identificare un aspetto essenziale e specifico nella complessa dimensione gruppoanalitica, un suo nucleo irriducibile: questo aspetto centrale si trova condensato e racchiuso nel concetto di ***matrice***. Il concetto che più di ogni altro caratterizza lo specifico della gruppoanalisi, intesa nella sua più genuina definizione di "psicoanalisi *attraverso* il gruppo", è infatti quello, coniato da Foulkes (1967), di "*matrice*". Tuttavia tale termine, fin dalla sua originaria formulazione, si è venuto a trovare nella paradossale posizione di riuscire, da un lato, a cogliere concettualmente la peculiare "sostanza" della epistemologia e della clinica gruppoanalitica, ma di continuare a sfuggire, dall'altro lato, ad una completa e più precisa propria concettualizzazione: "La difficoltà a verbalizzare chiaramente tale concetto, sta, oltre che nella sua natura operativa, nel fatto che gran parte di questi fenomeni avvengono a livello preverbale", per cui, "pur occupando un posto centrale nella gruppoanalisi, la *matrix* attende ancora una chiara focalizzazione esplicativa" (Zanasi, 1995, pp. 25-26). Nella concezione gruppoanalitica la *matrice* identifica una rete psichica collettiva che comprende le espressioni *psicologiche* dell'individuo in quanto tale e le espressioni *sociologiche*

dell'individuo in relazione con altri individui, ma soprattutto essa si caratterizza come espressione "*trans-personale*" a sé stante, espressione "altra" rispetto alle altre due.

Ma in cosa consiste lo specifico della *matrix* intesa come espressione fenomenologica di un collettivo psichico transpersonale? Perché Foulkes (1976), nel tentativo di definire tale entità transpersonale, si trova di fatto costretto a dover ricorrere a più definizioni (come "pozzo comune di significati" e "lingua universale fondamentale") che a volte sembrano piuttosto ambigue ed approssimative?

In realtà, l'apparente approssimazione ed ambiguità delle definizioni foulkesiane della matrice intesa come entità-gruppo, corrispondono proprio alla "sostanza" della stessa. Infatti, quando Foulkes (1976) parla della rete di comunicazione in gruppo come "pozzo comune di significati", "lingua universale fondamentale", "matrice di fondo basata sulle proprietà biologiche della specie" ecc., si riferisce ad un'entità che sembra avere le caratteristiche della ***materia vivente allo stato puro***, si riferisce cioè a qualcosa che per definizione non è definibile se non rispetto a determinate coordinate spazio-temporali che potranno finalmente darle una "forma definibile". Tutto questo, come dice P. De Maré (1973, p. 154), "ricorda la nozione aristotelica della materia...che è costituita da determinate potenzialità le quali vengono attualizzate solo attraverso le attività delle forme". Lo stesso Foulkes (1967; 1976) è molto vicino a tale concezione aristotelica della "materia gruppale" ricca di potenzialità quando la descrive come "una rete intima di comunicazione che gradualmente si sviluppa in una matrice quasi organica", per poi aggiungere: "la situazione presa in considerazione è gravida di potenzialità terapeutiche".

Dunque, la matrice, in quanto entità-gruppo, si costituisce primariamente come materia vivente allo stato nascente palpitante della vita che riceve dalle relazioni degli individui nella situazione di gruppo.

Altri studiosi della fenomenologia gruppale, pur partendo da ottiche e contesti diversi, arrivano a condividere questa medesima concezione della matrice gruppale come "entità vivente", "organismo primordiale vivo", "matrice quasi organica", "entità biologica indefinita", "materia grezza vivente" ecc.

A questo punto sorge spontanea una domanda: in cosa consiste un'entità che ha le qualità e le caratteristiche della materia vivente allo stato nascente ma che, nello stesso tempo, va oltre la materia tangibile propriamente detta? Di cosa si tratta precisamente, considerando che non ci riferiamo solamente ai singoli "corpi" dei pazienti del gruppo né alla loro semplice somma?

C'è una possibile risposta: si tratta della ***cultura allo stato nascente***, si tratta cioè degli albori di quella che, con una felice espressione, è stata definita da Julian Huxley "la seconda natura dell'uomo".

La cultura, infatti, si costituisce come quella specifica dimensione vivente che si colloca al confine del fisico con lo psichico e per questo si caratterizza come l'essenzialità più squisitamente umana, la qualità più specifica e idiosincrasica della specie sapiens.

Lo specifico dell'entità-gruppo in quanto organismo palpitante di vita è dunque la cultura, intesa come l'"organismo psichico" sorgente dall'intreccio relazionale del gruppo umano fin dal primo momento della sua costituzione: si può quindi affermare che, dinanzi al gruppo, il terapeuta viene a trovarsi al cospetto del processo di formazione di una neo-cultura.

Per proseguire nelle nostre riflessioni, è importante riconsiderare, alla luce di quanto detto finora, il concetto di "matrice" secondo Foulkes.

Se infatti per *matrice* si può intendere la *cultura* come rete psichica e trama di pensiero collettivo, viene da chiedersi perché mai Foulkes, riferendosi a tale concetto, parlasse in realtà di più matrici: matrice fondamentale, matrice patologica, matrice dinamica, in fondo si riferiva sempre alla stessa cosa, cioè alla cultura del gruppo!

La risposta a tale interrogativo è possibile trovarla se s'introduce un altro concetto indispensabile per definire il concetto stesso di cultura (e, quindi, di matrice): mi riferisco al concetto di *storia*. La *cultura*, quindi la matrice, è infatti un *processo psichico*, una trama di pensiero, *che ha una storia*.

Si può quindi affermare che le diverse "matrici" gruppali di cui parla Foulkes, sono fondamentalmente le diverse "fasi storiche" di un processo culturale che può esplicare il

suo pieno effetto terapeutico solamente quando riesce a raggiungere le sue fasi evolutivamente più avanzate: quando cioè, per dirla con Foulkes, il processo gruppale riesce a passare da una "matrice di fondo" ad una "matrice dinamica".

La matrice neotenica: il potenziale infantile neotenico nella fondazione del gruppo analitico

Ma, per il proseguimento del discorso, è qui opportuno focalizzare l'attenzione sulla fase iniziale del gruppo, cioè agli albori della neo(nata)-cultura gruppale insita nella "matrice fondamentale".

Ciò che caratterizza particolarmente questo stato nascente di una cultura, è l'attivazione di quei livelli "umani" primordiali che Foulkes ha racchiuso sotto la denominazione di "matrice di fondo, basata sulle proprietà biologiche della specie..": a questo stadio, l'essere in gruppo "ha un influsso immediato, primordialmente potente, con un tipo caratteristico di risposta 'transpersonale', che è alquanto simile al transfert, ma di cui l'immediatezza e la trans-scienza...sono tratti caratteristici, e che costituisce il primo motore "che rianima l'eredità arcaica diretta (Foulkes)"" (De Maré, 1973, p. 156).

Questo livello arcaico caratterizza in particolare uno stile di comunicazione "principalmente non verbale", basata prevalentemente su "modelli istintuali" di tipo identificatorio: si determina, in definitiva, quel tipo di comunicazione che P. De Maré ha definito "'impersonalmente' transpersonale", termine con il quale secondo me questo autore ha voluto sottolineare la presenza, all'inizio del gruppo, di un'attivazione "transferale" del livello primordiale della cultura intesa come rete collettiva fondativa dell'essere.

Ma se matrice è cultura, a questo livello di matrice primordiale corrisponde la cultura per eccellenza, la cultura delle culture, quella "Cultura Umana" che F. Fornari (1987) ha definito "la relativa invarianza di una competenza comune a tutti gli uomini", una "lingua universale corrispondente al livello di naturalità umana" originaria ed originale definita da questo autore come "theia technè".

In sostanza, ***nella fase iniziale del gruppo, stato nascente della cultura gruppale e "rianimazione" dell'eredità culturale primordiale coesistono e attraversano***

rapidamente l'inconscio di ogni individuo costituendosi contemporaneamente come prima "rudimentale" rete inconscia collettiva, ovvero come "matrice fondamentale".

L'aspetto cruciale di tale matrice fondativa è costituito dall'elevato potenziale trasformativo-creativo insito nella sua struttura di progetto culturale: questa basica e fondante "***potenzialità culturale***" strutturante la (e strutturata nella) fase iniziale del gruppo è stata definita "***matrice neotenica***" (Nucara e al., 1987), intesa come ***riattivazione gruppoanalitica*** delle ***plastiche potenzialità psichiche dell'essere umano onto-filogeneticamente ed antropologicamente fondate***. Questo termine mi è sembrato particolarmente appropriato per cogliere la profonda "natura culturale" che viene caratteristicamente riattivata ("rianimata") in questa fase del gruppo: il termine "matrice neotenica" trae infatti la sua origine dall'unione del concetto di ***matrice***, proposto da Foulkes per definire lo specifico gruppale, con il concetto di "***neotenia***" (della specie sapiens) proposto dagli antropologi per individuare (nel rallentamento dello sviluppo, nel conseguente prolungamento dell'infanzia e nel mantenimento "archetipico" di caratteristiche fetali-infantili negli stadi avanzati dello sviluppo individuale) lo specifico del processo evolutivo dell'essere umano fondante la sua plasticità, la sua mentalità esplorativa, la sua *creatività culturale*, la sua educabilità e, quindi, la sua possibilità e disponibilità al cambiamento.

Il concetto di matrice neotenica si rivela cruciale non soltanto per focalizzare e caratterizzare lo specifico della foundation matrix foulksiana, ma soprattutto per poter entrare nel nocciolo della questione clinico-terapeutica dell'atteggiamento analitico in gruppo.

In altre parole, se la matrice intesa come cultura, ovvero come rete di pensiero che si sviluppa in un proprio processo storico capace di esplicare il suo pieno effetto terapeutico solamente quando ha raggiunto le sue fasi evolutivamente più avanzate (quando cioè, per dirla con Foulkes, il processo gruppale è riuscito a passare da una *matrice di fondo* ad una *matrice dinamica*), come avviene questo passaggio dalla *matrice di fondo basata sulle proprietà biologiche della specie* alla *matrice dinamica che costituisce...il teatro d'operazione per il cambiamento*? (Foulkes, 1976). Attraverso quali fasi "storiche" si realizza lo sviluppo di questa cultura gruppale? Quale atteggiamento analitico, in

definitiva, dovrebbe tenere il terapeuta nei vari stadi della matrice per consentirne il pieno sviluppo terapeutico?

È nel cuore di questi interrogativi che risalta l'importanza del concetto di *matrice neotenica* che intende sottolineare la notevole ma fragile potenzialità creativa, trasformativa ed evolutiva della rete gruppale relazionale-culturale allo stato nascente che, in quanto tale, trasforma il gruppo all'inizio (nella sua fase fondativa) in una struttura fetale-infantile che si affaccia alla vita in attesa di sviluppare il proprio potenziale e la propria storia; analogamente F. Fornari (1987) parla di un "progetto bambino" che "determina primariamente l'accomunamento del gruppo", mentre L. Ancona (1990) connota tale progettualità come "una entropia [...] uno stato privo di organizzazione dotato di potenzialità primitive in disordine"; Foulkes (1967) ha "fotografato" questa fase iniziale come "situazione astorica". "In questa fase il gruppo è un sistema sociale astorico., con la matrice in uno stadio rudimentale dello sviluppo comunicazionale [...] la matrice di gruppo è ancora soltanto un abbozzo, una cosa vaga" (De Maré, 1973), non è detto, quindi, che diventerà automaticamente e spontaneamente una "cosa certa".

Infatti, in questa fase iniziale il gruppo è soprattutto "una pluralità disorganizzata di individui autonomamente funzionanti, spesso non è affatto un gruppo [...] Non c'è nessuna ragione a priori per assumere che esso diventerà, in effetti, un'entità metastrutturale" (De Maré, 1973) che svilupperà il suo potenziale trasformativo. In altre parole, come lo stesso P. De Maré ammonisce, questa struttura allo stato nascente va salvaguardata, altrimenti rischia l'aborto da intendersi non tanto come scioglimento precoce del gruppo stesso, quanto come suo mancato raggiungimento dello stadio di sviluppo più avanzato ed elevato che la gruppoanalisi può raggiungere, quello stadio che, con una felice espressione, L. Ancona (1984) ha descritto come "un'immersione nel simmetrico, una omogeneizzazione che toglie l'individualità non ha modo di alienazione, ma per farla riemergere ad un più alto livello di corrispondenza reciproca". Secondo P. De Maré (1973) "molti gruppi, forse la maggior parte", non raggiungono mai questo "stadio finale" come lui lo definisce. La stessa cosa deve aver pensato C. Fraser (1979) quando sostiene che "a voler essere di manica larga [...] gli studi sui piccoli gruppi sono in realtà studi delle fasi iniziali dello sviluppo di un gruppo" quasi a confermare l'elevato rischio, per un

gruppo, di non svilupparsi pienamente come processo culturale trasformativo. In proposito, così si esprime Foulkes (1967): "Non vorrei che si credesse che questo processo si svolga automaticamente senza l'intervento del terapeuta [...] una delle sue principali funzioni è proprio quella di catalizzare [...] una progressiva integrazione di gruppo", partendo proprio dalla sua fase di fondazione che, dunque, non è azzardato considerare il momento più delicato dell'esperienza gruppoanalitica: quello della matrice neotenica.

Matrice neotenica e atteggiamento gruppoanalitico

Ma eccoci al punto: cosa dovrebbe fare o non fare il terapeuta per catalizzare questo processo di costruzione culturale? È possibile definire un aspetto cruciale dell'atteggiamento terapeutico finalizzato a salvaguardare il progressivo sviluppo del gruppo in matrice dinamica? Secondo noi sì, e questo aspetto va identificato nello sforzo del terapeuta di creare un'atmosfera di sicurezza e di protezione che non può che essere l'unica risposta possibile a un'entità allo stato nascente qual è una neo-cultura gruppale. Ciò che qui vogliamo sottolineare è l'importanza di un particolare atteggiamento terapeutico di protezione nella fase di fondazione del gruppo, finalizzato a favorire lo sviluppo e la realizzazione di quella cultura gruppale che costituirà, successivamente, la matrice psicodinamica dove i singoli pazienti avvieranno lo scioglimento dei loro nodi conflittuali. Come può realizzare questo atteggiamento un terapeuta? Con "una giusta impostazione, una giusta condotta terapeutica" dice Foulkes (1967) il quale, dopo aver affermato che "un atteggiamento corretto da parte del terapeuta è la condizione fondamentale per un efficace lavoro di gruppo", così prosegue: "*nelle prime sedute occorre anzitutto riuscire a far funzionare il nuovo gruppo come un gruppo*. In questa fase il terapeuta sarà più attivo e parlerà di più che non nelle sedute successive" e, più avanti: "deve lavorare in estensione prima che in profondità" evitando per esempio interpretazioni profonde pericolosamente ansiogene sui singoli componenti del gruppo che, in questa fase, già si trovano a dover sostenere l'incertezza e la fragilità di un'esperienza nascente. "Il gruppo appare nella sua globalità, perplesso ed esitante e di conseguenza in una posizione molto dipendente dal terapeuta, cui si chiede più o meno

esplicitamente una struttura, un ordinamento, un'approvazione" scrive S. Corbella (1988) che, a tale proposito, parla di "fede nel terapeuta", prima ancora che di fiducia.

L'attenta protezione terapeutica di questa fase di fondazione, mediante una strategia di conduzione attiva ma non psicodinamicamente stimolante, ha proprio lo scopo di favorire la realizzazione di quella cultura-matrice che di per sé costituirà "il teatro d'operazione" trasformativo per eccellenza che all'inizio esiste solo allo stato di potenza. Secondo noi è in quest'ottica che va intesa la considerazione di Foulkes (1967) che "l'analista di gruppo non si propone di ottenere [...] nel gruppo [...] un grado più elevato di integrazione in quanto risultato fine a se stesso, ma come mezzo che permetta al gruppo di tollerare con maggior sicurezza la comparsa di sempre nuove fonti di disturbo [...] Se tali processi integrativi venissero a mancare, non sarebbe in alcun modo possibile far emergere gli aspetti dinamici, disgregatori, socialmente disturbanti dei sintomi".

In altre parole, il presupposto dell'analisi profonda in gruppo è un atteggiamento non profondamente analitico nella fase iniziale. Riteniamo che in quest'ottica della assoluta necessità di una "atmosfera di sicurezza" per il gruppo all'inizio, vadano lette affermazioni foulkesiane del tipo "il gruppo deve per un certo periodo sentirsi difeso e rassicurato da una figura autonoma", "prende energia a prestito dall'autorità del leader e tende a raggiungere un certo grado di integrazione appoggiandosi a lui [...] *si tratta di una fase preliminare ancora immatura e infantile", "*man mano che aumentano le energie e l'autonomia del gruppo, esso ha sempre meno bisogno di cercare appoggi esterni. Man mano che l'autorità del leader viene ridimensionata, il gruppo, in virtù della sua accresciuta indipendenza, può raggiungere un più alto grado di integrazione. Il capogruppo tiene d'occhio questi processi e li indirizza nel senso sopraindicato, preoccupandosi di equilibrare e di commisurare gli interventi analitici al grado di tolleranza raggiunta dal gruppo, alternandoli con un'azione terapeutica d'appoggio" (Foulkes, 1967).

Così nel tempo il terapeuta, per dirla ancora con Foulkes, passerà da "leader del gruppo a leader nel gruppo e la sua perdita di autorità andrà a rafforzare l'autonomia del gruppo".

