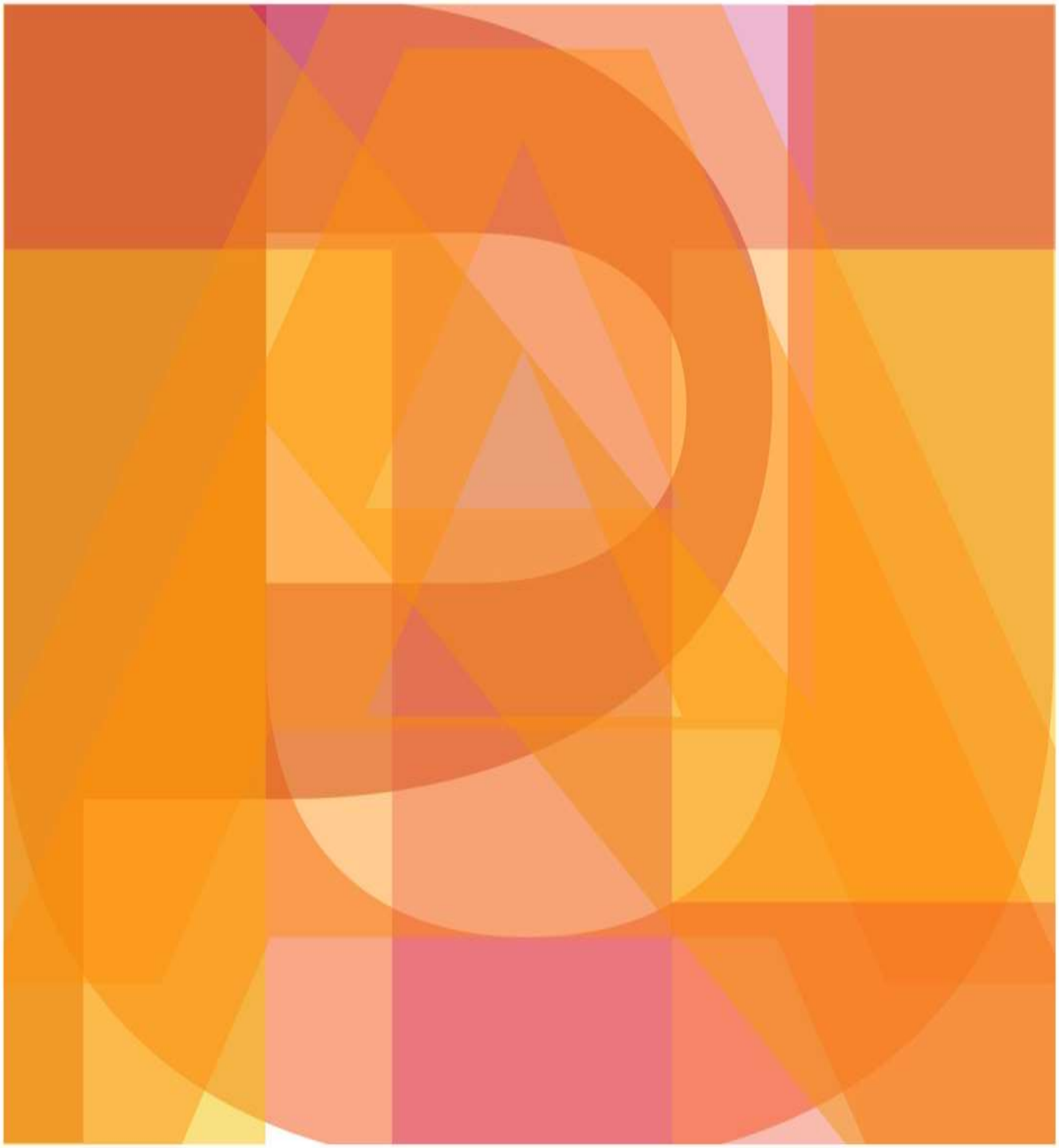
APPUNTI

ANNO XX N. 132
FEBBRAIO 2016

Scuola Lacaniana di Psicoanalisi del Campo Freudiano



Direttore responsabile della pubblicazione
Carlo De Panfilis

Segretaria di redazione
Emanuela Scattolin

Redattori
Gian Francesco Arzente, Loretta Biondi, Monica Vacca

Rubriche
Il bambino e l'inconscio (a cura di) *Gian Francesco Arzente*
Dibattiti e psicoanalisi nella società (a cura di) *Monica Vacca*
Cartelli (a cura di) *Loretta Biondi*

Corrispondenti esteri
Cinzia Crosali (ECF), *Pascale Fari* (ECF), *Andrés Borderías* (ELP), *Marta Serra Frediani* (ELP), *Anne Béraud* (NLS), *Flavio Ungarelli* (NLS)

Traduzioni
Laura Pacati, Ilaria Papandrea, Stefano Avedano, Alessandro Madonia, Emanuela Scattolin

Editing
Emanuela Scattolin (coordinatrice), *Michela Zanella, Silvia di Caro*

Grafica e impaginazione
PepSansò

I testi vanno inviati a: appunti@slp-cf.it

Il contenuto degli articoli pubblicati in *Appunti* è responsabilità degli autori.
Pubblicazione edita dalla Scuola Lacaniana di Psicoanalisi del Campo Freudiano.
Registrazione del Tribunale di Torino n. 4699 dell'8 luglio 1994.

