

L'al di là di ogni amore

Riflessioni pedagogiche sulla fine

di *Jole Orsenigo**

L'amore è un sentimento comico.
Jacques Lacan (1991, trad. it. p. 39)

Educare alla fine: non ci si pensa mai.

Eppure, tutto intorno a noi è destinato a tramontare; *anche l'educazione*. In campo pedagogico siamo talmente preoccupati di compensare le mancanze, di livellare le povertà, di progredire e sviluppare, di includere e moltiplicare lo spazio-tempo dell'educazione che quasi dimentichiamo d'essere umani. Informare, addestrare, preparare sono compiti importanti e necessari, ma non bastano a fare di un intervento antropologico, sociale, psicologico, istruttivo... un evento educativo. Si tratterebbe – è la tesi che avanziamo – di fare un giro attorno a ciò che ci distingue in quanto umani, a quel vuoto che struttura la nostra esperienza mortale. Il tempo che viviamo, invece, ha fede nel *life long learning*: pensa di vivere su di un nastro che si srotola in avanti e, purtroppo, ha un termine imprevisto e imprevedibile. Non vuole saperne di un destino finito. Non considera che la ragione di ogni nostro procedere è inscritta in quella possibilità – la morte – che rende impossibile ogni ulteriore passo.

Solo chi assume affermativamente tale destino potrà amare chi impara.

15.1

Il lavoro educativo

Gli educatori professionali sono consapevoli che il loro gesto istituisce/destituisce un altrove: stacca gli educandi dalla quotidianità per consentire loro un'esperienza straordinaria, ma sanno anche di doversi separare dai luoghi e dai riti della formazione, dalle relazioni che solo in formazione possono accadere, dal loro stesso ruolo di ministri della formazione. Sono capaci cioè di «punteggiatura»; più che fare-cose – applicare

* Jole Orsenigo, professoressa associata di Pedagogia generale, Dipartimento di Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca.

programmi o realizzare progetti – accompagnano le salienze strutturali di ogni scena educativa. Istituiscono «un processo attento alle dinamiche transferali». Consentono l'illusione in «una situazione gruppale caratterizzata da fiducia e dipendenza». Modulano, contenendola, «una esperienza incentrata su oggetti reali e apprendimenti mentali». Infine, dispongono lo scioglimento, cioè «l'elaborazione dei lutti di separazione, la riappropriazione autonoma di sé, e della propria identità in divenire continuo» (Massa, 1997, p. 170; 1975, p. 73; Mottana, 1993).

Solo entrando e uscendo dal processo educativo è possibile dire che sarà stato *compiuto* (Orsenigo, 1999). Si sarà fatto il giro attorno a quel vuoto che lo ha causato. Fare tutto ciò per gli educatori significa amare gli educandi che s'avventurano, come la *routine*: i tempi e gli spazi che ritornano nonostante i gruppi siano sempre differenti, la monotonia delle regole simboliche di giochi formativi diversi, la ripetizione degli affetti dell'incontro e del congedo con persone ogni volta uniche. Gli educatori si distinguono come professionisti perché trovano piacere nel fare sempre le stesse cose con attori nuovi. Kaës (1973, trad. it. pp. 9-16) dice che desiderano lavorare per le pulsioni di vita contro quelle di morte. In questo senso usano la vita come strumento professionale. Non tutti sono educatori di professione, ma nessuno di loro potrà agire senza conoscere il segreto della vita; senza aver compreso che essa è finita, limitata. Unica.

15.2

Educazione e avventura

Rispettare la finitudine vuol dire aprirsi all'avventura, cioè «educare alla vita e alla morte, al contenimento dell'angoscia e all'accettazione dei rischi e delle separazioni che esse comportano» (Massa, 1989, p. 13). È possibile, come suggeriva Riccardo Massa, riappropriarsi pedagogicamente dell'avventura. Oltre ogni didattica dell'avventura vale l'analogia tra questa e l'educazione.

L'ordine spaziale, temporale e simbolico dell'avventura *coincide* [...] con l'ordine strutturale dell'esperienza educativa e di qualsiasi oggetto pedagogico: entrambi affondano le proprie radici in quello della vita reale nel momento stesso in cui se ne distanziano istituendo un nuovo campo di realtà che rifluisce in essa, riorganizzando e ristrutturando le sue significazioni più profonde (*ibid.*, corsivo mio).