Possiamo in definitiva affermare che l'atteggiamento analitico del terapeuta nel gruppo si caratterizza indubbiamente per una sua specificità (corrispettiva alla peculiare natura

della matrice gruppale) ma si inserisce profondamente nella tradizione psicoanalitica: abbiamo proposto il termine di "atteggiamento gruppoanalitico" per sottolineare tale specificità nella continuità della psicoanalisi. La specificità consiste in una caratteristica e ben definita modulazione cronologica dello stile di conduzione terapeutica che sarà necessariamente *supportiva* ("protettiva") nella fase fondativa del gruppo (matrice neotenica) e sempre più *espressiva* nelle fasi avanzate (matrice dinamica). La profonda continuità nella psicoanalisi consiste nello scopo stesso della suddetta modulazione: la progressiva costruzione di un'atmosfera di sicurezza nella relazione terapeutica, presupposto fondamentale per lo svolgimento del processo analitico stesso, quell'atmosfera di sicurezza che anche Jung (1981) poneva al centro di quello che lui definiva "rapport, il rapporto di fiducia dal quale dipende in ultima analisi il successo del trattamento: il paziente infatti può derivare la propria sicurezza interiore soltanto dalla sicurezza del suo rapporto con la persona del medico [...] la forza del metodo analitico risiede proprio nella relazione fra terapeuta e paziente. Che prevalga ancora l'opinione, secondo cui l'analisi consiste principalmente nello "scavare", nel riportare alla luce i primissimi complessi infantili per strappar via il male con le radici, è poco importante [...] l'efficacia terapeutica nasce dagli sforzi del medico di penetrare nella psiche del paziente, stabilendo così un rapporto psicologicamente adeguato. È proprio della mancanza di un tale rapporto che soffre il paziente [...] la traslazione rappresenta il tentativo del paziente di creare un rapporto psicologico con il terapeuta. Questo rapporto gli è necessario per superare la dissociazione".

In conclusione, alle radici neoteniche sia della psicoanalisi che della gruppoanalisi ritroviamo l'entità strutturale fondante l'originalità della *specie sapiens*, ovvero quell'entità infantile perennemente incompiuta dotata di straordinarie potenzialità ma al contempo caratterizzata da un vitale e costante bisogno di amore e di riconoscimento affettivo senza il quale non potrebbe sopravvivere e svilupparsi armonicamente: forse è questo l'insegnamento più grande che Freud ha lasciato in eredità agli psicoanalisti, agli psicoterapeuti e a tutti coloro che hanno scelto di occuparsi della sofferenza e del "trattamento dell'anima" (Freud, 1890).

Bibliografia

Barande, R. (1975). *L'uomo incompiuto*. Roma: Il Pensiero Scientifico, 1978.
Bernini, L. (2002). *Hilflosigkeit e melanconia*. In Cupelloni P. (a cura di), La ferita dello sguardo. Una ricerca sulla melanconia, Milano: FrancoAngeli.
Bollas, C. (1987). *L'ombra dell'oggetto. Psicoanalisi del conosciuto non pensato*. Roma: Ed. Borla, 2001.
Bonner, J.T. (1964). *Le idee della Biologia*. Milano: Mondadori.
Bostock J (1958). *Exterior Gestation, Primitive Sleep, Enuresis and Asthma: Study in Aetiology*. Medical Journal of Australia 2.
Chianese, D. (2020). *Il Vivente e il Sacro*. Roma: Astrolabio.
Darwin, C. (1859). *L'origine della specie*. Torino: Bollati Boringhieri, 2011
De Maré, P.B. (1973). *Prospettive di psicoterapia di gruppo*. Roma: Astrolabio.
Dunbar R. (2010). *Di quanti amici abbiamo bisogno? Frivolezze e curiosità evoluzionistiche*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2011.
Eschilo (1987). *Prometeo incatenato*. Torino: Utet.
Eschilo (1988). *Prometeo incatenato*. Milano: Spirali.
Ferro, A. (2017). *Pensieri di uno psicoanalista irriverente*. Milano: Raffaello Cortina Editore
Fornari, F. (1987). *Gruppo e codici affettivi*. In G. Trentini, Il cerchio magico. Milano: FrancoAngeli.
Foulkes, S.H. (1964). *Analisi terapeutica di gruppo*. Torino: Boringhieri, 1967.
Foulkes, S.H. (1975). *La psicoterapia gruppoanalitica*. Roma: Astrolabio, 1976.
Freud, S (1895). *Progetto di una psicologia*. OSF 2.
Freud, S (1915). *Pulsioni e loro destini*. OSF 8, 13-35
Freud, S. (1919a). *"Un bambino viene picchiato" (Contributo alla conoscenza dell'origine delle perversioni sessuali)*. OSF 9, 41-75.
Freud, S. (1919b) *Prefazione a "Il rito religioso: studi psicoanalitici" di Theodor Reik*. OSF 9, 123-127
Freud, S. (1922). *L'Io e l'Es*. OSF 9, 471-520.
Freud, S. (1925). *Inibizione sintomo e angoscia*. OSF 10, 233-317.
Freud, S. (1929). *Il disagio della civiltà*. OSF 10, 557-630.
Freud, S. (1931). *L'acquisizione del fuoco*. OSF 11, 103-108.
Freud, S. (1934-38). *L'uomo Mosè e la religione monoteistica: tre saggi*. OSF 11, 337-453.
Freud S. (1938). *Compendio di Psicoanalisi*. OSF 11.
Galimberti, U. (1999). *Psiche e technè. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
Gehlen, A. (1940). *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*. Milano: Feltrinelli, 1983.
Gehlen, A. (1941). *Una immagine dell'uomo*. In Antropologia filosofica e teoria dell'azione (85-89). Napoli: Guida, 1990.

Gehlen, A. (1954). *L'uomo nell'era della tecnica*. Milano: Sugarco, 1984.
Gould S.J. (1977). *Ontogeny and phylogeny*. Cambridge, Mass: Harvard University Press,
Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo*. Torino: Utet, 1978.
Lambotte, M.-C. (1993). *Il discorso melanconico*. Roma: Borla, 1999.
Lapassade, G. (1963). *Il mito dell'adulto*. Rimini: Guaraldi Editore, 1971.
Laplanche, J. (1980). *Problematiche I. L'angoscia*. Bari-Roma: La Biblioteca, 2000.
Laplanche J, Pontalis J-B (1967). *Enciclopedia della psicanalisi*. Bari: Biblioteca Universale Laterza, 1981.
Kant, I. (1798). *Antropologia pragmatica*. Bari: Laterza, 1969.
Kerényi, K (1963). *Gli dei e gli eroi della Grecia 1*. Milano: Garzanti, 1984.
Kollmann,J. (1884). *"Das Überwintern von Frosch - und Triton Larven und die Umwandlung das mexikanischen axolotl"*. Basilea: Verhandlungen der naturforschenden Gesellschaft.
Mann, T. (1945). *Nobiltà dello spirito*. Milano: Mondadori, 1956.
Meltzer, D. (1981). *La comprensione della bellezza e altri saggi di psicoanalisi*.
Meng H., Freud E. (1963). *Psicoanalisi e fede. Carteggio col pastore Pfister (1909-1939)*. Torino: Bollati Boringhieri, 1970.
Messina, G.L. *Dizionario di mitologia classica*. Roma: Angelo Signorelli Editore, 1961.
Montagu, A (1981). *Saremo bambini*. Como: Red, 1992.
Montagu, A. (1962). *Culture and the evolution of man*. New York: Oxford University Press.
Nietzsche, F. (1870). *La nascita della tragedia*. Opere, Vol. III. Milano: Adelphi, 1972.
Nietzsche, F. (1887). *La volontà di potenza*. Milano: Bompiani, 1992.
Nucara, G., Menarini, R., e Pontalti C. (1987). *La matrice neotenica nella gruppoanalisi*. Archivio di psicologia, neurologia e psichiatria, 3, 313- 326.
Nucara, G. (1999a). *L'Atteggiamento Gruppoanalitico: un contributo sullo specifico della conduzione terapeutica del piccolo gruppo*. In Zanasi M. e Pezzarossa B. (a cura di), Psicologia analitica e psicologia dei gruppi. Roma: Borla.
Nucara, G. (1999b). *L'inconscio collettivo nella matrice neotenica: un contributo sulle radici junghiane della gruppoanalisi*. In Zanasi M. e Pezzarossa B. (a cura di), Psicologia Analitica e Psicologia dei Gruppi. Roma: Borla.
Nucara G. (2018). Prefazione. In Trabucco L. (a cura di), Sul sentiero lungo l'abisso - Letture di Edvard Munch: storia dell'arte e psicoanalisi. Firenze: Nicomp Lab. Ed.
Ovidio. Metamorfosi. Bologna: Zanichelli, 1970.
Platone. *Protagora*. Milano: Rusconi, 1998.
Platone. *Timeo*. In Platone, Tutti gli scritti. Milano: Rusconi, 1991.
Pontalis J.B. (1972). *Dopo Freud*. Milano: Rizzoli
Pope A. *Un saggio sull'uomo*. Macerata: Liberilibri, 2020.
Portmann A. (1944). *Frammenti biologici per una teoria dell'uomo*. Milano: Mimemis, 2022

Sassanelli, G. (1997). *La psicoanalisi e i suoi miti*. Roma: Borla.
Schermer, V.L., e Pines, M. (1998). *Il cerchio di fuoco*. Milano: Raffaello Cortina.
Schopenauer, A. (1819). *Il mondo come volontà e rappresentazione*. Milano: Mondadori, 1989.
Sechan, L. (1951). *Le mythe de Promethée*. Paris: PUF.
Schafer R. (1983). *L'atteggiamento analitico*. Milano: Feltrinelli, 1984.
Storr A., (1972). *La dinamica della creatività*. Roma: Astrolabio, 1973.
Zanasi, M. (1995). *Gli assunti teorici*. In Zanasi M. e. Cian N. (a cura di), Manuale di gruppoanalisi. Milano: FrancoAngeli.

| Rivista di Polisanalisi | Essere Comunità: Gruppoanalisi e processi educativi |
| V. II, N.1, 2026 | E-ISSN: 3035-5605 |
DOI: https://doi.org/10.32111/RPA.2026.2.1.2

Gruppoanalisi ed evoluzionismo: un connubio possibile

Luigi D'Elia*

Atto di convegno: "Patri-Monio. La clinica Gruppoanalitica per la cura del sociale"
25 Ottobre 2025

Riassunto:

In questo articolo di impostazione teorica si analizzano le possibili intersezioni tra sguardo gruppoanalitico e la recente ricerca evoluzionista. A partire da alcune ricerche empiriche nell'ambito della paleogenetica e delle scienze naturali in generale, l'autore attribuisce alla gruppalità della specie sapiens (e non all'individuo) il ruolo di destinatario dell'evoluzione. L'autore esplora successivamente alcune recenti ricerche di paleoantropologia collegandole ad alcune teorie gruppoanalitiche. Infine si individuano gli immancabili rovesci della medaglia dei vantaggi evolutivi della gruppalità umana rappresentati dal tribalismo e dal settarismo.

Parole chiave: Storia profonda, immaturità di specie, cervello sociale, eredità duale, koinonia, tribalismo, settarismo

** Psicoterapeuta Gruppoanalista, Presidente "Psicoterapia Aperta", co-fondatore della Comunità Terapeutica "Passaggi"*

Group-Analysis and evolutionism: a possible intersection

Luigi D'Elia*

Conference Proceedings: "Patri-Monio: Group Analytic Clinic for Social Care"
October 25, 2025

Abstract:

In this theoretical article, the potential intersections between the group-analytic perspective and recent evolutionary research are analyzed. Drawing on empirical studies in the fields of paleogenetics and natural sciences, the author identifies the group dimension of the Sapiens species—rather than the individual—as the primary subject of evolution. Furthermore, the author explores recent paleoanthropological research, linking it to established group-analytic theories. Finally, the inevitable "dark side" of the evolutionary advantages of human sociality is examined, specifically in the forms of tribalism and sectarianism.

Key Word: Deep history, species immaturity, social brain, dual inheritance, koinonia, tribalism, sectarianism.

** Group-analytic Psychotherapist; President of "Psicoterapia Aperta" and co-founder of the "Passaggi" Therapeutic Community.*

1. Quasi umani

> *La mente umana, quindi, non è un'entità del tutto razionale, ma ancora oggi è condizionata dalla storia evolutiva del cervello da quale emerse. Per quanto lungo sia il balzo che abbiamo compiuto passando dal resto del mondo vivente all'acquisizione del pensiero simbolico, non ci siamo del tutto emancipati dalle strutture cerebrali che governarono il comportamento di alcuni dei nostri progenitori più remoti. Ed è precisamente quest'interazione del vecchio con il nuovo che ci rende non solo unici in parecchi modi degni della più grande ammirazione, ma anche pericolosi come nessun'altra specie riesce a esserlo, sia per noi stessi che per il resto del mondo vivente.*
>
> *Ian Tattersall (1998)*

È da qualche tempo che mi interesso di evoluzionismo, una chiave di lettura particolarmente euristica per comprendere moltissimi fenomeni psicologici.

La differenza per chi inforca le lenti dell'evoluzionista è, diversamente da qualunque metapsicologia a me nota, tenere in considerazione l'intera storia profonda dell'umanità, e non solo gli ultimi millenni di storia conosciuta. Ma non basta, occorre tenere anche presente la molteplicità e la ricchezza della natura umana fondata però non su assunti religiosi o ideologici, bensì sulle ricerche scientifiche delle Scienze Naturali che in modo transdisciplinare studiano tale storia profonda: la paleoantropologia, la paleogenetica, la paleoarcheologia, etc. Quando si utilizzano questi "occhiali", tutto appare più chiaro e dilatato, e molti concetti approfonditi durante la formazione e l'esperienza di psicoterapeuta si colorano di nuove ed inedite sfumature. Fatta questa premessa, esiste una consapevolezza tra gli scienziati evoluzionisti che rappresenta in un certo senso quasi una certezza acquisita, cioè che la nostra giovane specie sia appena agli inizi del proprio percorso evolutivo (siamo tutti "quasi umani", "becoming human") e che molti degli attuali, gravi, problemi di convivenza che questa specie pone a se stessa e all'ecosistema che la ospita, abbiano in questa immaturità strutturale molte risposte che invece cerchiamo inutilmente altrove. Non a caso lo scienziato evoluzionista autore della frase qui su in corsivo, Ian Tattersall, nel definirci degni e pericolosi allo stesso tempo, riprende il concetto di ex-attamento, o cooptazione funzionale (Gould & Vrba, 2008) che riscrive molte delle precedenti posizioni in ambito evoluzionistico. L'evoluzione non conosce alcuna linearità né tantomeno progressività, bensì, secondo tale concetto, assomiglia più

ad un bricolage che utilizza quel che già esiste per nuove e contingenti funzioni adattative. Ma non sempre questa plasticità e versatilità va a buon fine. Specie se c'è di mezzo, come per noi sapiens, il noto cultural lag (o cultural mismatch), il differenziale di accelerazione, sempre maggiore, tra andamento dell'evoluzione con la sua nota lentezza e andamento della tecnosfera con la sua vertiginosa accelerazione.

2. Due scoperte fondamentali

Se vogliamo trovare le possibili intersezioni tra sguardo evoluzionista e gruppoanalitico, dobbiamo necessariamente partire da alcune evidenze empiriche di straordinaria portata.

1) La prima evidenza riguarda la doppia ereditarietà, biologico-culturale, Dual Inheritance Theory (Teoria dell'Eredità Duale: Cavalli-Sforza & Feldman, 1981). Come avevamo intuito da tempo, specialmente chi tra noi s'è addentrato negli studi del transgenerazionale (Schützenberger, 1998), lo specifico della nostra specie culturalizzata è proprio questa magia epigenetica che ci caratterizza: geni e cultura sono intrecciati e anche se non conosciamo ancora bene i meccanismi di trasmissione, sappiamo della loro esistenza.

2) La seconda evidenza riguarda in paleoantropologia l'Ipotesi del Cervello Sociale (Social Brain Hypothesis: Dunbar, 1998). la correlazione tra accrescimento del volume cerebrale (specie in noi sapiens) e complessità delle organizzazioni sociali. Correlazione che soppianta l'idea precedente che il volume cerebrale fosse correlato all'abilità tecnica. Plasticità e sviluppo neuronale e reticolarità e complessità sociale, alimentate dal parallelo sviluppo del linguaggio, dell'astrazione e della narratività, sono fattori evolutivi estremamente apparentati e interconnessi.

3. Gruppo come soggetto e come destinatario dell'evoluzione

"Il gruppo è il soggetto, l'unico autentico elemento costitutivo identitario, e diventa crocevia da cui passa ogni altra evoluzione: il corpo è il gruppo, le mitologie sono di gruppo, i processi simbolici avvengono in gruppo, così come le cure sciamaniche si svolgono in gruppo, i riti di passaggio sono di/in gruppo, le decisioni si prendono in gruppo, le strategie di sopravvivenza sono di gruppo, le preghiere, le danze, le feste avvengono solo in gruppo, ed infine anche la lingua è del gruppo. Il gruppo precede

evolutivamente sia a livello filogenetico che ontogenetico lo sviluppo di tutte le successive competenze dei singoli. Tutta la coscienza, tutta la cognizione e tutta la vita emotiva sono del gruppo e in ciascuno è il gruppo che opera interiormente come insieme vociante inaugurando ciò che gli psicologi contemporanei definiscono come dialogo interiore. Ma anche gli psicologi sociali e di gruppo e alcuni filosofi, parlano di gruppalità interna, come radice di ogni evoluzione psicologica e come incessante confronto interiore, intuizione che rimanda con ogni probabilità alle matrici ancestrali della mente paleolitica"

Tratto da D'Elia & Nicolaus (2025)

3.1. Heide Goettner-Abendroth e "Le società matriarcali del passato e la nascita del patriarcato"

In particolare, esplorando il recente libro della studiosa tedesca Heide Goettner-Abendroth su "Le società matriarcali del passato e la nascita del patriarcato" (Goettner-Abendroth, 2025), emerge un quadro piuttosto innovativo delle società antichissime risalenti al paleolitico prevalentemente matrilineari ed egualitarie, nelle quali i legami di parentela legati al sangue e alla discendenza familiare così come li conosciamo oggi non erano ancora delineati. Le società paleolitiche, in genere strutturate in agglomerati (clan) non troppo numerosi, erano suddivise, suggerisce l'autrice, non per parentela o per suddivisione per caste, bensì per classi di età. Partendo da questo presupposto, proviamo a guardare meglio dentro questi clan matrilineari da cui noi tutti proveniamo e in particolare dentro tali classi di età e consideriamo l'aspettativa di vita nel paleolitico senza includere nella statistica l'altissima mortalità infantile, stimata al 40%, e quella giovanile. Considerando queste e altre variabili demografiche, immaginiamo che l'asse portante di queste micro-società non fossero gli individui più maturi (s'intende gli ultra 30enni), o gli anziani (ultra 40-50enni) probabilmente in minoranza, bensì le giovani e i giovani compresi tra la pubertà e i giovani già maturi (12-25), i quali occupavano la fascia maggioritaria della popolazione.