La Scuola Lacaniana di Psicoanalisi del Campo Freudiano (SLP)
con
l' École de la Cause Freudienne (ECF)
la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano (ELP)
la New Lacanian School (NLS)
la Escuela de Orientación Lacaniana (EOL)
la Escola Brasileira de Psicoanalise (EBP)
la Nueva Escuela Lacaniana (NEL)
sono membri istituzionali della Associazione Mondiale di Psicoanalisi (AMP)

SLP: www.slp-cf.it
www.bibliotecalacaniana.it
www.istitutofreudiano.it
www.lapsicoanalisi.it
AMP: www.wapol.org

INDICE

Editoriale
Carlo De Panfilis..... 5

X Congresso dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi
Il corpo parlante. Sull'inconscio nel XXI secolo
Presentazione del X Congresso dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi e del manifesto
di Marcus André Vieira 11
Invito al Congresso
di Miquel Bassols 15

Il bambino e l'inconscio: l'apprendimento e il sapere
Il disturbo dell'apprendimento non esiste: note sul bambino e la psicoanalisi
di Laura Pacati 19
Come si fa a capire?
di Marco Focchi 21
La psicoanalisi di fronte ai disturbi delle abilità scolastiche
di Davide Pegoraro 28
Dislessia, DSA, BES… ovvero come disorientare il sistema scolastico
di Michela Zanella 30

Esperienze di Cartello e legame con la Scuola
Introduzione alla giornata di Scuola sui Cartelli
di Amelia Barbui 35
Il Cartello nella mia analisi
di Raffaele Calabria 36
Quel (+1) che annoda alla Scuola
di Loretta Biondi 38
L'arte insegna?
di Emilia Cece, Giuseppe Visone 41
L'Arte in-segna. L'improvvisazione non s'improvvisa
di Omar Battisti..... 44
Il più-uno nel Cartello e la Scuola
di Sergio Sabbatini 46
Interrogativi su un leader modesto
di Alessandra Graziani 50
Elaborazione soggettivata del tema del Cartello e tempo di anticipazione del passaggio al pubblico
di Silvia G. Cimarelli 53
Il Cartello e il più-uno
di Adriana Isabel Capelli 56

Scrittura e psicoanalisi. In ricordo di Erminia Macola
Una giornata di Scuola
di *Giuliana Grando, Emanuela Scattolin* 61

Dal Campo Freudiano
Segni discreti nelle psicosi ordinarie. Clinica e trattamento
di Anne Béraud 67

La psicoanalisi nella città: Rimini
a cura della segreteria SLP di Rimini 75

Appunt*a*menti 83

Editoriale

Carlo De Panfilis

Cari lettori,

questo numero di *Appunti* si articola in sei sezioni: apriamo presentando il **X Congresso dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi** dal titolo *Il Corpo parlante. Sull'inconscio nel XXI secolo*, segue la sezione monografica dedicata al tema **Il bambino e l'inconscio: l'apprendimento e il sapere**; la terza parte verte su **Esperienze di Cartello e legame con la Scuola** e nella quarta sezione, **Scrittura e psicoanalisi. In ricordo di Emilia Macola**, raccogliamo la testimonianza della giornata che la Scuola Lacaniana di Psicoanalisi ha dedicato alla collega cogliendo l'occasione per parlare di Lei, autentica e generosa psicoanalista. Nella rubrica **Dal Campo Freudiano** pubblichiamo un primo contributo che proviene dal dibattito preparatorio al prossimo Congresso della New Lacanian School, *Segni discreti nella psicosi ordinaria*. *Clinica e trattamento*. Concludiamo il numero con le rubriche **Psicoanalisi nella città: Rimini** e **Appunt*a*menti**.