È vero, alla fine di ogni avventura ci si ritrova soli, ma questa solitudine non ha il sapore della perdita o della nostalgia. Non si è soli perché lasciati dai compagni di viaggio o abbandonati dalla guida, piuttosto in quanto non dipendiamo più da quell'illusione che ci aveva catturato e mosso all'avventura. Siamo soli perché finalmente disposti – senza rimpianti, voglia di fuga o paure che inchiodano al presente – a (ri)partire di nuovo. Siamo soli, perché finalmente liberi anche di ringraziare.

15.3

Solitudine comune

Il segreto dell'avventura umana è la solitudine. Siamo soli in quanto siamo-qui; Martin Heidegger ha detto che siamo Esser-ci (*Dasein*). L'in-essere che ci contraddistingue è sempre un con-esserci, la condivisione del medesimo destino mortale. Se non si dà «un soggetto senza mondo. Allo stesso modo non è mai dato, innanzi tutto, un io isolato, senza gli altri». Nell'essere-nel-mondo, «gli "altri" *ci sono sempre qui con*» (Heidegger, 1927, trad. it. p. 151). Gli altri non sono «coloro che restano dopo che io mi sono tolto», sono invece «quelli dai quali per lo più *non* ci si distingue e fra i quali, quindi, si è anche» (ivi, p. 153). L'essere-solo è un modo difettivo del con-essere; «la solitudine non viene meno per l'«avvicinarsi» di un altro esemplare della specie umana, o di dieci» (ivi, p. 156).

In genere, abbiamo una rappresentazione «patetica» della solitudine. Diciamo d'essere o d'essere rimasti soli dopo la fine di un amore, quando gli amici se ne vanno... Tutte le volte che non siamo (più) in coppia o in compagnia, quando ci sentiamo abbandonati. Single, spaiati. Questo individualismo è la cifra del tempo che viviamo. Come dice il poeta: «Ognuno sta solo sul cuor della terra / trafitto da un raggio di sole: / ed è subito sera»¹. Oggi non interpretiamo quella solitudine come la cifra di un destino che ci accomuna, al contrario, come ciò che ci divide. Oggi sono le figure patetiche della solitudine, «l'isolamento, il godimento autistico, gli alibi narcisistici dell'identità, l'impotenza di uscire da sé stessi, l'oscenità dell'autostima» (Alemán, 2012, trad. it. p. 25), il nostro destino.

C'è infatti un legame profondo tra il pensare il singolo quale unità isolata e, quindi, componibile con altre unità simili e il pensare la massa come il luogo dell'anonimato, della truppa: è ciò su cui si ferma Sigmund Freud quando interroga il nesso tra la psicologia individuale a quella delle masse. La disciplina, spiega Michel Foucault, «non è solo l'arte di ripartire i corpi, di estrarne e cumularne il tempo, ma di comporre delle forze per ottenere un apparato efficace» (Foucault, 1975, trad. it. p. 179). Il corpo singolo diviene un elemento che si può «articolare» (*ibid.*) su/con altri corpi in una «complessa orologeria» (ivi, p. 18), secondo un sistema di comando preciso, automatico, immediato. È la realizzazione, conclude Foucault, di un sogno: la società perfetta come macchina di docilità sincronica. È così che finiamo per pensare ciò-che-è-comune solo nella versione del *comunismo* (la similitudine in un collettivo che ci sovrasta e fa sparire le unità nel tutto) o della *comunione* (l'egualitarismo di una fratellanza a buon mercato che è la ripetizione dell'identico); fa notare Massimo Recalcati (2007; 2017).

Jorge Alemán suggerisce, sulla scorta dell'opera di Heidegger e Lacan, che invece sia possibile ripensare il legame sociale proprio a partire da una solitudine che ci sareb-

1. Salvatore Quasimodo pubblica per la prima volta questi versi nel 1930 come parte della poesia *Solitudini*. In seguito, nel 1942, li incorpora facendone un solo, notissimo, componimento raccolto nel testo omonimo.

be comune. Saper stare da soli, cioè essere-separati, significa per un verso far decadere l'Altro in quanto ideale, mira, totalità e per un altro essere consapevoli della relazione strutturale che lega all'Altro. Il soggetto, infatti, non può costituirsi che nel campo dell'Altro: alle sue regole e per il posto che gli/le verrà assegnato. Tuttavia, ognuno di noi non è destinato a essere un prodotto dell'Altro: c'è margine perché ciascuno possa (ri)scrivere in modo originale un destino già dato.