La vita del gruppo dipendeva in definitiva quasi totalmente dagli individui all'apice delle forze fisiche, riproduttive, e mentali. Tale configurazione demografica basata sull'età e sull'aspettativa di vita indica e suggerisce una chiarissima enfasi verso i legami tra pari di tipo fraterno (includendo in tale categoria anche la sorellanza e i legami di scambio egualitario non necessariamente legati al genere) durante cicli esistenziali più brevi di

quelli attuali. All'interno di tali cicli, le fasi giovanili si prestano particolarmente alla saldatura di fortissimi legami emotivi (ancora oggi è così), ed essendo la fascia demografica di maggioranza, è probabile che proprio i giovani dovessero essere delegati dall'intero gruppo per motivi di vigore fisico, a responsabilità decisive per sopravvivenza del gruppo stesso, per ogni genere d'incombenza pratica. Evenienza questa che a maggior ragione possiamo ipotizzare cementasse i rapporti di gruppo sotto l'egida di codici cooperativi particolarmente forti. L'epica giovanile del gruppo dei pari, nulla di più formativo e radicato nella nostra memoria emotiva e affettiva. Immaginiamo dunque un'organizzazione sociale fondata su tale giovanilismo al potere! Ed immaginiamo quindi come potevano essere solidi e duraturi i rapporti di fratellanza e sorellanza ancora del tutto svincolati dal legame di sangue. Dunque, nella più lunga fase di formazione della nostra specie, tutta l'organizzazione sociale dei gruppi umani è ipotizzabile che coincidesse di fatto con l'idea stessa di fratellanza di gruppi medio-grandi (clan). Motivo per il quale, come vedremo altrove, tutte le dinamiche intra-gruppali di appartenenza e di identità si sono nel tempo confermate e cristallizzate a scapito di quelle inter-gruppo (out-group). La prospettiva paleoantropologica di Heide Goettner-Abendroth ci restituisce l'immagine di una civiltà paleolitica egualitaria, sostanzialmente pacifica, strutturata su classi di età e radicate su identità gruppali formate da qualche decina di unità, particolarmente agili e flessibili, svincolate da legami di sangue, capaci di rapidi adattamenti. È presumibile che il valore aggiunto che noi sapiens abbiamo messo sul tavolo dell'evoluzione grazie alla combinazione magica: gruppo, linguaggio, neotenia, astrazione, abilità tecnica accresciute, abbia prodotto non solo il superamento di alcuni colli di bottiglia (con riduzioni drastiche demografiche e rischi di estinzioni, come ci mostrano le ricerche paleogenetiche), ma anche il cambiamento in meglio della dieta proteica a causa del perfezionamento delle tecniche di caccia e raccolta, il tutto cementato da un'epica interna di autoconferma tipica dei gruppi coesi che probabilmente assumeva caratteristiche mitologiche e metafisiche. Il soggetto destinatario di questo smisurato orgoglio non era il singolo individuo bensì il piccolo-medio gruppo egualitario paleolitico, ormai padrone dei territori che mano a mano esplorava e detentore di mille piccole e grandi vittorie contro la mera sopravvivenza.

Il Gruppo Mediano rappresenta uno spazio transizionale cruciale nella teoria di De Maré (1991), fungendo da ponte tra la dimensione familiare/personale e quella macro-sociale/culturale.

3.2. De Maré e il Ponte Tra il Personale e il Sociale

Il ruolo principale del Gruppo Mediano è di spostare l'attenzione dall'intrapsichico (il focus del Piccolo Gruppo) al socioculturale. Patrick De Maré forse è stato il gruppoanalista più vicino alla prospettiva evoluzionista che conosciamo. Le sue intuizioni sulla relazione intima tra dimensioni dello psichismo e grandezza del gruppo in base alla storia profonda dell'umanità (che qui abbiamo evocato) non hanno ancora a nostro parere tutti i frutti potenziali.

Gruppo	**Focus Primario**	**Dimensione Evocata**	**Rischio**
Piccolo Gruppo (5-10)	**Intrapsichico** (psicoterapia)	Esperienze familiari e interpersonali ristrette (*Kinship*)	Rischio di regressione e di "Clan" narcisistico.
Gruppo Mediano (12-30)	**Individuo/Gruppo** (conflitto sociale)	Esperienze sociali e macro-culturali (*Kithship*)	Rischio di diventare una "mini-società" rigida o settaria.
Grande Gruppo (>30)	**Dialogo/Cultura** (Koinonia)	Il collettivo e l'umanità (Anonimato e Dialogo Sano)	Rischio di dispersione e di assenza di coesione.

3.3. Dalla "Kinship" alla "Kithship"

De Mare utilizza una terminologia specifica per definire le dinamiche di appartenenza:

- **Kinship (Parentela):** Rappresenta la famiglia ristretta, i legami di sangue e i vissuti originari. È l'ambiente evocato principalmente nel Piccolo Gruppo.

- **Kithship (Cittadinanza/Comunità):** Rappresenta la società più ampia, la comunità allargata, il senso di cittadinanza.

Il Gruppo Mediano è il luogo dove si negozia il passaggio dalla dipendenza narcisistica della Kinship all'interazione più matura della Kithship. È uno spazio di transizione per:

- **Esplorare il Conflitto Sociale:** Si presta bene all'emergere di temi legati a classe, razza, politica, lavoro, malattia e dinamiche di potere nel contesto sociale ampio, anziché focalizzarsi sulle dinamiche transferali familiari.

- **Sviluppare l'Outsight (Consapevolezza Esterna):** Permette ai membri di sviluppare una consapevolezza non solo di sé (insight), ma anche delle dinamiche sociali e delle assunzioni culturali inconsce (outsight).

3.4. Negoziazione dell'Odio

Come nel Grande Gruppo, ma in una dimensione più contenibile e meno anonima, il gruppo Mediano è visto come un ambiente appropriato per la negoziazione dell'odio e dell'aggressività. A causa del numero limitato ma significativo, le dinamiche di scissione e polarizzazione (noi/loro) possono emergere con forza, ma possono essere lavorate in modo più diretto e personale che nel Grande Gruppo. Il Gruppo Mediano è il laboratorio sociale in cui l'individuo sperimenta le leggi del mondo esterno e impara a mediare le sue pulsioni e difese personali con le esigenze della vita comunitaria, prima di proiettarsi nell'anonimato e nel vasto dialogo culturale della Koinonia. Siamo ben lontani dall'applicare tutti i benefici esiti di una ricerca così esplicativa e ricca di conseguenze come quella di De Mare. Una direzione di ricerca sul superamento dell'odio oggi più che mai attuale e urgente.

4. L'altra faccia della medaglia del gruppo: tribalismo e settarismo

Questa centralità del gruppo nella storia evolutiva dell'umanità mostra però, come ogni altro aspetto del nostro corredo di partenza, aspetti ambivalenti ed eredità evolutive controverse e scomode. Se da un lato, come terapeuti di gruppi e istituzioni, conosciamo bene i superpoteri terapeutici degli assetti gruppali (se utilizzati correttamente) e come psicologi sociali conosciamo bene gli innumerevoli benefici delle esistenze vissute in appartenenze familiari allargate e sociali coese e collaboranti in contesti culturali pacifici e inclusivi, allo stesso tempo proprio perché possediamo questo prezioso pharmakon, ne conosciamo anche il suo potenziale venefico. Va maneggiato con cura come se fosse

materiale esplosivo. Il risvolto della medaglia, ovverosia l'eredità evolutiva imbarazzante della socialità sapiens, la vediamo nelle conseguenze dei fenomeni come il conformismo, nei fenomeni di enfasi intra-gruppo, quei fenomeni di branco che chiamiamo socialità minimale e che sono alla radice del razzismo e dell'alienazione di massa nonché dei fenomeni correlati dell'imbarbarimento di interi popoli. Ad esempio, la socialità delle cosiddette personalità autoritarie (Adorno et al., 1950), così ben descritte subito dopo la Seconda Guerra Mondiale, che vivono e esaltano la fraternità e il cameratismo come valore supremo. Ma possiamo osservare analogo sentimento travolgente di unione fraterna nelle sempre più diffuse esperienze settarie o similari, dove l'inalienabile bisogno di amabilità, di conferma e di appartenenza, ancestrale lascito della lunghissima storia paleolitica, viene utilizzato da leadership carismatiche e criminali manipolativamente come strumento di controllo e annientamento della dignità individuale. L'umanesimo nuovo che qui ci auguriamo, frutto di una ritrovata fratellanza locale e globale non ha ancora trovato il vaccino per immunizzarsi da questi rovesci di medaglia sempre acquattati dietro ogni angolo della nostra storia evolutiva. Occorre essere pienamente consapevoli della natura profondamente mutagena del gruppo in quanto potentissimo incubatore di ogni comportamento umano germinale sia nella direzione del progresso dell'umanità sia nella direzione opposta, del suo regresso. Il gruppo come vero fondatore di neo-culture in grado di pianificare dei cambiamenti significativi nelle abitudini di vita e nella visione del mondo dei singoli. Tribalismo e settarismo sono dimensioni in questo momento di transizione antropologica assolutamente co-presenti in ogni gruppalità umana e ci ricordano la difficoltà a preservare la delicatissima manutenzione dei nostri gruppi (terapeutici e non) in ogni loro passaggio critico. Si pensi ad esempio al caso delle avanguardie politiche e culturali nella storia, quei frequenti e diffusi incontri fortunati tra più personalità geniali portatrici di istanze evolutive e disevolutive per l'intera umanità. Pensiamo ai casi estremi, sulla linea costruttività-distruttività, del gruppo dei tredici fondatori del cristianesimo (ai quali vanno aggiunte le presenze femminili contigue) e delle birrerie di Monaco di Baviera ospitanti i primi discorsi politici e i primi seguaci del giovane Hitler. Parliamo dello stesso dispositivo, il gruppo, utilizzato per scopi diametralmente opposti. Dobbiamo continuare a tenere ben presente che la nostra specie è ancora particolarmente immatura e mostra le proprie immaturità sia attraverso una

spiccata tendenza all'auto-estinzione (unica specie nell'ecosistema che evidenzia tale sciagurata particolarità). Ma che è contemporaneamente la stessa specie che mostra la capacità di poter immaginare le proprie direzioni evolutive, cosa ben lontana dal pianificarle, ma che comunque è in grado di autocorreggersi.

Bibliografia

Adorno T., Frenkel-Brunswik E., Levinson D., Sanford N., (1950) *The Authoritarian Personality*. Berkley: Harper & Brothers.

Cavalli-Sforza, L. L. e Feldman, M. W., (1981) *Cultural Transmission and Evolution: A Quantitative Approach*, Princeton: Princeton University Press.

D'Elia L., Nicolaus N. S., (2025) *Umanamente insostenibile. Il capitalismo nuoce gravemente ai sapiens*. Milano: Meltemi.

De Maré, P., (1991) *Koinonia: dall'odio al dialogo alla cultura nel gruppo più ampio*. Roma: EUR.

Dunbar, R.I.M. (1998) *The Social Brain Hypothesis Evolutionary Anthropology*. Evol. Anthropol., 6: 178-190. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6505(1998)6:5<178::AID-EVAN5>3.0.CO;2-8

Goettner-Abendroth H. (2025) *Le società matriarcali del passato e la nascita del patriarcato*. Milano: Mimesis.

Gould, S.J. & Vrba, E.S., (2008) *Exaptation. Il bricolage dell'evoluzione*. Torino: Bollati Boringhieri.

Schützenberger, A. A., (1998) *La sindrome degli antenati*. Di Renzo editore, Roma.

Tattersal, I. (1998) *Becoming Human: Evolution and Human Uniqueness*. New York: Harcourt Brace.

| Rivista di Polisanalisi | Essere Comunità: Gruppoanalisi e processi educativi |
| V. II, N.1, 2026 | E-ISSN: 3035-5605 |
DOI: https://doi.org/10.32111/RPA.2026.2.1.3

Giovani adulti e malattia d'idealità: procrastinazione dei compiti accademici o evolutivi?

Santa Parrello*

Atto di convegno: "Patri-Monio. La clinica Gruppoanalitica per la cura del sociale"
25 Ottobre 2025

Riassunto:
Nella società ipermoderna, sempre più achievement-oriented, i contesti educativi si allineano con la cultura del perfezionismo e dell'urgenza: è diffusa la convinzione che per trovare un posto nel mondo adulto occorra competere con gli altri, superandoli nel minor tempo possibile. Ma se nella scuola prevale ancora l'eteroregolazione, l'università richiede agli studenti un'improvvisa e complessa autoregolazione insieme al raggiungimento di standard di "funzionamento macchinico" che alimentano la "malattia d'idealità". In questo scenario, fra le principali difese utilizzate dagli studenti universitari vi è la procrastinazione – diversa dallo strategic delay – una strategia di evitamento del compito che cerca di allontanare le emozioni negative, come la paura del fallimento e l'ansia del futuro, ma porta con sé conseguenze dannose sul benessere e sullo sviluppo dei giovani adulti, fino all'abbandono degli studi e a varie forme di disagio psicologico. Alcune ricerche recenti mostrano che nella procrastinazione dei compiti accademici giocano un ruolo importante sia gli stili educativi familiari contemporanei, che alimentano il narcisismo vulnerabile e la paura di deludere le aspettative dei genitori; sia le politiche economiche e sociali che non favoriscono l'equità formativa e una dignitosa occupazione giovanile, alimentando il senso di precarietà e l'incertezza per il futuro. Le politiche universitarie dovrebbero tener conto di questi dati, per non trascurare i bisogni evolutivi presenti dei giovani adulti e contemporaneamente proteggere le nostre democrazie.

Parole chiave: Gruppoanalisi; giovani adulti, procrastinazione, narcisismo vulnerabile, malattia di idealità, perfezionismo.

** Università di Napoli Federico II*

Young adults and the disease of ideality: procrastination of academic or developmental tasks?

Santa Parrello*

Conference Proceedings: "Patri-Monio: Group Analytic Clinic for Social Care"
October 25, 2025

Abstract:
In hypermodern society, which is increasingly achievement-oriented, educational contexts are aligned with the culture of perfectionism and urgency: there is a widespread belief that, in order to find a place in the adult world, one must compete with others, surpassing them in the shortest time possible. However, while heteroregulation still prevails in schools, universities suddenly require students to engage in a complex process of self-regulation, while simultaneously meeting standards of "mechanical functioning" that fuel the "malady of the ideal". In this scenario, one of the main defenses used by university students is procrastination—different from strategic delay—a task avoidance strategy that seeks to ward off negative emotions, such as fear of failure and future anxiety, but has harmful consequences for the well-being and development of young adults, ultimately leading to dropout and various forms of psychological distress. Recent research shows that both contemporary family educational styles, which fuel vulnerable narcissism and the fear of disappointing parental expectations, and economic and social policies that do not promote educational equity and decent youth employment, thereby sustaining a sense of precariousness and uncertainty about the future, play a significant role in the procrastination of academic tasks. University policies should consider these findings to ensure that the developmental needs of young adults are not neglected, while simultaneously protecting our democracies.

Key Word: young adults, procrastination, vulnerable narcissism, malady of the ideal, perfectionism

** University of Naples Federico II*

Giovani Adulti

Nella letteratura internazionale la giovane età adulta non è più considerata come un prolungamento dell'adolescenza o come un ingresso fallimentare nell'adultità, ma come una fase evolutiva peculiare – collocata fra i 18 e i 30 anni (in Italia, 35!) - con specifici compiti evolutivi. Arnett (2015) ha offerto, ormai dieci anni fa, una lettura di questa fase evolutiva usando la metafora del viaggio, con le sue sottofasi di decollo, crociera e atterraggio, concentrandosi molto sull'importanza dell'acquisizione del ruolo sociale.
I modelli psicoanalitici si sono concentrati invece sulle difficoltà dei processi di soggettivazione in questa fase (Giacobbi, 2022; Di Lorenzo, 2024), sottolineando che nella contemporaneità l'identità dipende sempre meno dal ruolo sociale e sempre più dallo sguardo degli altri (Pietropolli Charmet, 2018; Zoja, 2022).
In adolescenza il compito di mentalizzare il nuovo corpo fa sì che lo sguardo degli altri riguardi in prevalenza appunto l'immagine corporea; nella giovane età adulta lo sguardo degli altri serve a sancire soprattutto il valore personale. In entrambi i casi c'è il timore di 'scomparire' nello spazio di quella 'normalità' che ha assunto una valenza sociale e affettiva negativa, sovrapponendosi all'immagine di inconsistenza, invisibilità o peggio ancora di indegnità.

Blocchi formativi ed evolutivi e sofferenza psichica

Troppi giovani adulti incorrono oggi in blocchi formativi ed evolutivi, restando persi nel labirinto dell'università e dell'esistenza (Di Lorenzo, 2022), attivando potenti difese senza poter continuare a fare esperienza di sé e del mondo, senza poter usare la conoscenza per sé, soggettivando il sapere, perché conoscere senza cambiare equivale a non conoscere (Yalom, 1980).

Troppo diffusa è la sofferenza psichica degli studenti universitari – divenuta più evidente e più studiata durante la pandemia da COVID-19 (Chen e Lucock, 2022; Gómez-García et al., 2022; Parrello et al., 2024) - e troppi sono anche quelli che abbandonano.

In Italia, già nella transizione fra scuola e università 'perdiamo' più della metà degli studenti. Molti diventano NEET, giovani che non si formano e non lavorano. E degli iscritti all'università una metà non arriva alla laurea (50% contro la media europea del

30%). L'età media di chi si laurea è elevata (27,5 anni per la laurea magistrale). Molti laureati fanno poi fatica a trovare posti di lavoro coerenti con il titolo conseguito. Nonostante questa situazione, l'investimento economico dell'Italia sull'istruzione terziaria resta dello 0,3% del PIL (contro una media europea dello 0,7%) (OCSE, 2024).

Le differenze fra scuola e università

I dati raccontano dunque che la transizione scuola-università rappresenta un momento critico, e che il rischio di 'perdersi' continua anche dopo. I motivi possono essere tanti, ma è utile riflettere su alcune caratteristiche di scuola e università.

Entrambe le istituzioni sono luoghi di incontro umano in cui può prendere forma una soggettività che si nutre di intersoggettività e responsabilità (Biesta, 2017), dispositivi sociali che introducono "un taglio sulla pretesa narcisistica di ogni allievo di essere il solo o l'unico" (Recalcati, 2025, p.12) rendendo possibile la convivenza civile: lo fanno indicando il limite attraverso le regole, ma anche offrendo a ciascuno gli strumenti culturali per il trattamento simbolico della forza della pulsione individuale. Ma ci sono delle differenze.

L'istituzione scuola, destinata alla formazione di bambini e adolescenti, è organizzata intorno al tentativo di un'etero-regolazione degli allievi attraverso l'obbligo di frequenza, il controllo dei comportamenti, il monitoraggio periodico degli apprendimenti con le interrogazioni, il coinvolgimento diretto dei genitori (ai quali non è richiesto, nelle scuole pubbliche, un contributo economico); ma offre anche il contenimento emotivo del gruppo-classe e del team dei docenti che, se tutto va bene, possono assumere la funzione di "base sicura" o, se tutto va male, trasformarsi in oggetti persecutori che raccolgono su di sé la responsabilità o la colpa dei fallimenti.

L'istituzione universitaria, destinata alla formazione dei giovani adulti, richiede invece agli studenti una capacità autoregolativa complessa, di tipo emotivo, decisionale, organizzativo. Viene meno, *improvvisamente*, il controllo/contenimento esterno e non sono disponibili il gruppo classe o il team dei 'propri' docenti. L'università, che anche quando è pubblica può avere dei costi economici elevati per le famiglie, punta tutto sull'autonomia dell'individuo/matricola, ma gli impone l'adeguamento ad una cultura del

funzionamento macchinico, della performance e della competizione esasperata (Benasayag, 2019).

Famiglie: fragilità narcisistica e malattia d'idealità

Queste differenze di scuola e università si collocano sullo scenario delle trasformazioni che hanno investito la famiglia contemporanea, conducendo come è noto al tramonto della famiglia normativa di Edipo e all'avvento della famiglia affettiva di Narciso (Pietropolli Charmet, 2008). Le nuove famiglie, presenti ormai dagli anni '80, hanno condiviso l'idea che il figlio non va limitato ma coltivato nelle sue preziose potenzialità innate, e nutrono nei suoi confronti grandi aspettative di successo, a testimonianza delle capacità di mamma e papà. La fragilità narcisistica dei genitori, sempre più insicuri e sempre più bisognosi di conferme da parte dei figli, lascia spesso alla scuola il compito di insegnare il limite, necessario alla crescita individuale e alla convivenza democratica, ma alimenta quella "malattia di idealità" di cui parlava Chasseguet-Smirgel (1975). Nella sua lettura, l'Ideale dell'Io ha un'entità autonoma rispetto al Super-Io.

Il Super-Io ha a che fare con la necessità del limite, l'Ideale dell'Io ha a che fare col desiderio umano di ritrovare quella completezza e perfezione narcisistica perdute alla nascita con la separazione dalla madre; è l'istanza che certifica che l'essere umano è condannato alla ricerca di un luogo o tempo perduto, caratterizzato dall'onnipotenza e dalla felicità perfetta, non sporcata da mancanze, insoddisfazioni e neppure desideri. L'Ideale dell'Io così inteso può rientrare in un funzionamento mentale maturativo solo se resta coerente col principio di realtà, perché alimenta le dimensioni del progetto e della speranza (Fain & Marthy, 1959). Il bambino, infatti, desiderando realizzare il suo sogno di ricongiungimento con la madre, è costretto a rimandare nel futuro il suo progetto per acquisire nel frattempo le qualità necessarie, accettando nel presente la propria inadeguatezza ed impotenza. Questa accettazione è aiutata dal Super-Io, tradizionalmente sostenuto dalla funzione paterna, che via via impone il limite, aprendo la strada ad un'agency personale e creativa. Se questa dimensione del limite però è debole, c'è il rischio che la malattia di idealità prenda il sopravvento, alimentando forme di narcisismo, vulnerabile o grandioso, e di perfezionismo**.** Nella contemporaneità, l'avvento della

famiglia affettiva di Narciso ha incrementato la malattia di idealità, insieme all'avvento dei Social o, come li ha definiti Stora (2021), degli "A-social network".

Correre, vincere, restare giovani, rimandare il futuro

L'ipotesi è dunque che nel passaggio dalla scuola (dell'obbligo) all'università (della scelta), i giovani adulti contemporanei si trovino improvvisamente senza il controllo/contenimento dell'istituzione scolastica, consapevoli delle elevate aspettative genitoriali e del sacrificio economico familiare da 'risarcire', pressati da un sistema altamente competitivo che celebra eccellenze straordinarie facendo credere che siano normali (Ruzzon, 2023). All'università le emozioni di area depressiva vengono considerate un fastidio provvisorio da eliminare in fretta (Pietropolli Charmet, 2007); e persino i numerosi suicidi (Marchi, 2024) vengono normalizzati, ascrivendoli all'area della patologia individuale (Ruzzon, 2023). A tutto ciò si aggiunge che se da un lato si è spinti a correre e vincere, dall'altro ci si confronta con una narrazione che sostiene che 'diventare grandi è un danno' (Maggiolini, 2023) e il futuro è 'una minaccia' (Benasayag & Smith, 2004; Parrello, 2018).

La procrastinazione accademica

In questa situazione, numerosi studenti universitari procrastinano i loro compiti accademici, con costi psichici altissimi, uscendo 'fuori corso', a volte fino all'abbandono. La procrastinazione è infatti molto diffusa fra i giovani universitari: gli studi internazionali segnalano che fino al 70% degli studenti universitari procrastina, il 50% regolarmente (Klingsieck, 2013).

In letteratura la procrastinazione è considerata la quintessenza del fallimento dell'autoregolazione. Essa è il ritardo volontario di una linea d'azione prevista, nonostante l'individuo si aspetti di stare peggio per il ritardo: procrastinare avvia dunque un circolo disfunzionale che amplifica le difficoltà di partenza (Steel, 2007; Klingsieck, 2013).

Scrive Di Lorenzo (2024, p.106):

"La procrastinazione è un attacco al Sé (Steel, 2011) (…) I processi di simbolizzazione affettiva del compito universitario producono un dolore emotivo che non si riesce a gestire, e per proteggersi da esso si avvia la strategia della procrastinazione. Per non ricadere nelle rappresentazioni stereotipate della giovane adultità, è importante non ricondurre la procrastinazione a una mancanza di 'mordente', di forza di volontà o a una qualche strana e arcana maledizione che impedisce una corretta gestione del proprio tempo. Rappresenta piuttosto una modalità disfunzionale con cui si gestiscono gli stati affettivi negativi attivati da un determinato compito, tra cui la noia, l'ansia, l'insicurezza, la frustrazione, la rabbia e così via. Nel procrastinare, raggiungiamo nell'immediatezza l'obiettivo urgente di gestire emozioni negative a scapito del perseguire obiettivi a lungo termine. È efficace? Nel breve sì, assolve al suo obiettivo. Ha dei costi? Immensi. (…) La sentinella del nostro cervello, l'amigdala, che ha una funzione evoluzionistica centrale per la sopravvivenza poiché segnala ogni possibile minaccia presente nell'ambiente, percepisce correttamente che il compito rappresenta un pericolo rispetto all'ideale che abbiamo di noi stessi. E anche quando cognitivamente sappiamo che rimandare questo compito creerà una serie di effetti a catena tali per cui il nostro Sé futuro avrà qualcosa da rimproverarsi, l'amigdala è certa e netta rispetto al da farsi. Evita, rimanda. I ricercatori parlano di amydgala hijack, un vero e proprio dirottamento emotivo (Hershfield, 2023). A caratterizzare questi giovani è un ideale del sé che non regge al confronto con le richieste del contesto universitario e che conduce, a scopo protettivo, all'evitamento come soluzione privilegiata per stemperare l'angoscia. L'ideale è salvo, il confronto con il compito è rimandato".

Gli studi più recenti sulla procrastinazione dei giovani adulti universitari suggeriscono dunque che la procrastinazione accademica non possa essere ridotta al fallimento dell'autoregolazione riguardante la gestione del tempo e la pianificazione dei comportamenti accademici. È qualcosa di più complesso che interroga seriamente il mondo adulto.

In uno studio, pubblicato nel 2024 da Sommantico e Colleghi (*Procrastination, Perfectionism, Narcissistic Vulnerability, and Psychological Well-Being in Young Adults: An Italian Study*) è stata esplorata - in un campione di 548 studenti giovani adulti italiani di età compresa tra 18 e 35 anni - l'interazione tra procrastinazione, aspettative genitoriali percepite, narcisismo vulnerabile e grandioso e varie forme di perfezionismo (Perfezionismo Orientato verso il Sé: obiettivi irrealistici, con forte autocritica quando gli obiettivi non vengono raggiunti; Perfezionismo Orientato verso gli Altri: aspettative che gli altri significativi ottengano risultati elevati; Perfezionismo Socialmente Prescritto:

percezione che gli altri abbiano grandi aspettative nei miei confronti e mi valutino negativamente).

I risultati hanno mostrato interessanti intrecci fra queste dimensioni, confermando la lettura che colloca la procrastinazione sullo sfondo delle caratteristiche delle istituzioni educative contemporanee, famiglia, scuola e università. In particolare è stato il Perfezionismo Socialmente Prescritto a emergere come rilevante nel quadro di insieme.

In un secondo studio (Postiglione, J., Sommantico, M., & Parrello, S., in submission) di Postiglione e Colleghi (*The role of future anxiety and future orientation in the relationship between procrastination and psychological distress in Italian young adults: a moderated mediation model*) si è cercato di capire come - in un campione di 504 giovani adulti italiani, studenti universitari - la procrastinazione influenzi il disagio psicologico (depressione, ansia, stress), considerando il ruolo di mediazione dell'ansia futura e il ruolo moderatore dell'orientamento al futuro. I risultati suggeriscono che la procrastinazione può aiutare a gestire l'ansia e lo stress legati al compito, ma quando entra in gioco l'ansia per il futuro, questa funzione 'positiva' viene meno.

In un successivo studio qualitativo (Postiglione et al., 2025), si è cercato di esplorare opinioni e vissuti relativi alla procrastinazione accademica raccogliendo le voci di 89 studenti universitari (età 19-25) di un corso di laurea triennale in Psicologia attraverso 10 focus groups, registrati e trascritti verbatim. La domanda iniziale invitava a esporre esperienze personali di procrastinazione e a riflettere su motivazioni e conseguenze. L'obiettivo era in particolare quello di indagare eventuali collusioni esistenti fra dinamiche individuali sottese alla procrastinazione e caratteristiche del sistema universitario che enfatizzano le richieste sociali di performatività e urgenza rischiando di non tenere in adeguata considerazione i bisogni evolutivi presenti dei giovani adulti, e dunque il loro benessere psicologico. Le analisi svolte sul corpus testuale raccolto hanno evidenziato sette cluster tematici interessanti.

La maggior parte degli studenti attribuisce la procrastinazione accademica a fattori individuali, come *perfezionismo, pigrizia, negligenza, scarsa capacità di gestione del tempo* (nella quotidianità molti hanno difficoltà a svegliarsi la mattina e a usarla per lo

studio), ma anche *insicurezza, dubbi sulle proprie capacità* (si rimanda l'esame per *non mettersi alla prova*, perché *si teme di fallire*).

Ma tutti hanno anche le idee chiare su quali aspetti del sistema universitario (fattori contestuali) facilitano la procrastinazione: da un lato le *lezioni non obbligatorie*, i *troppi appelli d'esame,* la *lunga pausa estiva*, ossia un'organizzazione che dà 'troppa libertà' e punta sull'autoregolazione; dall'altro *spostamenti e orari stancanti, voti bassi, bocciature*, ossia le esperienze di frustrazione, amplificate dalla pressione sociale percepita a "dover fare tutto e subito".

Studiare in gruppo non è considerato un fattore di protezione, perché c'è il rischio di *distrarsi e divertirsi* troppo, *perdere tempo*, e poi qualche collega ne approfitta e non fa la sua parte, visto che non c'è un docente controllore.

Nella valutazione delle conseguenze della procrastinazione, spicca il *senso di colpa* nei confronti della famiglia che fa sacrifici economici e nei confronti di se stessi, perché non è consentito stare male all'università: " *procrastino, mi sento in colpa e poi mi sento in colpa perché mi sento in colpa*".

Emerge infine un altro tema importante, l'ansia del futuro: "*è la paura del futuro che potrebbe portare gli studenti universitari a procrastinare… perché, come nel mio caso, nel momento in cui io sto studiando, non sto lavorando, quindi praticamente mi mantengono i miei genitori, invece dal momento in cui io avrò la laurea, è normale che i miei genitori si aspettino da me che io mi faccia un mio progetto, un mio futuro e che mi mantenga da sola, quindi stare ancora all'università, procrastinando gli esami, è un po' una culla*".

Un discorso pubblico di lucida denuncia

Nel 2023 ha fatto scalpore in Italia il discorso che una giovane studentessa dell'Università di Padova, Presidentessa del Consiglio degli Studenti, ha pronunciato durante la cerimonia di Inaugurazione dell'anno accademico davanti alle maggiori autorità. Emma Ruzzon (2023, p.2) ha cominciato così:

"*Vent' anni, è il più giovane laureato d'Italia.*
Studente trovato morto, da mesi non dava esami.
Gemelli laureati insieme:il segreto? Una sana competizione.
Si suicida all'università: aveva mentito alla famiglia, gli esami erano inventati.
Ventitre anni, è medico: Per me il sonno è tempo perso.
Cinque lauree in sei anni: Studente dei record racconta il suo metodo geniale.
Studentessa di diciannove anni si suicida nella sua università: la mia vita è un fallimento."

Cara comunità studentesca, Magnifica Rettrice, Ministro Bernini, autorità, cara comunità dell'Università di Padova: Credo siano evidenti a tutti le profonde contraddizioni della narrazione mediatica intorno al percorso universitario. Ci viene restituito il quadro di una realtà che fa male.

Celebrate eccellenze straordinarie facendoci credere che debbano essere ordinarie, facendoci credere che siano normali. Sentiamo il peso di aspettative asfissianti che non tengono in considerazione il bisogno umano di procedere con i propri tempi, nei propri modi. Siamo stanchi di piangere i nostri coetanei e vogliamo che tutte le forze politiche presenti si mettano a disposizione per capire, insieme a noi, come attivarsi per rispondere a questa emergenza, ma serve il coraggio di mettere in discussione l'intero sistema merito-centrico e competitivo. Con quale coraggio possiamo ascoltare il bisogno umano di rallentare? Ci viene insegnato che fermarsi significa deludere delle aspettative, sociali e molto spesso familiari. Fermarsi vuol dire rimanere indietro. Ma quand'è che studiare è diventato una gara? Da quando formarsi è diventato secondario rispetto al performare? Tutto quello che sappiamo è che una vita bella, una vita dignitosa, non ci spetta di diritto, ma è qualcosa che ci dobbiamo meritare. Notoriamente il merito è inteso quale fattore garante di un percorso equo per tutti, capace di appianare ogni differenza, in nome di un impegno personale che viene riconosciuto e premiato. Quindi il mancato raggiungimento di un risultato è da attribuirsi esclusivamente alla colpa del singolo di non essersi "impegnato abbastanza". Ricordiamoci però che molti degli ostacoli che incontriamo nel nostro percorso accademico sono strutturali e sono, per esempio, non potersi permettere una casa da fuori sede, non poter frequentare le lezioni, non avere una borsa di studio, ed è codardo che si deleghi al singolo studente la responsabilità di trovare un modo per arrivare alla fine del percorso indenne, superando degli ostacoli che è compito delle istituzioni rimuovere".

Ne "*L'epoca dell'intranquillità. Lettera alle nuove generazioni"* (Benasayag & Cohen**,** 2023, pp. 68-72), Benasayag scrive:

[Oggi] "i giovani hanno l'obbligo di dedicarsi a ciò che è *utile* per ottenere successo e farsi spazio in un mondo difficile e competitivo, lasciando da parte tutto ciò che sembra ostacolare questo percorso ascendente (…). La realtà viene ridotta alla sola dimensione dell'utile. Lo studio, ad esempio, perde il suo valore di fine in sé per trasformarsi in un mezzo utile a fornire le competenze necessarie per entrare nel mondo del lavoro e avere successo. (…) In questa concezione che interpreta il tempo in maniera puramente quantitativa ed estensiva, si può 'perdere' o 'guadagnare' tempo, mai viverlo e abitarlo. Se il tempo è denaro, per guadagnarne il più possibile bisogna correre, imboccare la strada più breve, evitare l'attesa, l'indugio, il ritorno sui propri passi, le deviazioni di percorso, l'esplorazione di ciò che si è e si desidera. (…) In questa

concezione la vita *serve* a raggiungere l'obiettivo prefissato; una vita 'fallimentare' è quella di chi non ottiene gli obiettivi attesi – obiettivi dettati da un sistema socio-economico improntato al dogma produttivista. Ma la vita non può essere nè successo nè fallimento, ma soltanto vita: l'obiettivo sta nel cammino stesso (…). La gestione della vita personale come se fosse un *curriculum*, con obiettivi da raggiungere, progetti da realizzare e trofei da mostrare, sembra essere diventata l'unica attitudine 'seria'. Serio è chi pensa soltanto alla propria vita individuale, dato che, saggiamente, ha capito che il mondo è troppo complesso per essere cambiato ed è troppo caotico per essere capito".

Diventa allora importante contestare questo dogma dominante non cadendo nella "trappola della globalità" ma provando ad agire "nelle fessure e nelle crepe che già esistono" (Benasayag & Cohen, 2023, p.127): nello spazio della vita e del possibile, che si colloca fra il senso impotenza e il senso di onnipotenza. Fra gli obiettivi dell'educazione dei giovani adulti vi è dunque proprio quello di sostenere i loro compiti evolutivi liberando la loro "capacità di agire nel mondo" (Di Lorenzo, 2024, p.165), offrendo così al mondo stesso la chance di sperimentare nuove forme di convivenza civile e creativa.