La solitudine è la capacità di abitare questo paradosso. È assunzione di ciò che mi precede: genitori, professori, allenatori... guide, ma anche il coraggio di smarcarsi dai loro gesti, parole, sogni. Tra gli estremi del fare-come-dicono/vogliono (una dipendenza acritica) e il rifiutare quello stesso destino (una contro-dipendenza reattiva) si dà una fessura, una crepa, da abitare. Allo stesso modo la caduta dell'ideale ci mette al sicuro da ogni identificazione con il capo; non saremo più uguali, pari, simili, in quanto ci riconosciamo nello stesso leader. Non saremo più membri, pedine, unità di eserciti o chiese. Sarà la *solitudine: comune* a metterci al riparo dal fare-massa, rendendo evidente che ciò che ci accomuna è, invece, l'accettazione di uno «iato ontologico» (Alemán, 2012, trad. it. p. 38). Questo è ciò che fa di ogni amore un rapporto dissimetrico, «impari» (Lacan, 1991, trad. it. p. 5), che accade cioè tra esseri liberi. Onorare, custodire, rispettare quella distanza che non fa collassare i due nell'uno, che non li annulla in una fusionalità confusiva, che non li rende più o meno reciprocamente dipendenti, significa amare.

15.4

Una pedagogia lacaniana

Crescere, allora, non vorrà dire solamente evolvere, progredire, cioè raggiungere mete, padroneggiare situazioni o giganteggiare. Non vorrà dire neppure il suo inverso: diminuire, scendere, andare all'essenziale o al sodo. Piuttosto, avrà a che fare con l'esperienza del limite, della fragilità, della vulnerabilità propriamente umani.

Jacques Lacan si è espresso più volte, e anche in modo ingeneroso, contro Piaget. La polemica nei confronti di una rappresentazione stadiale, evolutiva dell'educazione (che pur tanto ha dato alla pedagogia) consente di recuperare una sapienza antica custodita nella tradizione pedagogica prescientifica: vivere non è una corsa a ostacoli. Piuttosto implica una conversione, una riconfigurazione dei saperi infantili in un quadro adulto: è questo il compito strutturale di ogni adolescenza. Certo l'adolescente è (anche) un oggetto storico; nasce per investimento e sospensione della vita dei giovani maschi borghesi. Lo studente, in particolare il collegiale (Ariès, 1960), ha un destino di gloria cui deve, e può, prepararsi con impegno, dedizione, spazi e tempi elettivi. Non allo stesso modo la ragazza presto sposa. Oltre i compiti evolutivi degli adolescenti contemporanei, è il tempo della separazione quello che inverte il tracciato dell'obbedienza infantile (Gravano, 2014) e trova una via d'uscita adulta. Al di là della cronologia, è logicamente che un'adolescenza deve accadere, affinché si dia anche un

marginale di gioco oltre tutte le ingiunzioni parentali, gli impegni scolastici e ogni malia magistrale. Solo così l'adulto soppianta chi è in perenne stato di crescita, ma anche chi, alienato, è succube, prone o sempre pronto in conflitto.

15.5

Oltre ogni sadomasochismo pedagogico

Non abbiamo ancora smesso di credere che vita e formazione siano la stessa cosa e, tuttavia, sia l'una che l'altra sono finite. Il che dovrebbe aprirci ad accogliere la dimensione vitale della formazione e non solo il significato formativo della vita. È ciò che ci fa dire di ogni cosa negativa che ci capita di vivere: la fine di un amore, la perdita di un amico, del lavoro o di qualcosa di caro, che superando quel dolore cresceremo. Saremo più forti. Avremo fatto un nuovo passo avanti. Specularmente, allora, accettiamo che la formazione sia faticosa, squallida, dura. Accettiamo che crescere debba fare-male. Dovremmo invece smettere di pensare che il dolore fortifichi, purifichi o salvi per accettarlo per ciò che è "parte" della condizione umana.

Se c'è un modello pedagogico forte in Occidente è la convinzione che soffrire faccia crescere, maturare, progredire. Invece soffrire fa solo soffrire; talvolta anche oltre il limite. È vero, si impara sempre con fatica, impegno e finanche dolore. Ma oltre ogni «sadomasochismo pedagogico» (Massa, 2010) il dolore non è il perno di quel cambiamento. Altrimenti gli educatori dovrebbero essere tutti cinici, perversi, violenti. C'è, al contrario, della sofferenza nel transito, nel passaggio da una condizione all'altra, quando si abbandonano abitudini, idee, luoghi, momenti. Quando ci si impegna in un lavoro da lutto e, creativamente, si superano paure. Svaniscono fantasmi e idealizzazioni. Cadono inibizioni, ritrosie e diffidenze. Diventa finalmente possibile accogliere il nuovo, l'inedito. È il tempo in cui si sovrappongono due mancanze: quella del potere dell'Altro che non regge più ai nostri occhi e quella mia quando so che non potrò raggiungere mai i miei miraggi.

È il tempo della comicità. Ora che decadono le immagini genitoriali, si può finalmente ringraziare chi non si combatte più. Ora, si può finalmente amare ciò che si odia dell'altro: le sue manie, le sue originali differenze (da me). La fine dell'infanzia è un altro modo di essere fedeli al nostro io-bambino: è il tempo in cui siamo in grado di riconoscerlo nell'avvenire. La fine dell'amore per la famiglia d'origine è propriamente il suo inizio. Così un amore si sa fedele in quanto perdona l'imperdonabile (Recalcati, 2014).

15.6

Essere-alla-fine ed essere-per-la-fine

La parola "fine" ha perlopiù un significato negativo. Essere-alla-fine di qualcosa: relazione, processo, esperienza, ha scritto Martin Heidegger, non vuol dire solamente

fare esperienza della mancanza; decadere dalla massima perfezione, da un ideale di successo, da un traguardo o da una mira raggiunta. Vuol dire lasciare che qualcosa si compia, non senza qualche effetto di dolore, gioia o trionfo.

C'è un modo depressivo, *che dice-no alla vita*, e si arrende al fatto che le cose finiscono. Non accetta in profondità le conseguenze di ciò che in superficie ripete fino allo sfinimento. "Chiusa una porta, si aprirà un portone". "Domani è un altro giorno". "Crescendo, si impara". C'è un modo affermativo, *che dice-sì*, e invece comprende che la vita è "vitale" proprio perché le cose finiscono.

Il significato del termine "fine" non corrisponde solo al semplice cessare. Il venir meno per deperimento come quando un mazzo di fiori appassisce. O il decadere come nel caso in cui una carica, un impegno, una responsabilità abbiano finito il loro mandato. Per indisponibilità; è questo il caso del cibo che finisce perché non c'è più. È lo stesso esaurirsi che ci fa ricaricare la batteria del telefonino tutti i giorni. La fine si raggiunge anche quando una presenza diventa totale come gli spettatori in una sala, se si sono venduti tutti i biglietti oppure dopo l'ultimo tocco di un pittore che sta dipingendo un quadro. Sono questi tutti casi in cui qualcosa viene ultimato, ma si dà fine anche quando qualcosa si interrompe: una strada, la Pietà Rondanini oppure un romanzo.

Martin Heidegger preferisce tradurre il termine "fine" nel tedesco antico *Ende*, perché corrisponde semanticamente alla parola *Ort*, che significa "luogo"; cosicché la fine (e non la perfezione, l'esaurirsi di qualcosa, la sua decadenza o interruzione...) è il luogo in cui un processo si raccoglie in vista delle sue possibilità future. L'espressione heideggeriana "essere-per-la-fine" evoca quel complesso intrico di emozioni, sentimenti e affetti che accompagnano tale compimento.

Melanie Klein, valorizzando le nostre più profonde e originarie esperienze di separazione, evoca il tema del trionfo: nella fine c'è il rischio di essere travolti dalla negatività; che essa trionfi. Ma è Freud a distinguere un lutto sano da uno patologico, un dolore sopportabile, temporaneo e soprattutto simbolizzabile da una sofferenza senza fine, mortifera. Se è normale provare dolore quando ci allontaniamo dall'oggetto d'amore, non lo è invece la melanconia: quando perdendo l'oggetto che amiamo perdiamo anche noi stessi.

15.7

Il lavoro del lutto

Accettare di essere umani, saper amare il nostro e altrui limite, fare della finitezza un'eterna ripetizione, riconoscere compiuto ogni processo realmente educativo, corrisponde ad accogliere ciò che struttura la condizione umana. Allora a ogni fine corrispondono anche la gioia/il dolore del separarsi, la speranza nel da capo, la pretesa dell'ancora, l'accoglienza del nuovo. Tuttavia il lutto nella fine non sempre apre all'avvenire, può invece essere implosivo, distruttivo, melanconico.