Bibliografia

Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.9

Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?*. Milano: Vita e Pensiero.

Benasayag, M., & Cohen, T. (2023). *L'epoca dell'intranquillità. Lettera alle nuove generazioni*. Milano: Vita e Pensiero.

Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Cortina.

Chasseguet-Smirgel, J. (1975), *L'ideale dell'Io. Saggio psicoanalitico sulla malattia d'idealità*. Rimini: Guaraldi.

Chen, T., & Lucock, M. (2022). The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK. *PloS one, 17*(1), e0262562. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262562

Di Lorenzo, M. (2022), *Il blocco universitario*. In Rosci, E. (Ed.). *Giovani adulti: Nuovi modi di essere e apparire* (pp.63-86). Milano: FrancoAngeli.

Di Lorenzo, M. (2024). *Giovani adulti in crisi. Comprendere e affrontare gli ostacoli nel percorso*. Milano: FrancoAngeli.

Fain, M., & Marthy, P. (1959). Aspects fonctionnels et rôle structurant de l'investissement homosexuel au cours de traitements psychanalytiques d'adultes. *Revue Française de Psychanalyse, 23*(5): 607-617.

Giacobbi, S. (2022), *La teoria e la tecnica del trattamento*. In Rosci, E. (Ed.). (2022). *Giovani adulti: Nuovi modi di essere e apparire* (pp. 15-32). Milano: FrancoAngeli.

Gómez-García, G., Ramos-Navas-Parejo, M., de la Cruz-Campos, J. C., & Rodríguez-Jiménez, C. (2022). Impact of COVID-19 on university students: An analysis of its influence on psychological and academic factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(16): 10433. https://doi.org/10.3390/ijerph191610433

Hershfield, H. (2023). *Your future self: How to make tomorrow better today*. Hachette.

Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, *54*(4): 397-412.

Maggiolini, A. (2023). *Pieni di rabbia. Comportamenti trasgressivi e bisogni evolutivi negli adolescenti.* Milano: FrancoAngeli.

Marchi, N. (2024), *Ideazione suicidaria in studenti, specializzandi e dottorandi: lo studio prospettico multicentrico SADIE*. Tesi di Laurea in Medicina e Chirurgia, Università degli Studi di Padova.

OCSE (2024), *Education at a Glance 2024*, OECD Publishing, Parigi, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

Parrello, S., Postiglione, J., Sica, L. S., De Rosa, B., Parola, A., Regnoli, G. M., Fenizia, E., & Sommantico, M. (2024). Italian university students' future time perspective and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, *15*, 140495. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1404952

Parrello, S. (2018). *Scene dal futuro: adolescenza, educazione e distopia*. Milano: FrancoAngeli.

Pietropolli Charmet, G. P. (2007). Modelli psicoanalitici nel passaggio all'età adulta. La nuova relazione oggettuale. *Adolescenza e Psicoanalisi*, *2*(2): 29-44.

Pietropolli Charmet, G. P. (2008). *Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma: Laterza.

Pietropolli Charmet, G. P. (2018). *L' insostenibile bisogno di ammirazione*. Roma: Laterza.

Postiglione, J., Sommantico, M., & Parrello, S. (in submission). The role of future anxiety and future orientation in the relationship between procrastination and psychological distress in Italian young adults: a moderated mediation model. *Journal of Adult Development*.

Postiglione, J., Fenizia, E., & Parrello, S. (2025). *Procrastinazione dei compiti accademici o dei compiti evolutivi? Il punto di vista dei giovani adulti universitari*. In Simposio *L'impatto di emergenze sociali e traumatiche sul benessere psicologico e la prospettiva futura dei giovani adulti.* XV Congresso Nazionale SIPSA - Psicologia per la salute: intersezioni, unicità, equità e sostenibilità, June 2025, Torino, Italy.

Recalcati, M. (2025), *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*. Torino: Einaudi.

Rosci, E. (Ed.). (2022). *Giovani adulti: nuovi modi di essere e apparire*. Milano: FrancoAngeli.

Ruzzon, E. (2023) *Intervento della Rappresentante del Consiglio degli Studenti per l'Inaugurazione del 803° anno accademico dell'Università degli Studi di Padova*. https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2025/intervento_Ruzzon_2025.pdf

Sommantico M., Postiglione J., Fenizia E., & Parrello S. (2024). Procrastination, Perfectionism, Narcissistic Vulnerability, and Psychological Well-Being in Young Adults: An Italian Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(8), 1056. https://doi.org/10.3390/ijerph21081056

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1): 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P. (2011), *Procrastination Equation, The: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Things Done,* Londra: Pearson Education Limited.

Stora, M., (2021). *Réseaux (a)sociaux! Découvrez le côté obscur des algorithmes*. Parigi: Larousse.

Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy.* New York: Basic Books/Hachette Book Group.

Zoja, L. (2022), *Il declino del desiderio. Perché il mondo sta rinunciando al sesso*. Torino: Einaudi.

OPUS IN POLIS:

INTERVENTI DI CLINICA DEL SOCIALE

| Rivista di Polisanalisi | Essere Comunità: Gruppoanalisi e processi educativi |
| V. II, N.1, 2026 | E-ISSN: 3035-5605 |
DOI: https://doi.org/10.32111/RPA.2026.2.1.4

Psicoanalisti in un mondo plurale: perdite, incontri e costruzione collettiva

Analia Wald*, Denise Lahude, Alice Becker Lewkowicz**, Sergio Lewkowicz**, Flavia Maltz**, Magaly Wainstein**, Suzana Fortes****

(Contributo Originale in lingua inglese)

Riassunto:

Questo lavoro nasce dalla collaborazione tra psicoanalisti del Brasile e dell'Argentina, impegnati in pratiche con popolazioni vulnerabili attraverso accordi con i Ministeri dell'Istruzione di entrambi i paesi. Si tratta di interventi intersettoriali che trascendono i quadri clinici tradizionali, proponendo nuovi strumenti per interpretare le singolarità di ogni esperienza. Nel marzo 2023, in risposta alla crescente escalation di violenza, è stata concordata la presenza di psicoanalisti nelle scuole di Porto Alegre e lo svolgimento di almeno quattro incontri tra psicoanalisti ed educatori. Attraverso l'analisi di una "vignetta" clinica in cui l'aula diventa scenario di violenza, esclusione e stigmatizzazione, vengono proposti strumenti interpretativi per ripensare i quadri e i referenti che sostengono la pratica psicoanalitica. Il lavoro riflette inoltre sulle logiche che plasmano le soggettività e le dinamiche istituzionali. Si sostiene l'attivazione della "capacità negativa" come mezzo per aprirsi all'ignoto, smantellare i pregiudizi e rendere possibili incontri trasformativi. La nozione di "perdersi" viene rivendicata come percorso verso il nuovo, mentre viene esaminata criticamente la logica categoriale che classifica ed esclude. Da una prospettiva prospettivista, si argomenta che ogni fenomeno esprime un punto di vista — e che percepire significa entrarvi a far parte. L'intervento psicoanalitico viene presentato come un dispositivo di instaurazione, capace di legittimare forme di esistenza emarginate e di aprire spazi per la trasformazione soggettiva e collettiva. L'opera invoca un'etica dell'incontro e pratiche che spostino i confini dell'istituito, rendendo possibili nuove forme di "comune".

Parole chiave: Violenza scolastica, alterizzazione, etica dell'incontro

** Analista con funzioni di training dell'Associazione Psicoanalitica Argentina. Professore ordinario, ricercatore e direttore di un programma clinico territoriale presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Buenos Aires. Membro del Comitato per le Diversità Sessuali e di Genere dell'IPA (International Psychoanalytical Association) e della Task Force sul Genere della Società Interamericana di Psicologia. Consulente del Comitato sulla Violenza dell'IPA.*
*** Società Psicoanalitica di Porto Alegre*

Psychoanalysts in a plural world: losses, encounters and collective construction

Analia Wald*, Denise Lahude, Alice Becker Lewkowicz**, Sergio Lewkowicz**, Flavia Maltz**, Magaly Wainstein**, Suzana Fortes****

Original Contribution in English

Abstract:

This work stems from the exchange between psychoanalysts from Brazil and Argentina who engage in practices with vulnerable populations through agreements with the Departments of Education in both cities. These are intersectoral interventions that transcend traditional clinical frameworks, proposing new tools to interpret the singularities of each experience. In March 2023, in response to escalating issues of violence, it was agreed that psychoanalysts would be present in schools in Porto Alegre, and that at least four meetings would be held between psychoanalysts and educators. Through the analysis of a vignette in which a classroom becomes a scene of violence, exclusion, and stigmatization, interpretive tools are proposed to rethink the frameworks and referents that underpin psychoanalytic practice. The work also reflects on the logic that shapes subjectivities and institutional dynamics. It advocates for the activation of "negative capability" as a means of opening oneself to the unknown, dismantling prejudices, and enabling transformative encounters. The notion of "getting lost" is reclaimed as a pathway to the new, while the categorical logic that classifies and excludes is critically examined. From a perspectivist standpoint, it is argued that each phenomenon expresses a point of view – and that to perceive is to enter into it. Psychoanalytic intervention is presented as a device of instatement, capable of legitimizing marginalized forms of existence and opening spaces for subjective and collective transformation. The work calls for an ethics of encounter and for practices that shift the boundaries of the instituted, enabling new forms of the common.

Key Word: school violence, othering, ethics of encounter

*Training analyst at the Argentine Psychoanalytic Association. Tenured professor, researcher, and director of a community-based clinical program at the Faculty of Psychology, University of Buenos Aires. Member of IPA´s Sexual and Gender Diversity Committee and of the Gender Task Force of the Interamerican Society of Psychology. Consultant to IPA's Violence Committee.
** Porto Alegre Psychoanalytical Society

This work emerges from the exchange of a variety of practices that psychoanalysts from Brazil and Argentina carry out with vulnerable populations. In Porto Alegre, within the framework of the collaboration between the Porto Alegre Psychoanalytic Society (SPPA) and the Municipal Secretariat of Education (SMED), and in Buenos Aires, within the Psychopedagogical Assistance Program of the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires. In all cases, this is an intersectoral effort that goes beyond traditional clinical approaches.

In a previous work, *"*Psicanálise situada e plural: extensões, interrogações e inovações conceituais*"* (Wald et al., 2022), we set out to delve deeper into our toolbox to enrich our understanding of the particularities that arise in different experiences. We took as our starting point some affects and feelings that emerged in the transference field during interventions that occurred in clinical situations in the social field in Porto Alegre and Buenos Aires. Identifying the multiplicity of affects that arise when working in conditions of extreme vulnerability enabled us not only to expand our conceptual tools, but also to explore alternative ways of thinking about the notion of the common.

In this paper, we propose to examine a situation that foregrounds the problem of discrimination and the challenges posed by diversity in contexts of profound precariousness. Drawing on a vignette, we offer interpretive tools to critically reconsider the mechanisms and referents that underpin our psychoanalytic practices.

What we take for granted – as normalized, as "natural" – the ways in which we understand the self, reality, the social, the family, and the epistemic practices linked to modes of knowing, are in fact historical and situated constructs. These frameworks prescribe specific logics for the production of subjectivities, realities, and the configuration of the collective. At the heart of the modern paradigm lies the logic of class, and our cognitive and epistemopolitical practices tend to classify, categorize, and pigeonhole. In psychoanalysis, these practices are mirrored in the logic of the signifier – through the imperative to name, to assign identity (Wald, 2022).

We propose to reflect on these logics based on a four-session intervention held in Porto Alegre[1].

Intervention

In March 2023, biweekly meetings began at the SPPA headquarters with principals, assistant principals, and educational advisors from the Municipal Elementary Schools (EMEFs) that were facing serious problems of violence.

During these meetings, it was agreed that the presence of psychoanalysts in schools would be essential, and that a series of at least four meetings (conversation circles) should be held in each institution. These premises were established based on the group's belief that, given the magnitude of the issues, it was necessary to build a meaningful connection with school staff. At the same time, attacks on schools in Joinville and São Paulo – where students were killed – were generating extreme tension in educational settings across the country.

To mitigate the effects of the pandemic, the Secretary of Education created what it called "Flow Correction Classes", made up of students with significant learning delays. At this school, 17 male students, mostly Black and of varying ages, were gathered in a class. The class became so unmanageable that one student assaulted a teacher, who filed a report and, frightened, abandoned the class.

Our first surprise came as we climbed the hill. We were apprehensive during the ride to the top, where the school is located, because it's a very violent area and we'd never been there before. However, as we climbed the uneven, narrow dirt roads, we were surprised by the kindness with which the locals guided us, gave us parking spaces, and had a pleasant sense of community spirit from a perspective/architecture we're not used to. The fear gradually faded and transformed into surprise. When we arrived at the school, we were surprised to find a beautiful, colorful, and organized library, with an abundance of

[1] The intervention was implemented by Flávia Friedman Maltz, Denise Lahude, and Andrea Etzemberger, and was discussed and developed within our working group.

books on the tables, many of them about racism, and a pleasant encounter with a painting by a Black Machado de Assis and another of the murdered activist Marielle Franco[2]. First question: how is it that a school with so much antiracist material places its most "problematic" students – mostly Black boys – together in a single class?

In the four meetings we held, all in the library, there were always students gathered at other tables, looking at books, playing, organizing shelves, or using a computer. Overall, we were struck by the qualified human resources there, with the skills and sensitivity to carry out their work, to welcome the students, and to support their development. How to understand what was happening? What was being enacted in this school beyond the teachers' awareness and good intentions?

When entering a new territory, it is essential to engage our negative capability, following Bion's (1992) recommendation to free the mind from memory, desire, and prejudice in order to connect with the unknown. We must remain open to exchange and mutual learning, and be willing to deconstruct our prior knowledge. In a sense, encountering the other requires the capacity to lose oneself.

In her text, Una guía sobre el arte de perderse Rebecca Solnit (2020) distinguishes between two meanings of the word lost:

"Losing things has to do with the disappearance of the known; getting lost has to do with the emergence of the unknown. […] When you lose something, you still know where you are – only one element is missing. "But if you get lost, then the world has become larger than your knowledge of it" bringing with it a loss of control" (Solnit, 2020, p.10; author´s translation)

This is precisely the point: to recognize the existence of the unknown and to venture into zones marked as terra incognita.

[2] Marielle Franco was a Brazilian politician and human rights advocate, known for her activism in support of marginalized communities and her outspoken criticism of police brutality. Her assassination in 2018 shocked Brazil, sparking widespread protests and an ongoing investigation. Franco was a prominent figure in Rio de Janeiro's political landscape, and her legacy continues to shape the national conversation on social justice and the fight against violence in Brazil (Human Rights Watch, 2018).

"It is not a matter of judging events or categorizing them according to pre-established values, nor of attempting to restore "lost paradises" or insisting on the fulfillment of neatly designed expectations. The point is not to apply preexisting thought. If we do not allow ourselves to get lost, the other may feel violated by our prejudices and enact the rupture. Solnit asks: «How do you go about finding things that, in some way, are about extending the boundaries of one's being into unknown territory, about becoming someone else?" (Solnit, 2017, p.9).

From a perspectivist viewpoint, every phenomenon expresses a point of view – it has its own perspective – and to perceive is to enter into that point of view. Lapoujade (2018), following Souriau, wonders how we see, how we render perceptible new kinds of beings, otherwise invisible. It becomes necessary to repel assumptions, prejudices, and illusions – to purify the field of experience. Our own fantasies shape the way we construct and interpret a problematic situation.

The problem arises when we come into contact with something outside of thought – or more precisely, when thought is shaken by a force it cannot comprehend yet cannot ignore; when what has been thought is no longer sufficient. The problem emerges when we perceive inconsistencies and begin to read them as signs. What is inconsistent? That which doesn't add up, doesn't fit, cannot be captured by representation (Duchatsky, 2010). The problem was not given – it was something to be constructed collectively, and we would all be co-authors of that invention.

First Meeting

The group that welcomed us was large – ten educators were present. In this first meeting, the teachers described their approach to this group of students as one marked by confrontation. As the afternoon shift approached, they would say, *"The afternoon is coming – here comes the bomb!"* They expressed their difficulties, frustrations, and fears regarding the class, as well as the lack of institutional support to address the needs they had identified.

We were struck by their characterization of the class as misogynistic, sexist, and authoritarian – a group that "*only caused chaos*." They recounted episodes in which they

felt they had no control: students refused to stay in the classroom or sit down, showed no respect, vandalized the school, broke brooms, and destroyed everything in sight.

Yet amid these accounts, a dissenting voice emerged in defense of the students. It pointed out that the group had been labeled as "*wrong*" as needing correction, and that they had come to embody the role of "*garbage*" – those who shouldn't be there, who don't belong, who have no place. And so, they behaved according to those labels. Some teachers referred to them as the "*reflux class*", and nervous laughter followed.

"The bomb", "the reflux" – these are the terms through which this group of students comes into being. The bomb evokes a phantom of destruction; reflux refers to what returns as harm. Disease, trash, destruction, death? Pandemic residue? Social detritus?

Overall, we encountered a demoralized group of educators, though a few stood out – those who, with hope, effort, and hesitation, sought ways to change the situation. They also noted that several teachers had taken leave for emotional reasons, further exacerbating the already critical shortage of human resources at the school. We ourselves felt overwhelmed and overburdened. How can one generate a space of hope amid such despair?

During this first meeting, all the teachers and the supervisor introduced themselves. Some were not directly involved with the class, while others worked closely with it. One of the teachers in charge had suffered verbal aggression and threats from students, leading him to file a police report. He did not participate in the conversation circles.

Among those most involved, Professor N. – who had been with the class the longest – shared her deep frustration. She had worked with "difficult" classes before and had extensive experience in this kind of work. She clearly expressed her desire to "*make it work*" with this group, but admitted feeling more than frustrated – she felt like a true "*failure*" unable to achieve anything with them. She shared that she is currently in therapy, trying to understand and integrate the lessons from her experiences into her life.

M.F., the Portuguese teacher known for her creative ideas, shared that she currently feels devoid of hope. She had been on sick leave and had only recently returned. Speaking about her personal life, she recounted the pain her family endured due to her brother's

experience of discrimination – a situation that ended negatively and deepened her sense of solidarity with the students in this class.