Il lutto che Freud chiama normale è transitorio, una fase di passaggio, un lavoro

da fare: ritirare l'investimento libidico da ciò che non è più disponibile per noi, per indirizzarlo verso nuove mete, nuovi oggetti d'amore. Dopo la perdita di una persona amata o di altro (anche qualcosa di astratto), «la realtà attesta che l'oggetto non c'è più, ma l'Io stenta a ritirare la libido» (Freud, 1989, p. 75). Un doloroso, spesso lungo, travaglio impegnerà l'Io nell'effettuare quel ritiro, ma, quando la realtà della perdita verrà accettata, l'Io si ritroverà in possesso di una quantità di libido, energia sessuale, che potrà essere investita nuovamente.

Pensiamo che questo sia uno stato «normale» (ivi, p. 103), perché «confidiamo che il lutto verrà superato» (*ibid.*). Ma, quando il dolore per una perdita reale si trasforma in una sofferenza che non ha via d'uscita, allora siamo davanti a qualcosa di patologico. Freud distingue tra un lutto che avviene a livello conscio, e ha un decorso favorevole, e una perdita inconscia; questa è enigmatica tanto quanto dolorosa: non si sa davvero che cosa si sia perduto. Essa si rende evidente per un generale impoverimento della persona che la prova, perché si sente povero, indegno, colpevole. Tale disturbo, abbiamo accennato, affonda le radici nella scelta dell'oggetto d'amore: esso è stato eletto su basi narcisistiche. Cosicché, perdendolo, si perde noi stessi (identificazione).

Nell'universo melanconico c'è incapacità ad accettare la perdita, c'è una perdita senza oggetto. L'incapacità a fare lutto, a simbolizzare la perdita, a farsene qualcosa della propria libido liberata, può diventare una forma di godimento, di godimento della perdita. C'è del patetismo in chi gode dello stare solo, gode dell'abbandono, gode di sé in quanto abbandonato, perduto.

Il melanconico non chiede nulla: è pietrificato in una perdita che non fa segno, che non si dialettizza. Rifiuta l'ancora, la novità, il ritorno. Questa attitudine si tutela dall'incontro con la vita, insiste nel non vivere. Rifiuta di venire a patti con il nostro destino mortale. In realtà, si tratta di un'incapacità a vivere tanto quanto a morire.

15.8

Trionfo e creatività

Il pericolo maggiore nell'elaborazione del lutto, scrive Klein (1978, p. 337), «proviene dall'odio». Si tratta di un odio che si manifesta nel trionfo su chi/cosa si è perduto, verso la persona/cosa amata che non c'è più. La morte, allora, risvegliando le fantasie infantili di morte verso congiunti e persone care, viene vissuta come una vittoria che porta con sé rabbia e colpa. Differentemente da Freud, Klein pensa di quel trionfo non solo che esso sia connesso al lavoro del lutto, ma che possa rallentarlo, esacerbando ulteriormente il dolore, o possa addirittura trasformare l'oggetto d'amore perduto in un persecutore. Il trionfo intossica, intacca, compromette gli oggetti interni buoni e crea disequilibrio. Allo stesso modo i brevi momenti di euforia che punteggiano il cordoglio e la sofferenza nel lutto possono essere interpretati come attimi in cui il possesso dell'oggetto idealizzato diventa totale.

Accade come da bambini quando l'allontanarsi della madre amata viene fantasmato quale punizione che ci priva della sua presenza. Invece quella mancanza, quel non essere presente della madre, è per noi una possibilità. Proprio in quanto la madre non c'è, è di quando in quando assente, non è sempre lì con noi, la si può ricordare, rendere simbolicamente vicina, presente. Si può come nel gioco del rochetto lasciarla andare e farla ritornare. Questo «andirivieni» della madre reale, questo altalenante essere presente ora della madre ora della donna – dice Massimo Recalcati – è per il bambino che cresce un toccasana: oltre il desiderio materno che mette al mondo e tiene in vita, c'è il dono dell'assenza che lascia spazio (Recalcati, 2015).

15.9

Separazione

Con un sagace gioco di parole Jacques Lacan diceva dell'uomo (*Homme*) che è un *Homelette*: appena nasce, la frittata è fatta (Lacan, 1966, trad. it. p. 849). Il vivente è iscritto in una perdita, patisce l'ordine dei significanti, ma anche il fatto che dipende dalla differenza sessuale.

Il mito di Aristofane offre un'immagine della ricerca del complemento in modo patetico e ingannevole, articolando che è l'altro, che è la sua metà sessuale, che il vivente cerca nell'amore. A questa rappresentazione mitica del mistero d'amore, l'esperienza analitica sostituisce la ricerca del soggetto, non del complemento sessuale, ma della parte di sé stesso perduta per sempre, che è costituita dal fatto che egli non è che un vivente sessuato e che non è più immortale (ivi, p. 201).

Al mito platonico Lacan sostituisce quello della lamella: tra i due essa è un organo sottile quanto impertinente che si intromette e si frappone, un organo di ordine libidico che articola l'esperienza umana. Solo lasciando cadere, perdendo, il sogno della totalità, della completezza, del fare-uno, si può apprezzare il frammento, la parte. Che non si tratti però di gusti o di scelta è chiaro perché per noi uomini e donne l'esperienza si dà solo nella parzialità, nel lutto del tutto che ha il sapore della morte (*ibid.*). Si tratta di accettarlo; il guadagno è la gioia nell'immanenza.

15.10

Amare è dare ciò che non si ha

Piuttosto che di una tragedia, infatti, il copione dell'educazione dovrebbe essere quello di una commedia. Se amiamo in Socrate il maieuta (Massa, 1997, p. 26), dovremmo ancor di più amare il comico, come dice Lacan.

Non è patologico il soffrire per la fine di un amore, lo è il non accettare che possa finire. L'incapacità o l'impossibilità a finire come il non permettere che qualcosa/

qualcuno possa lasciarci, abbandonarci, scomparire, lascia impigliati in un cattivo infinito: un differimento e una ripetizione mortifera. È quello che accade quando il rimpianto da nostalgico e affettuoso si fa ossessivo e risentito. Odi/amori senza fine sono disumani. Invece è a portata degli uomini e delle donne trasformare il limite, lo scarto, l'inciampo e addirittura l'errore nella cifra della propria distinzione. Non si tratta di negare di essere finiti, soli, ma di rinunciare a essere padroni di sé e del mondo.

Socrate diventa un maestro per i giovani che è accusato di corrompere, in quanto si rifiuta di diventare un (loro) oggetto d'amore contravvenendo alle regole della pederastia classica. Non è lì per il loro bene, ma perché amino; dopodiché il suo intervento finisce. Per questo motivo, interpretando il gesto di Alcibiade, lo invita ad amare Agatone. Gli riconosce cioè di essere diventato *Erastes*. Conseguentemente Jacques Lacan esorterà a riconoscere «quel nodo di servitù immaginaria che l'amore deve sempre ridisfare o tagliare» (Lacan, 1966, trad. it. p. 94).

Riferimenti bibliografici

- ALEMÁN J. (2012), *Soledad: Común. Políticas en Lacan*, Capital Intelectual, Buenos Aires (trad. it. *Solitudine: comune. Per una sinistra lacaniana*, Mimesis, Milano 2017).
- ARIÈS P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon, Paris.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976).
- FREUD S. (1989), *Lutto e melanconia*, in Id., *Opere*, vol. 8: *Metapsicologia*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 1-118.
- GRAVANO A. (2014), *A-Adolescenza. Una lettura psicoanalitica sulla questione dell'adolescenza prolungata*, Aracne, Roma.
- HEIDEGGER M. (1927), *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen (trad. it. *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976).
- KAËS R. et al. (1973), *Fantasme et formation*, Dudon, Paris-Bruxelles-Montreal (trad. it. *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, Armando, Roma 1981).
- KLEIN M. (1978), *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino.
- LACAN J. (1966), *Écrits*, Édition du Seuil, Paris (trad. it. *Scritti*, Einaudi, Torino 2002).
- ID. (1991), *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre VIII. Le Transfert (1960-1961)*, Édition du Seuil, Paris (trad. it. *Il seminario. Libro VIII. Il transfert 1960-1961*, Einaudi, Torino 2008).
- MASSA R. (1975), *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (a cura di) (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2010), *Desiderio, struttura e formazione*, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano, pp. 34-47.
- MOTTANA P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.

- ORSENIGO J. (1999), *Oltre la fine. Sul compimento della formazione*, Unicopli, Milano.
- RECALCATI M. (a cura di) (2007), *Forme contemporanee del totalitarismo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ID. (2014), *Non è più come prima. Elogio del perdono nella vita amorosa*, Cortina, Milano.
- ID. (2015), *Le mani della madre. Desiderio, fantasma ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano.
- ID. (2017), *Introduzione*, in Alemán (2017), pp. 9-15.