She became emotional as she described seeing her brother reflected in those maladjusted boys – most of them Black. She empathizes with them and insists they must be viewed differently. She also emphasized that teachers must take responsibility for placing so many students with serious difficulties into a single class, without the necessary capacity to understand or support them. Her comment unsettled certain representations, as it touched the human dimensions, the pain and suffering of these young people beyond their violent behaviors, and challenged the adults responsible.

Young people acting out; teachers distressed and/or depressed. We ourselves felt identified with both sides – angry with the teachers, yet pressured to find quick solutions. What kind of existence was instituted with the creation of this class? What does its name legitimize? The question of identity emerges as something rigid, entangled with the dynamics of othering. An othered group is not an identity-based community, but a category naturalized through discrimination, to which a homogeneous, alien identity is assigned. Through projective identification, such a group can become the repository of all that is bad, thereby annihilating any alterity inherent to subjective singularity (Ayouch, 2017). An othered group can become a bomb.

Even if they didn't enter or sit in the classroom, these students consistently came to school, enacting their identity as marginalized subjects – seeking to be seen and heard amid a conflict that seemed irresolvable. Some teachers, in turn, began to voice their own concerns and personal ghosts.

Violence in schools, poverty, low academic performance, and youth identities do not become problems until they take the form of a sign – a force that compels us to think at the edges of what has already been thought. And if it compels us, takes hold of us, touches us, it is because it expresses itself, taking shape within a fabric of existence. Boundaries begin to blur. It had now become "*our*" problem too, because we could intervene in some way. Something becomes a "*problem*" when it provokes a kind of invention or intervention that introduces new qualities, new modes of expression.

We envisioned a space where radical imagination could be mobilized, where enigmatic signifiers could be activated in search of new meanings – so that, together, we might begin to shift the rigid barriers of othering. We placed our hopes in the emergence of both new and reclaimed identifications, making it possible to break with the identity the group had come to embody – an identity that had trapped the students and destabilized the teachers' own sense of themselves as educators, leading to anger and frustration.

Second Meeting

Fewer teachers attended this meeting, but M.F. and N. were there waiting for us. The librarian was also present, moving around the library space, attending to students while listening to our conversation. Everyone resumed their reflections, feeling heard and welcomed by us, and suggested that the conversation circle was provoking something different within them.

The group commented on this sensation, and feelings began to circulate and feedback into one another. We tried to speak about the importance of being seen and heard, suggesting the idea of dividing the class into small groups to individualize and personalize each student – just as they had done in the previous meeting, naming a student who appeared in the courtyard or passed by the library window, sharing an anecdote or detail from their life, trying to get to know each one's story. In line with this idea, they recalled how a class functioned better with two teachers in the room, and how more attention helped students become more willing to interact.

At one point in the conversation circle, a teacher who hadn't attended before and had just returned from leave due to panic attacks spoke at length about the extreme fear she felt coming back to school after the Joinville attack and the murder of a former student of hers – nineteen years old – by drug traffickers from the community. She said these events revealed the dangers present in the area. She also spoke of the constant fear and illnesses among teachers. Out of one hundred educators, seventy were working and thirty were on leave due to illness. How can we contain the psychic states generated in situations of extreme violence?

Once again, we are confronted with our own limitations in the face of vulnerability, but even so, speaking, listening to each other, and validating what is experienced in the mind and body makes sense.

Third Meeting

From the beginning, N. – the teacher most closely connected to the class, who never missed a session – was present. We returned to the topic of dedicating attention to each student or small groups of students. At that moment, the librarian joined the conversation, saying she would like to participate. She shared that students often came to the library to talk with her, and that these encounters offered visibility and emotional closeness with the students.

She was very active, bringing her questions, moods, and frustrations, while showing that she firmly believes in her role within the school institution. She gave a very bitter account of her position as a network educator, saying they are deeply undervalued and work with few resources and little support, serving students with great needs. She feels she must split her life in two to survive the devaluation and harshness of her work. Yet she affirms that she believes something can be done – even if outside the school – where she ultimately finds the pleasure that sustains her life.

Toward the end of the meeting, M.F. arrived and told us, without enthusiasm, about a video the class was making. Toward the end of the meeting, M.F. arrived and spoke to us, without much enthusiasm, about a video the class was making. The story had been proposed by the students themselves – The Nerds' Revolt, a tale of revenge involving a nerd zombie, a horror story – and was being developed collectively. She even had the film's images with her. We asked to see it, and she showed it to us, and we emphasized the importance of this experience and of the expression of these young people, who were being welcomed and listened to by her. These students who supposedly "*couldn't do anything*" had, in fact, written the script, directed, and acted in the film.

We were struck by the teacher's lack of enthusiasm. She felt this wouldn't improve anything, that it wouldn't change the situation – and besides, the students couldn't write the script, only create it orally.

We then became aware that the pressure to comply with the official curriculum was intense, and that it was essential to create space for alternative actions where these students could simply "*be*". Teachers, too, are victims of their normative unconscious.

We believe that these superego (internal) and institutional (external) demands can be challenged in the conversation circle. However, for the moment, this had been more evident in creativity and freedom of action (short film) than in affection and awareness of it.

We felt intrigued and overwhelmed by the teachers' lack of enthusiasm and their profound bitterness toward the reality they find themselves in. Once again, we identified with them in their hopelessness and inability to recognize the enormous progress achieved, due to imposed and rigid educational assumptions, as well as in their confrontation with the harsh reality of school. The teachers, too, in some way, had to "*lose themselves*" in order to encounter the unique characteristics of their students, their ways of creating, producing, and expressing themselves.

How do we think about the subjectivities of these young people who make a film called "Revolt of the Nerds "? Do they see themselves as nerds? Do they want to be nerds? What is their revenge?

Something has been set in motion. What do we see in these forms of existence that elude school prescriptions? Is common ground possible between them and the teachers? And between the teachers and us? How does it affect them that the students prefer oral scripts to writing them down? What remains of a teacher of students who film their script but don't write it down? What remains of a psychoanalyst if they can't tell the teacher how to get a student to write the script? The question is how a mutation of thought occurs: there is a mutation if an encounter is experienced, that is, if affects are mobilized that break established meanings.

Fourth Meeting

They reached out to request this final meeting, which marked the close of the intervention. It was a very promising conversation in which two teachers spoke about how important it was for them to receive us – "*the psychoanalysts*" as they called us – and how much it

helped them realize how they were doing and what they hadn't been activating. They said it was deeply meaningful to have been heard and accepted in their complaints and frustrations – something absolutely unusual – and that they wished other colleagues at the school could benefit from the experience. To get lost and be transformed, to recognize oneself in other modes. We, too, had become others: our affects, desires, and representations had been stirred.

As for the class, they took new measures, proposing to make pizza with the students every week – but only if they followed the rules they had collectively established.

Another interesting development was the proposal to change the name of the class, to stop calling it "*Flow Correction*". The students decided to paint a portrait of the class and, although they didn't want to change the class name, they asked that the phrase "*Follow the flow*" be written on the painting.

Something begins to find a place – because it is given a place. To give something a place means to open oneself beyond preconceived containers.

In this sense, giving space to pizza-making and to renaming the class implies opening a kind of play that allows each situation to find its own way of playing. To discover one's own rules of the game – not universal or transcendent, but limited and, above all, shared. It's a shift in perspective: we can remain stuck in what cannot be done, invoking a norm, or we can produce something different.

To give place is an act of instatement – a political and ethical wager on the transformative potential of our psychoanalytic interventions. In this sense, "*the proposal is to transform the map that represents a psychoanalysis-center and "dissident" practices on the margins into a psychoanalysis understood as a cartography that "maps" the multiplicity of dimensions impacting the totality of our practices*" (Wald, 2023)

Final thoughts

What logic underlies the configuration of a class labeled "*Flow Correction*" – a space where students facing the greatest challenges are isolated and grouped together? What shifts occur that, some time later, allow these young people to create a portrait of the class and inscribe the phrase "*Follow the flow*"?

Something was de-essentialized – lost as inert substance, transformed into process, set into motion. Something continues to flow.

Denise Najmanovich (2020) refers to the "*container model*" to illustrate how, in Western thought, we tend to operate within Aristotelian logic. We perceive ourselves and others through categorical frameworks – clear, distinct classifications that resist hybridity, mixture, and contamination. The correlate of this categorical logic is the immunitary paradigm. Roberto Esposito (2005) in Immunitas, argues that xenophobia functions as an immunological defense against an external enemy – a classical and intuitive conception of immunology as a binary opposition between self and other. In this view, all forms of discrimination are, at their core, immunological.

Lapoujade (2018), in his reading of Souriau, suggests that certain forms of existence assert their right to become more real – and to do so, they require a process of instatement. To instate is to legitimize existences, to affirm their right to occupy space and time. The present is post-pandemic; the geography is a country marked by structural racism. This is precisely what these young people demand through practices of counter-conduct (Lazzarato, 2006), which open bifurcation processes in relation to dominant pedagogical subjectivity, enabling unheard-of singularizations. Can we interpret the insurrection of these youth as a political gesture against the prevailing pedagogical subjectivity – a framework in which they are denied a place?

In Por un arte de instaurar modos de existencia que no existen, Pelbart (2014) writes:

"Perhaps another political and collective subjectivity is (re)emerging… for which we lack categories and parameters: more insurgent, anonymous, multiple, of movement rather than party, of flow rather than discipline, of impulse rather than purpose" (Pelbart, 2014, p.85; author´s translation)

When working with vulnerable individuals or minoritized populations, we are summoned to bear witness to modes of existence that demand to be seen through our eyes. These are fragile existences, closer to nothingness, and they are the ones that most urgently seek to become real. Just as science requires experimental devices to instate theories (Latour, 1983), psychoanalysis also relies on instatement devices – tools that privilege process,

Our devices privilege processes and transformations: novel meanings are instaurative and transform us as well – if we allow a shift in perspective to take place. Pelbart (2022), in another text, writes

"*Perhaps all this depends, at its core, on a rare theory of encounter. Even at the extremes of solitude, encountering another is not an extrinsic collision, but rather the experience of the distance that separates us, and the act of flying over that distance in a mad coming and going*". (Pelbart, 2022, lines 135–137; author's translation)

References

Ayouch, T. (2017). *Normas y subjetivaciones menores*. Topía. https://www.topia.com.ar/articulos/poder-y-psique-un-psicoanalisis-mas-alla-funcion-psi

Bion, W. R. (1992). *Cogitations* (F. Bion, Ed.). London: Karnac Books.

Duchatsky, S. (2010). *Escuelas en escena: Una experiencia de pensamiento colectivo.* Barcelona: Paidós.

Esposito, R. (2005). *Immunitas: Protección y negación de la vida.* Buenos Aires: Amorrortu.

Human Rights Watch. (2018, March 15). *Brazil: Assassination of rights defender, driver*. https://www.hrw.org/news/2018/03/15/brazil-assassination-rights-defender-driver

Lapoujade, D. (2018). *Las existencias menores* (P. Ires, Trans.). Buenos Aires: Editorial Cactus.

Latour, B. (1983). *Give me a laboratory and I will raise the world*. In K. Knorr-Cetina & M. Mulkay (Eds.), *Science observed: Perspectives on the social study of science* (pp. 141–170). California: Sage Publications.

Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Najmanovich, D. (2020). *Ni adentro ni afuera de las cajas. De la inclusión a la convivencialidad*. In *Las promesas incumplidas de la inclusión*. Buenos Aires: Noveduc.

Pelbart, P. P. (2014). *Por un arte de instaurar modos de existencia que no existen*. In *Concreta: Sobre creación y teoría de la imagen, (4): 76–87*.

Pelbart, P. P. (2022, February 20). *Cómo vivir solos: Filosofía de la deserción. Lobo Suelto*. https://lobosuelto.com/como-vivir-solos-filosofia-de-la-desercion-peter-pal-pelbart/

Solnit, R. (2020). *Una guía sobre el arte de perderse*. Fiordo Editorial, Buenos Aires.

Wald, A., Lewkowicz, A. B., Goldstein, J., Lahude, D. V., Maltz, F. F., & Wainstein, M. (2022). *Psicanálise situada e plural: extensões, interrogações e inovações conceituais.* In *Revista de Psicanálise da SPPA, 29(2): 1–14.*

Wald, A. (2023). *Psicoanalistas en contextos de inequidad social.* In *Revista Universitaria de Psicoanálisis, (23): 109–114.*
Wald, A. (2024). *Intolerance, identity logic, and other ways of thinking about the common.* In *Calibán - RLP, 22(2): 30-45.*

| Rivista di Polisanalisi | Essere Comunità: Gruppoanalisi e processi educativi |
| V. II, N.1, 2026 | E-ISSN: 3035-5605 |
DOI: https://doi.org/10.32111/RPA.2026.2.1.5

Gruppoanalisi, scuola e formazione: un transito necessario

Paola Marinelli*

Atto di convegno: "Patri-Monio. La clinica Gruppoanalitica per la cura del sociale"
25 Ottobre 2025

Riassunto:

Il contributo esplora il legame inscindibile tra la formazione gruppoanalitica e l'intervento psicologico nelle istituzioni scolastiche ed educative, riletto attraverso il concetto clinico di "transito". L'autrice ripercorre quarant'anni di attività professionale, partendo da un'esperienza di deistituzionalizzazione in un istituto per minori degli anni '70, dove il dispositivo del gruppo (piccolo e mediano) fu utilizzato per scardinare logiche violente e favorire l'identificazione psicosociale. Il racconto prosegue nell'ambito della psicologia scolastica, analizzando come la "matrice" gruppoanalitica permetta di trasformare contesti rigidi in "botteghe d'arte" relazionali (metafora di A. Ferro). L'articolo denuncia inoltre il persistente vuoto legislativo italiano sulla figura dello psicologo scolastico, sottolineando la responsabilità etica di presidiare i transiti evolutivi e sociali per prevenire la cristallizzazione della psicopatologia.

Parole chiave: Gruppoanalisi; Psicologia scolastica; Transito; Istituzione; Prevenzione; Formazione.

** Psicoterapeuta Gruppoanalista; membro del "Laboratorio di Gruppoanalisi"*

Group-Analysis, school, and training: a necessary transit

Paola Marinelli*

Conference Proceedings: "Patri-Monio: Group Analytic Clinic for Social Care"
October 25, 2025

Abstract:

This article explores the essential link between group-analytic training and psychological intervention within educational and school institutions, framed through the clinical concept of "transit". Drawing on forty years of professional experience, the author revisits a pioneering project of de-institutionalization in a 1970s residential facility for minors, where small and median group devices were employed to dismantle violent institutional dynamics and foster psychosocial identity. The narrative extends into the field of school psychology, illustrating how a group-analytic "matrix" can transform rigid educational settings into relational "art workshops" (as per A. Ferro's metaphor). The paper also addresses the ongoing legislative vacuum regarding school psychologists in Italy, emphasizing the ethical responsibility of clinical practitioners to monitor developmental and social transits as a primary tool for preventing mental health issues.

Key Word: Group Analysis; School Psychology; Transit; Institution; Prevention; Training.

** Group-Analytic Psychotherapist; member of the"Laboratorio di Gruppoanalisi"*

Numerose le sollecitazioni ricevute nel corso di questa mattina e conseguenti alla lettura del libro curato da Girolamo Lo Verso (2025) di cui sono una delle autrici e che inevitabilmente mi hanno ricondotta alla storia del mio impegno nell'area della psicologia scolastica, della quale mi sono occupata per oltre quarant'anni, con ruoli e funzioni diverse: docente, genitore, consulente, psicopedagogista, Consigliere dell'Ordine del Lazio (2000 – 2010). Un po' come avviene per le vicende sentimentali: una canzone, un profumo riportano improvvisamente, in un altrove facendo riaffiorare violentemente, emozioni, che si pensavano completamente sopite, il mio lavoro nella scuola.

A volte è come se non volessi più parlarne, tanto più che, nonostante molti anni di personale impegno politico all'interno dell'Ordine degli Psicologi del Lazio, la frustrazione di trovarsi ancora in presenza di un vuoto legislativo che regolamenti l'operato degli psicologi nelle scuole, a vantaggio di tutti, è sempre molto forte.
Se in quegli anni non mi avessero guidata e accompagnata la passione e la tenacia, non credo sarei stata in grado di proseguire, nonostante le numerose frustrazioni, inflitte da un'istituzione che, come un Giano Bifronte, da un lato sollecita la soluzione dei problemi e dall'altro crea i problemi stessi, ponendo ostacoli alla risoluzione dell'angoscia che da essi deriva.
Se così non fosse, sarebbe difficile comprendere perché nel nostro Paese le iniziative nella scuola a carattere psicologico, in senso lato, si siano succedute con una latenza veramente sorprendente. [1]

[11] Era il **1902** quando il Ministro della Pubblica Istruzione, per la prima volta, dovette rispondere ad un'interrogazione in cui si chiedeva che venissero istituiti, negli ultimi anni dell'iter scolastico, dei corsi di igiene sessuale per la prevenzione delle malattie veneree. Pochi anni dopo, nel 1911, in corrispondenza con un significativo aumento della diffusione delle malattie a trasmissione sessuale, venivano date indicazioni per la prevenzione in tal senso e si auspicava la promulgazione di una legge che disciplinasse l'obbligatorietà dell'educazione sessuale nella scuola, intesa in termini di informazione sull'igiene sessuale.
Da allora, si lasciano trascorrere più di cinquanta anni: è infatti il **1962**, quando, in risposta alle necessità emergenti dalle scuole speciali e dalle classi differenziali, (**circolare speciale n. 4.525**) s' istituiscono le **équipes medico-socio-psicopedagogiche**, per poi **abolirle negli anni '70**, con la legge istitutiva del Servizio Sanitario Nazionale, che sanciva che "**l'istituzione scolastica è luogo di educazione e formazione ed in alcun modo di terapia".** Per sanare questo vuoto, nel **1978 (Circolare Ministeriale n°167/78),** viene istituita la figura **dello psicopedagogista** quale docente comandato a svolgere una serie di funzioni relative alla componente psicologica dell'azione educativa: una figura professionale specialista in psicologia e pedagogia, che, dopo alterne vicende, viene gradualmente e **quasi totalmente eliminata agli inizi degli anni '90.**
Si istituisce però una nuova figura professionale: **il Docente Referente per l'Educazione alla Salute**, tematica di cui si parlava già dall'88, attraverso l'istituzione dei **GLES (Gruppo Lavoro Educazione Salute):** si fanno corsi di aggiornamento per docenti, capi d'istituto, operatori ASL, si propone ufficialmente di svolgere "*attività di informazione, prevenzione e formazione in ambito familiare scolastico ed extrascolastico*" (Lagrasta, 1996) **si stanziano dei fondi per dei progetti ad hoc, ma poi….. "Via**!" anche questa figura professionale e soprattutto i fondi per i progetti! (Marinelli, 2000).

Parlare quindi del mio lavoro di prevenzione (primaria e secondaria) del disagio scolastico è sempre fonte di un sentire contrastante: profonda soddisfazione per il modo in cui sono riuscita negli anni ad integrare aspetti professionali diversi e tradurli in una

Da allora, per **oltre un decennio, la scuola per fruire della consulenza psicologica, si deve industriare: alcune scuole riescono a fruire del contributo degli ex Operatori Psicopedagogici (ultima denominazione degli psicopedagogisti mediante l'Ordinanza Ministeriale n°282/89)** che, possono utilizzare le ore di contemporaneità nell'insegnamento, per svolgere la funzione psico-pedagogica su progetti presentati ed approvati dai Collegi dei Docenti; altre affidano progetti specifici a psicologi dell'area privata; altre ancora riescono ad avere il contributo degli psicologi del SSN, non solo per problemi riguardanti l'handicap, ma anche per progetti di prevenzione del disagio e/o dei disturbi di apprendimento.
Ancora oggi, a più di un secolo di distanza da quel lontano 1902, con tutti gli episodi di cronaca come quelli accaduti in questi anni, che hanno avuto drammaticamente come protagonisti giovani adolescenti e bambini, stiamo ancora dibattendo su i se e sui ma, di una legge sull'istituzione dei Servizi di Psicologia Scolastica. L'istituzione definitiva e strutturale della figura professionale dello **psicologo scolastico** non è ancora pienamente definita da una legge quadro approvata, ma l'iter legislativo è in corso e sono state adottate delle misure per l'introduzione di un **servizio di supporto psicologico**. Si era accesa una speranza quando nel **Dicembre del 2000, in un importante convegno**, tenutosi a Roma promosso dall'Ordine degli Psicologi del Lazio, la Senatrice M.G. Galdi, allora Vicepresidente della Commissione Speciale Infanzia del Senato, nel corso di un'attesissima e partecipatissima tavola rotonda esponeva, ad una platea di docenti, genitori, psicologi ed allievi i contenuti del disegno di legge avente per oggetto il Testo Unico sull'istituzione dei Servizi di Psicologia Scolastica. Tutti eravamo certi di essere finalmente giunti alla meta: un testo sicuramente perfettibile, ma che, se approvato, avrebbe conferito ordine e dignità all'enorme offerta che il nostro sistema professionale (SSN, Scuola, Liberi professionisti, Enti locali, Terzo settore) aveva prodotto in oltre trent'anni di lavoro nel e con la scuola. **La legge però non fu approvata**.
In tale direzione sono comunque continuati, seppur con dei referenti diversi **(il governo era cambiato** i Membri del Consiglio dell'Ordine pure) i contatti politici. Questo accadeva una vita fa' ma attualmente, la situazione non è di molto cambiata.

- **Disegni di Legge in Discussione:** Sono presenti in Parlamento diversi Disegni di Legge (DDL), sia alla Camera che al Senato, che mirano a istituire in modo stabile e organico la figura dello psicologo scolastico nel sistema nazionale di istruzione. Ad esempio, è stato presentato in Senato l'**Atto Senato n. 1587** nella XIX Legislatura. Questi DDL prevedono l'assunzione tramite concorso, l'inquadramento in ruoli provinciali e la definizione dei compiti dello psicologo.
- **Fondo Nazionale Istituito:** Un passo significativo è stato l'istituzione di un **Fondo nazionale per la psicologia scolastica** all'interno della Legge di Bilancio (riferimento al 2025, come risultante dalle ricerche), con una dotazione specifica per l'introduzione della figura dello psicologo a scuola.
- **Avvio Sperimentale e Decreti Attuativi:** Il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha annunciato l'avvio di un **sostegno psicologico sperimentale** nelle scuole a partire dall'**anno scolastico 2025-2026** (secondo le tempistiche indicate dalle ultime notizie). L'attuazione di questo sostegno è prevista tramite **decreti attuativi** che ne definiranno le modalità operative.

In sintesi, mentre la **legge quadro** per l'istituzione stabile e organica è **ancora in fase di esame** parlamentare, ci sono già **risorse finanziarie** dedicate e l'intenzione di avviare un **servizio di supporto psicologico** a livello sperimentale. L'esigenza di una normativa stabile deriva dal fatto che, finora, la presenza dello psicologo a scuola è stata spesso garantita attraverso i **Centri di Informazione e Consulenza (CIC)** Sportelli di ascolto, tramite **incarichi a esperti esterni** con fondi discontinui, senza un inquadramento professionale e contrattuale definito. Le principali sfide che la normativa in discussione intende affrontare riguardano:

- **Reperimento delle risorse economiche** necessarie per l'assunzione di personale qualificato in modo strutturale.
- **Definizione delle modalità di reclutamento** (solitamente previste tramite concorso pubblico).
- **La disciplina del rapporto di lavoro** e dell'inquadramento contrattuale.
- **La questione del consenso** per l'accesso al servizio di supporto psicologico da parte dei minori (che, come prestazione sanitaria, richiede il consenso di entrambi i genitori, aspetto dibattuto in relazione alla facilità di accesso per gli studenti).
- **Forse anche della formazione di questi psicologi direi!**

peculiare competenza, ma anche delusione e un po' di rabbia per non essere riuscita, a livello istituzionale a cambiare le cose.
Una Legge quadro ancora oggi non esiste, ma si elargiscono qua e là fondi per Progetti vari e/ o sportelli d'ascolto, non importa di quante ore e quindi non interessa né la fattibilità né l'efficacia. Ciò espone, tranne rare situazioni, sia i fruitori che gli erogatori di questi progetti ad un grave rischio.

Ma torniamo al presente: cosa raccontarvi senza correre il rischio di farmi irretire dalle Sirene come Ulisse? Come in un'immagine gestaltica di figura-sfondo, avverto in primo piano, quindi più visibile, quella parte di me che, parallelamente al lavoro nelle scuole, svolto per molti anni, ha sempre esercitato, in contesto privato, la professione di psicoterapeuta gruppoanalista occupandomi di individui, coppie e famiglie, ma anche di formazione (Marinelli, 2011).

L'insight è arrivato, ricordando che, negli scorsi fine settimana avevo partecipato a due Convegni (uno a Milano e uno a Roma) nel corso dei quali aveva avuto luogo la presentazione di un altro libro: quello di Corrado Pontalti, curato da Nicolò Terminio, il cui titolo è proprio: *Costruire transiti: Fenomenologia clinica e campi multi-personali* (Pontalti, 2025).

Transito quindi il filo rosso, il focus del mio intervento di oggi. E dunque ho deciso di transitare come Ulisse quel tratto di mare popolato dalle Sirene, cercando di non farmi coinvolgere troppo, ma senza ignorarlo. Anche i miei transiti professionali si connettono infatti con gli argomenti trattati in questa giornata di studio; ho sempre percepito infatti una sorta di "vincolo" inscindibile tra il lavoro nella scuola e quello di gruppoanalista, punti diversi di un continuum: la mia formazione all'interno del pensiero gruppoanalitico e quella in ambito psicopedagogico, che si sono evoluti di pari passo, con reciproco vantaggio.
Ho pensato quindi di rivisitare insieme a voi, alcune esperienze di quegli anni in un'ottica gruppoanalitica orientata al sociale.

Il mio attraversare gruppi con l'obiettivo di "formarmi e formare alla psicoterapia" ma non solo, ha richiesto pertanto, l'utilizzo di una prospettiva complessa che mi consentisse di rigenerarmi e confrontarmi continuamente con i cambiamenti sociali e culturali e con

le nuove/diverse domande di cura che poneva l'utenza (Marinelli, Marra & Pezzoli, 2025). Per meglio esplicitare questo concetto, mi piace ricorrere, trovandola sempre attuale, alla metafora che Antonino Ferro ha utilizzato parlando della psichiatria: la metafora è quella della "bottega dell'arte", che ebbe inizio nell'Italia dei Comuni ed ebbe il massimo sviluppo nel Rinascimento. La bottega era un luogo dove teoria e pratica avevano la possibilità di crescere in modo sinergico: spesso si apriva in una piazza italiana, era quindi disponibile agli scambi e agli stimoli provenienti dalla popolazione che poteva fruire dell'opera artigianale o d'arte nel suo divenire. La bottega era quindi un luogo di confine, ricco di possibilità di confronto e collaborazione tra molteplici conoscenze e mestieri, tra produttori e fruitori, protagonisti entrambi della nascita di una prassi creativa veramente singolare. Pratica e teoria non procedevano mai disgiunte l'una dall'altra e l'oggetto d'arte era la sintesi di un complesso modo di operare.

Ho iniziato "ad andare a bottega" e ad incontrare gruppi di ragazzi nel 1972, quando ancora laureanda in psicologia, mi recai presso un istituto romano, la cui direzione del collegio maschile, in seguito a delle denunce, era stata affidata, in collaborazione con l'Università, ad un operatore sociale, psicologo, docente della Scuola per Educatori e funzionario dell'allora Opera Nazionale Maternità e Infanzia: Francesco Gatti.

Entrai a far parte dell'équipe, prima come volontaria, successivamente con un contratto annuale (per 10 mesi l'anno), rinnovabile, con orario 15,00 – 21,00 dal lunedì al venerdì. L'istituzione educativo-assistenziale ospitava minori abbandonati, per lo più illegittimi riconosciuti dalla madre o facenti parte di famiglie socialmente e culturalmente deprivate. Era come del resto quasi ogni istituto, una realtà violenta che prevedeva condizioni di profanazione e umiliazione degli ospiti (Marinelli, 1999).

Nel corso dell'esperienza maturava sempre più in me e nel gruppo degli operatori, la presa di coscienza dei limiti soggettivi e oggettivi, interni ed esterni che si frapponevano al raggiungimento degli obiettivi prefissatici:

- strutturazione di gruppi, piccoli e mediani (inizialmente tre, poi cinque) tali da richiamarsi per quanto possibile alla struttura familiare; [2]

[2] Dopo un anno, alcuni gruppi divennero mediani, in quanto furono inseriti altri minori.

- favorire il processo di autogoverno e autodisciplina attraverso incontri a cadenza settimanale (per un periodo anche giornaliera);
- rispetto della personalità dei ragazzi e delle loro individualità;
- graduale reinserimento familiare dei minori ospiti;
- sostegno psicologico e sociale alle famiglie;
- graduale deistituzionalizzazione dei minori ospiti.

Sempre in quest'ottica, nel periodo in cui il Prof. Ammanniti e il Prof. Antonucci promossero la chiusura del padiglione "Santa de Sanctis" dell'Ospedale Psichiatrico S.M. della Pietà, si favorì la deospedalizzazione ammettendo in Istituto due ragazzi che vi erano ricoverati. Questo avrebbe significato per loro un momento di passaggio, prima del reinserimento sociale nella famiglia. Nel corso degli anni si notò infatti che, le famiglie dei minori suddetti, che durante il periodo della ospedalizzazione erano "scomparse" incominciarono a seguire i figli sempre più costantemente, fino a divenire le più assidue.

I contributi provenienti dagli autori italiani che si sono occupati di ricerca gruppo-analitica hanno evidenziato, in modo originale e assai articolato, i correlati relativi alle dimensioni **biologiche, culturali, psicologiche e sociali** che attraversano l'individuo e il gruppo. Già la teoria di Foulkes aveva rappresentato un tentativo di integrazione tra psicoanalisi e sociologia, ma è la sua declinazione italiana che ha permesso ulteriormente di approfondire il costrutto 'relazione' che, secondo questa prospettiva, acquista un valore diverso intendendola, infatti, non solo come qualcosa d'interpersonale, comunicativo, interazionale, ma anche come qualcosa di simbolico, biologico, inconscio, significante, collegato ai concetti di *inter* e *trans*-psichico. Una trama di significazione simbolica che può assumere il valore di contenitore all'interno del quale sono consentiti la nascita e lo sviluppo psicologico umano.

Quante e quali relazioni all'interno dell'Istituto?

Procedendo secondo il presupposto che l'elaborazione delle relazioni ha luogo prioritariamente nella famiglia, quale gruppo di appartenenza primario e definibile come "*organizzazione umana capace di informare, nella stabilità delle relazioni di*

accudimento, le strutture mentali che permetteranno ai piccoli di categorizzare gli accadimenti, di trasformarli in eventi mentali e di stabilire tra essi relazioni significative" (Menarini & Pontalti, 1986), appare evidente come nell'Istituto, quale gruppo di appartenenza secondario, i ragazzi avrebbero dovuto trovare.

Diventare capace di organizzare autonomamente il pensiero quindi diventare persona, è un processo complesso e delicato che richiede la possibilità di trasformare, inconsciamente, le aree culturali del padre, della madre, dei fratelli, dei nonni; cioè poter trasformare in nuovi significati, i nodi portanti della cultura familiare e il senso delle relazioni: il luogo dove proseguire il proprio processo di identificazione e differenziazione. Tale processo si declina all'interno dei gruppi di appartenenza.
La continuità e la discontinuità tra gruppi di *appartenenza primaria e quelli di appartenenza secondaria* comporta l'esistenza di legami e una dinamica permanente, nonché delle possibilità di riproduzione e di spostamento, nei gruppi.
Infatti è tra i gruppi di appartenenza e nei loro rapporti che si possono constatare disfunzioni, rotture che turbano l'identificazione, l'individuazione, la socializzazione, la strutturazione di un'identità psicosociale. L'assenza di un legame o la presenza di legami sfilacciati, la separazione dalla propria rete di appartenenza (familiare, culturale e territoriale), rischiava di lasciare una traccia consistente nella struttura di personalità dei minori, tale da non consentire di condividere spontaneamente con il suo gruppo i codici familiari sentendoli propri. Infatti è tra i gruppi di appartenenza e nei loro rapporti che si possono constatare disfunzioni, rotture che turbano l'identificazione, l'individuazione, la socializzazione, la strutturazione di un'identità psicosociale.

L'impossibilità di pensare la discontinuità (intesa come rappresentazione mentale) creando linee di frattura nell'apparato mentale con grave rischio potenziale di psicopatologia. (Marinelli & Pezzoli, 2019).

Rimodellare i sistemi simbolici, quindi è compito della specie "sapiens", ma tale rimodellamento non è effettuabile da un individuo solo poiché è un processo che richiede reciprocità e partecipazione della comunità. Che cosa succede agli individui cresciuti all'interno di campi mentali familiari non disponibili ad alcun rimodellamento delle loro trame simboliche, delle loro strutture cognitivo-affettive?

Succede di diventare espressione della sofferenza del gruppo familiare, magari attraverso la localizzazione di una particolare patologia. (Pontalti, 1996)

Cosa accade agli individui che non hanno trovato nel loro gruppo familiare una trama simbolica sufficientemente ordita, in grado di approntare le strutture cognitivo affettive necessarie per entrare in relazione con il mondo? Succede di trovarsi in una condizione di ***disidentità,*** cioè in una condizione priva di codici da rivisitare.(Ferraro, Lo Verso, 2007) E questa era la situazione nella quale versavano i ragazzi dell'Istituto che si mostravano indifferenti, depressi; in alcuni si notavano ansie persecutorie; comportamento asociale, apatia verso tutto e verso tutti (Ossicini, 1970).

I rapporti interpersonali all'interno dell'Istituto riproducevano la violenza che ciascuno individualmente aveva subito e subiva in una struttura gerarchicamente ordinata, la cui sopravvivenza era garantita dal controllo su tutti. La vicinanza forzata tra gli ospiti costituiva una fonte continua di litigi e tensioni. I rapporti tra i ragazzi erano quasi sempre competitivi, dominati essenzialmente da antagonismo e sfruttamento reciproco al fine di sopravvivere individualmente il meglio possibile.

Il soggetto istituzionalizzato è infatti posto all'interno di un campo di forze a lui preesistenti, che lo inducono a comportarsi in modo funzionale all'istituto e a definirsi nei confronti delle figure significative presenti secondo certe schematizzazioni definite dall'attesa sociale. In altri termini il soggetto veniva confermato nella sua identità solo quando stabiliva relazioni convenienti al ruolo che gli era assegnato dalle aspettative degli adulti. Anche l'Istituzione è una pluralità di gruppi, o meglio, come la definisce Antonello Correale (1991): un insieme di esperienze collettive che mirano a stabilizzarsi per perpetuarsi e che insieme producono nuove esperienze, le quali a loro volta tenderanno a stabilizzarsi in un ciclo continuo; in tal senso essa ci appare come un corpo vivo, alle prese con un processo continuo di formazione e produzione. In un sistema di potere diviso in ruoli, il singolo individuo non può che rimanere inesorabilmente schiacciato dal dilemma insolubile, tra ribellione e convenzionalismo, autonomia e imitazione.
Seguendo il pensiero di Foulkes (1957) che si dichiarava concorde con la teoria freudiana secondo la quale l'uomo è un animale sociale e può quindi essere meglio studiato in un setting di gruppo, si formarono, quattro gruppi di circa quattordici ragazzi secondo un

criterio di età e di frequenza scolastica. Si ritenne importante che il gruppo fosse composto da pari, in modo tale, direi oggi, fosse facilitato il rispecchiamento; inoltre per l'équipe sarebbe stato più semplice seguirli anche nelle attività scolastiche. Ad ogni gruppo fu abbinata una coppia di educatori (un uomo e una donna); pertanto si cercò di tener presenti le caratteristiche caratteriali di ciascun operatore, sia quanto K. Lewin sosteneva riguardo alla struttura sociale del gruppo e della sua leadership e quanto ciò rappresentasse una condizione indispensabile per un reale processo di crescita del singolo e del gruppo. Per i più piccoli (otto/dodici anni) si optò per una conduzione semi-democratica che favorisse la coesione dei membri. Per i ragazzi più grandi, invece, ci si orientò per una maggiore autonomia. Per tutti si stabilirono degli incontri di gruppo a cadenza settimanale (in alcuni casi giornaliera) che ogni gruppo effettuava con i propri educatori e il Direttore, per garantire ai ragazzi un punto autorevole e terzo di osservazione, tale da rassicurare nel caso in cui si fossero verificate delle tensioni con gli educatori; per gli operatori stessi rappresentava una risposta ad un'esigenza soggettiva, ancora di tipo autoritario e rassicurante; inoltre, per coinvolgere il Direttore nella vita dei gruppi, capovolgendo la visione della struttura da verticale ad orizzontale.

Nel corso dell'incontro di gruppo i ragazzi eleggevano un moderatore il quale regolava gli interventi di tutti: educatori e direttore compresi. Ci si disponeva in cerchio e tutti eravamo sullo stesso piano e dovevamo chiedere la parola per intervenire.
Questo momento era molto importante per i ragazzi che, oltre ad imparare a parlare uno alla volta e ad ascoltare gli altri, focalizzavano l'attenzione sui rapporti tra di loro e con gli educatori, in modo da cercare insieme delle soluzioni, degli impegni e decisioni comuni che favorissero la crescita e lo sviluppo del gruppo e quindi di ogni singolo membro. Nell'ambito di questi incontri, spesso si faceva "il gioco dei ruoli" riproducendo situazioni avvenute o inventandone delle nuove. Lo scambio dei ruoli avveniva in riferimento a tutte le persone operanti nell'istituto.
In particolare, se si era verificato durante la settimana qualche particolare episodio, come una lite tra due o più membri del gruppo o tra qualche ragazzo e l'educatore, si rappresentava l'episodio invertendo il ruolo.

Sempre nell'ottica di favorire la coesione del gruppo alimentata da sentimenti positivi, si costituirono attività ludiche che stimolassero oltre all'intelligenza, la fantasia, la creatività dei membri, anche la socializzazione, nella convinzione che il raggiungimento di obiettivi e compiti corre parallelamente al processo di socializzazione di un gruppo. I ragazzi erano infatti instabili, ansiosi, spesso aggressivi; incapaci di collaborare.

In passato prevaleva l'idea che il gioco fosse un'attività ricreativa utilizzabile solo come momento di pausa rispetto alla fase "seria" di apprendimento.

Le attività ludiche incoraggiarono i ragazzi ad esprimere la propria creatività e stimolarono l'inventiva e la fantasia. Inoltre, avendo a cuore anche il miglioramento del rendimento scolastico (si ricorda che i minori, che prima del nostro arrivo frequentavano una scuola all'interno dell'Istituto, furono iscritti nella scuola di quartiere), si proposero delle attività ludiche che mirassero alla soluzione dei problemi, stimolassero il pensiero laterale; offrendo così ai ragazzi, la possibilità di un approccio metacognitivo allo studio, grazie al quale impararono a ricercare il loro sapere in modo consapevole e responsabile (De Bono, 1967).

Giocare e studiare in un'atmosfera rilassante e priva di tensioni negative consentì, gradualmente, di imparare divertendosi e di sviluppare anche competenze sociali.

Tra tutte le attività ludiche, i ragazzi preferivano quelle che chiamavano, le "scenette", così avevano ribattezzato forme di drammatizzazione mimica che, alla fine organizzavano anche da soli.
Attraverso le "scenette" che divertivano molto i protagonisti, si attivavano delle dinamiche particolari tra quelli che non vi partecipavano direttamente e ciò consentì a noi operatori di cogliere, osservandoli, aspetti comportamentali dei ragazzi non visibili in altri contesti.

Nel corso dei mesi, notammo un loro sempre maggiore coinvolgimento e un lento quanto graduale rasserenamento dei rapporti interpersonali tra pari e nei confronti degli educatori.
In virtù di questo processo trasformativo tutti i membri del gruppo si arricchirono acquisendo, al contempo, una nuova appartenenza, imparammo ad esprimere le nostre

similitudini e/o le nostre differenze sulla base di un'attività concreta di lavoro. Sperimentammo che "*l'integrazione sviluppa la collaborazione che definisce un'area di lavoro comune, con la partecipazione attiva di tutti i membri in rapporto di reciproca fiducia*" (Yalom, 1970).

L'esperienza durò circa tre anni e molte furono le cose che riuscimmo a realizzare in un clima di continue lotte con il Consiglio di Amministrazione che ci ostacolò con tutte le sue forze, fin quando non ebbe la meglio e noi fummo costretti a dimetterci.

All'interno dell'istituto si cercò di restaurare il vecchio sistema autoritario, ma fortunatamente con scarsi risultati: i ragazzi erano ormai consapevoli dei loro diritti e non intendevano rinunciarvi.

La scuola

Era il 1989, trasferitami in una scuola elementare di Roma, proveniente da un comune limitrofo, per ricoprire il ruolo di "Psicopedagogista"[3] (mi ritrovai ostacolata da una legge che aveva abolito le Attività integrative e assenza di organico in soprannumero; in altri termini non c'era personale in ruolo ordinario che potesse sostituirmi su posto comune, né la possibilità di risultare, almeno formalmente, su un posto di Attività Integrativa. Il Dirigente Scolastico mi assegnò allora l'incarico di "insegnante del pre-scuola" per poi potermi utilizzare sulla funzione per la quale avevo presentato il progetto.[4]

Il pre-scuola é un servizio per le famiglie che possono così lasciare a scuola i loro figli, prima dell'orario d'ingresso:8,20/8,30.
I bambini (dalla prima alla quinta di varie classi, arrivavano alla spicciolata dalle 7,30 alle 8,00 circa in un grande salone a piano terra ed io dovevo "intrattenerli", "controllarli", fino al suono della campanella (8,20) dopo il quale sarebbero potuti salire nelle rispettive classi, dove avrebbero trovato ad accoglierli le loro maestre.
Quest'attività nel tempo era stata affidata ad una cooperativa e ad un'altra insegnante, ma

[3] Docente laureato in Psicologia e iscritto all'Ordine Professionale degli Psicologi, utilizzato su Progetto in attività psico-pedagogiche secondo la l'Art. 14 Legge 270 1982. La figura viere istituita con Circolare Ministeriale n°167/7 per sanare il vuoto lasciato dalle équipes medico-socio psicopedagogiche, istituite nel 1962con circolare speciale n. 4.525 e successivamente abolirle negli anni '70.
[4] Per quanto riguarda il ruolo e la funzione psicopedagogica,molto vicina a quella dello Psicologo Scolastico, si consiglia la lettura del capitolo III del contributo "Dallo Psicopedagogista allo Psicologo Scolastico" (Benedetto et. al, 2004),

con esiti devastanti: i ragazzini arrivavano nelle loro classi accaldati, scarmigliati, con i grembiuli a ciondoloni, spesso nervosi, sudati e già stanchi, in seguito a liti, lotte o corse sfrenate.

Il silenzio surreale che proveniva dal salone, meravigliò quindi, subito i docenti che, tra le 8,00 e le 8,20 arrivavano a scuola e si chiedevano forse se la psicologa (io) li avesse ipnotizzati!

Sulle prime non osavano entrare, poi qualcuna di loro si fece coraggio e, timidamente, apriva la porta facendo capolino per sbirciare all'interno e, con sua enorme sorpresa, vedeva un grande cerchio di seggioline sulle quali, man mano che arrivavano, si andavano a sedere i bambini (su 40 iscritti, ne ho avuti insieme anche 33). Un large group! Fino alle otto, orario per il quale il gruppo era al completo, parlavamo: uno alla volta, perché la regola principale era ascoltarsi; la possibilità di intervenire era chiesta per alzata di mano ad uno dei bambini che, a turno, aveva la funzione del moderatore. Io prendevo appunti e i contenuti delle nostre conversazioni, trascritte su dei fogli tenuti insieme da un nastro colorato, venivano riletti e tenuti appesi alla parete attigua al circolo di sedie. Gli argomenti: erano sostanzialmente liberi; inizialmente io avevo suggerito loro di raccontare il loro risveglio, eventuali sogni, ciò che li preoccupava o incuriosiva della giornata che li attendeva. Qualcuno arrivava imbronciato, ma dopo un po' si rasserenava, qualcuno si accoccolava vicino a me tentando di riaddormentarsi, tutti trovavano in quel cerchio uno spazio intermedio tra la loro casa e la loro aula; tra la loro famiglia e la loro classe, uno spazio accogliente, all'interno del quale essere ascoltati e riconciliarsi con sé stessi e con la scuola. Tutti con il passare dei giorni, anche i più timidi e ritrosi, si abituarono a parlare, così come quelli più esuberanti e loquaci, impararono ad apprezzare gli altri e a calmarsi. Nei venti minuti successivi, ogni giorno svolgevamo un'attività diversa.

La scuola è un gruppo sociale complesso dove studenti, insegnanti e genitori si relazionano, creano legami e sviluppano un senso di appartenenza e di identità personale e collettiva, caratterizzata da una cultura e un linguaggio simbolico e codici condivisi. Almeno così dovrebbe essere! Numerosi autori sostengono che gli insegnanti spesso non riescono ad aiutare i ragazzi a superare le loro difficoltà a causa di una

comunicazione inadeguata, ritenendo che ciò che determina il successo o il fallimento dell'insegnamento sia proprio la relazione tra insegnante e alunno, sostenendo infatti che *"ancor più importante di ciò che si sta insegnando è il modo in cui l'insegnamento è impartito, a chi è rivolto"*. Fu così che nell'Asse 2, quello gruppale, del mio progetto d'intervento a scuola,[5] utilizzai le tecniche Gordoniane, così come esperite con i ragazzi dell'Istituto, in un'ottica gruppo - analitica che oggi potremmo definire "Gruppoanalisi del sociale".

Già nel 2002 Lo Verso infatti scriveva: "L'esperienza di attivare gruppi che utilizzino una terapeuticità in senso lato, collegata alla dimensione gruppale è ormai molto diffusa", citando fra tutti Paul De Marè.[6]

La dimensione gruppale come aveva già scoperto Joseph Pratt nel 1905, ha di per sé valenze psicoterapeutiche collegate agli aspetti comunicativi e di condivisione presenti nel gruppo che migliorano l'autostima dei suoi partecipanti e la loro capacità di affrontare

[5] Approccio trasversale: diretto e parallelo
Livelli di coinvolgimento dal singolo (alunno) al contesto, dalla semplicità alla complessità e chiamando in causa almeno tre elementi fra loro interagenti:

- la scuola con la sua organizzazione e le sue finalità;
- la famiglia con i suoi bisogni e le sue problematiche;
- l'alunno con la sua realtà psico-storica.

L'intervento si articola contemporaneamente su ***sei assi*** tra loro correlate:
1) l'asse individuale dell'alunno nel quale ad ognuno venivano offerti spazi organizzativi e mentali che favorissero il processo d'individuazione e di crescita psicosociale;
2) l'asse gruppale che individuava nel piccolo gruppo il luogo privilegiato dove poter esprimere conoscenza e cambiamento;
3) l'asse familiare nel quale nasce lo "svantaggio" dell'alunno che poi solitamente si amplifica nell'istituzione scolastica;
4) l'asse docenti che individuava negli insegnanti gli attori privilegiati attraverso i quali è possibile attivare processi di decondizionamento e cambiamento
5) l'asse intraistituzionale come collaborazione e consulenza agli Organi Collegiali in riferimento alle diverse progettualità della Scuola riguardanti Dispersione Scolastica, educazione alla salute, integrazioni di alunni in situazione di handicap, integrazione di alunni stranieri e minori a rischio;
6) l'asse interistituzionale come collaborazione con il Dirigente Scolastico per la costituzione di progetti in rete, con altre istituzioni come ASL, Municipio, Tribunale dei Minori, Servizi Sociali, altre agenzie educative (scuole, università, cooperative). (Marinelli,1999).

[6] Il gruppo medio, o gruppo intermedio così come definito da De Maré: "offre a ogni membro l'opportunità di parlare avendo a disposizione un tempo ragionevole; ed è un buon setting per imparare a parlare e a pensare e per avere un accesso diretto a ciò che sta tra psiche e società ...favorisce il dialogo come negoziazione altamente complessa alla presenza di forze emotive che minacciano di limitare o di interrompere la comunicazione gli incontri, stimola sia il pensiero che la relazione emotiva".
I gruppi mediani e,in maggior misura i gruppi allargati, hanno avuto una storia e uno sviluppo contrastato, in ragione delle loro caratteristiche. In particolare in quello allargato, si registra infatti, un'intensificazione delle emozioni di frustrazione e di collera nei partecipanti, che mal tollerano la privazione dell'intimità, della familiarità e della sicurezza. In essi si può osservare un aumento dei livelli di tensione e di disorientamento.

le difficoltà connesse con la cura e, in ultima analisi, nei casi di malattie organiche, anche la loro stessa sopravvivenza (Pezzoli, 2006).

È per tale ragione che, per molti anni, utilizzando l'esperienza dell'Istituto e la mia formazione gruppoanalitica, nell'ambito del mio lavoro psicologico nelle scuole, ho continuato ad utilizzare il dispositivo gruppale, come strumento elettivo negli interventi di prevenzione primaria e secondaria del disagio, nonché di promozione del benessere mentale di studenti e docenti di ogni ordine e grado.

Scrive Corrado Pontalti (2025*)*:

"[…] *nella comprensione del transito si rivela cruciale la connessione tra le difficoltà e le fatiche legate al transito e i vincoli sociali che orientano e scandiscono il percorso evolutivo del soggetto. La vera fatica dei transiti è infatti fare i conti con ciò che il sociale vincola. Per questo si rilevano i primi indicatori di patologia psichica o di grave impasse esistenziale, nell'andare dell'età evolutiva. Un bambino può incontrare difficoltà nel passare dall'asilo alla prima elementare, non perché questa non sia un evento interno all'evoluzione, ma perché configura un ambiente retto da codici mentali del sociale diversi da quelli dell'asilo; un ragazzino/a può aver vissuto con profitto gli anni delle elementari ma incomincia ad avere difficoltà in prima media. Il funzionamento sociale alle medie, il modo di insegnare, le verifiche, sono discontinui rispetto alle elementari. Se il ragazzino non sa significare la discontinuità, percepisce progressivamente tale ambientazione come dissonante e persecutoria; non riesce ad acquisire competenza psichica nella nuova situazione ed inizia una complessità alienante che apre a molteplici intoppi: arresto dell'apprendimento, ribellione verso un mondo incomprensibile, tentativi auto terapeutici sintomatici per sentirsi sopravvivere. E così via negli altri transiti sociali: alle superiori, prima della maturità, nel primo anno di università, il matrimonio, la genitorialità, le tappe del ciclo vitale."*

Porre attenzione, esplorare accuratamente questi passaggi, è per cogliere indicatori di future territorialità psicopatologiche.

Alla luce di tutto questo vorrei concludere, anche a rischio di sembrare ridondante affermando che, chiunque si affacci ad operare con ciò che Filippo Pergola nel suo contributo nel libro di Girolamo Lo Verso chiama "incubatore sociale," ha una enorme responsabilità nei confronti di chi va ad incontrare: transitare nei territori del sociale non è una operazione commerciale, ma profondamente etica.

Bibliografia

Benedetto, M., Brizi, S., Ceccarelli, R., Di Bonito, T., Iellamo, B., Marinelli, P., Matteini, M., Morelli, G., Pace, L. (2004). *Dallo Psicopedagogista allo Psicologo Dell'Educazione*, in Benedetto M., Cinque, P., Di Bonito, T., Iellamo, B., Marinelli, P., Urso, A. (a cura di), *«Psiche» tra i Banchi: teoria e prassi dell'intervento psicologico a scuola.* Roma: Edizioni Anicia.
Correale A. (1991). *Il campo istituzionale*. Roma: Borla.
De Bono, E. (1967). *The Use of Lateral Thinking,* Trad. It. Il Pensiero Laterale. Milano: Rizzoli, 1969.
Ferraro A.M., Lo Verso G., (2007). *Disidentità e dintorni. Reti smagliate e destino della soggettualità oggi*. Milano: FrancoAngeli.
Foulkes, S. H. (1957). Group-analytic dynamics with specific reference to psychoanalytic concepts. *International Journal of Group Psychotherapy, 7:* 40-52.
https://doi.org/10.1080/00207284.1957.11508719
Lagrasta, G (1996). *Educazione alla salute.* Roma: Edizioni Anicia.
Lo Verso G. (a cura di). (2025), *La clinica gruppoanalitica oggi, in Italia: inquadramenti teorici ed esperienze di cura del sociale*. Milano: FrancoAngeli.
Marinelli, P. (1999). *Disagio e disadattamento scolastico. Una lettura e un intervento in chiave gruppoanalitica*, in Società italiana di psicoterapia analitica dei gruppi (a cura di), *Quaderni di psicoterapia di gruppo. famiglia, giovani e scuola*. Roma: Borla.
Marinelli P. (2000). *La consulenza psicologica nella scuola dell'autonomia.* Relazione introduttiva, Atti Convegno promosso dall'Ordine degli Psicologi del Lazio "Psicologia, Scuola, Qualità: un approccio intergrato".
Marinelli, P (2011). Dal circle time al gruppo clinico di prevenzione, in *Plexus, 6(1): 9-51.*
Marinelli, P., Marra, F., Pezzoli, F. (2025) *La clinica gruppoanalitica italiana*, in G. Lo
Marinelli, P, Pezzoli F. (2019) *Atlante illustrato di gruppoanalisi. Storia ed evoluzione del pensiero gruppoanalitico*. Roma: Edizioni Anicia.
Menarini R., Pontalti C. (1986). Il set familiare, in *Psicoterapia e scienze umane*, 4.
Ossicini, A. (1970). *La relazione madre-bambino.* Firenze: Giunti-Barbèra.
Pezzoli, F. (2006) Gruppi di genitori a conduzione psicodinamica. Dall'esperienza clinica alla sistematizzazione teorica. Milano: FrancoAngeli.
Pontalti, C. (2025). *Costruire Transiti Fenomenologia clinica e campi multipersonali*. Milano: FrancoAngeli.
Yalom, I. D. (1970). The theory and practice of group psychotherapy. Trad. It. Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo. Torino: Bollati Boringhieri, 1995.