X Congresso dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi

Il secolo attuale è marcato dalla fragilità di un ordine simbolico meno consistente, disperso di fronte a un immaginario pervasivo e a un reale disarticolato dagli altri registri; ciò produce effetti determinanti sull'essere umano sia rispetto alle sue modalità di legame che sul suo rapporto con la parola e il godimento. Sull'inconscio nel XXI secolo, sul malessere contemporaneo, sui bisogni dell'essere parlante e sul riconoscimento dei sintomi dell'Altro, di un Altro che vacilla, l'Associazione Mondiale di Psicoanalisi ha dedicato i suoi ultimi tre congressi per un aggiornamento della pratica e della clinica. Questo percorso, iniziato nel 2012 con l'VIII Congresso a Buenos Aires *L'ordine simbolico nel XXI secolo. Non è più quello che era. Quali conseguenze per cura?* è continuato a Parigi nel 2014 con *Un Reale per il XXI secolo* e proseguirà in aprile a Rio de Janeiro con il X Congresso intitolato *Il Corpo parlante*. *Sull'inconscio nel XXI secolo.*

"La psicoanalisi cambia. […] è un dato di fatto"[1]. In questo modo e con queste parole Jacques-Alain Miller ha introdotto la presentazione del tema del prossimo Congresso dell'AMP. La psicoanalisi "[…] deve prendere in conto un *altro* ordine simbolico e un *altro* reale, rispetto a quelli su cui si era fondata"[2], nei quali si è sviluppata una mutazione della struttura dell'Altro in cui il soggetto trova le coordinate del suo inconscio. Ci possiamo orientare grazie all'ultimo insegnamento di Lacan che, nel suo prezioso prolungamento dell'opera di Freud, ha fornito gli strumenti per intendere e interpretare questa nuova dimensione dell'inconscio nel XXI secolo. Miller propone come bussola il nome che Lacan indica per l'inconscio, il neologismo *parlessere*. L'essere parlante non è solamente un soggetto che parla ma un "*parlessere*", un essere fatto di un corpo che parla, e dunque un corpo parlante. "Il reale dell'inconscio è il corpo parlante"[3]. Il corpo parlante è l'effetto dell'intrusione de *lalingua* nel corpo vivente. C'è una dimensione dell'inconscio in cui le parole, aldilà del senso, aldilà del supporto significante risuonano nel corpo del soggetto. Parole svuotate di senso. Il corpo lo si può cogliere con le risonanze semantiche e con le risonanze della lingua. Il significante non ha solo un effetto di significato ma produce anche un effetto di affetto in un corpo. Affetto: ciò che perturba, ciò che lascia una traccia nel corpo. Effetto di sintomo, effetto di godimento. Le catene significanti che sono decifrate con gli strumenti della

[1] J.-A. Miller, *L'inconscio e il corpo parlante*, in *Aggiornamento sul reale, nel XXI secolo*, in *Scilicet*, Alpes, Roma 2015, p. 270.
[2] *Ivi*, p. 274.
[3] *Ivi*, p. 277.

metafora e della metonimia sono inserite nel corpo e sono fatte di sostanza godente. Il sintomo è allora l'incarnazione di una parola articolata che prende in prestito il materiale dal corpo vivente. Su questi temi, che saranno dibattuti in sede congressuale, pubblichiamo due fondamentali contributi: *Il corpo parlante. Sull'inconscio nel XXI secolo. Presentazione del X Congresso dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi* di Marcus André Vieira, direttore del Congresso e *Invito al Congresso* di Miquel Bassols, presidente dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi.

Il bambino e l'inconscio: l'apprendimento e il sapere

La parte monografica è dedicata alle difficoltà che il bambino può incontrare nell'apprendimento, in particolare quello scolastico. Difficoltà che negli ultimi anni hanno visto una crescita esponenziale nei Servizi e nella Scuola di bambini diagnosticati con le varie voci riunite nei DSA – Disturbi Specifici di Apprendimento.

In questi anni si è prodotto un cambiamento semantico radicale; si è passati dal considerare l'insuccesso scolastico come sintomo, all'identificarlo con un deficit o con un disturbo. L'insuccesso scolastico inteso come sintomo, indicava la distanza rispetto all'ideale della prestazione. E quando lo si segnalava, vi era l'intento di sottolineare che qualcosa, per il bambino, non funzionava.

Definire tale difficoltà un disturbo e in quanto tale di natura neuropsicologica, non porta ad interrogare ciò che lo causa ma ciò che serve alla percezione disturbata per operare efficacemente. Considerare che il disturbo risponda a un certo disordine del funzionamento cerebrale riduce la dimensione soggettiva del bambino, che invece è molto presente nelle espressioni sintomatiche del DSA molte delle quali riguardano l'uso maldestro del proprio corpo. La clinica dell'"inabile ad apprendere" s'incontra nel bambino con la clinica dell'"inabile a usare il proprio corpo". È la costruzione del corpo che è in questione. Il corpo come evento. Immagine del corpo dalla materialità fragile. I significanti che hanno scritto nel corpo le esperienze di godimento costituendolo, appaiono lettere i cui echi sono difficili da localizzare per quel soggetto. Ecco allora la possibile origine della dislessia nel bambino, bambino che non apprende a legger(si).

Se si mette in atto esclusivamente una ortopedia delle funzioni neuropsicologiche necessarie a produrre competenze di attenzione, di percezione, di memoria e di riconoscimento spazio temporale, il piccolo uomo viene lasciato solo ad ap-prendere (molte inibizioni del bambino segnalano stati depressivi). Ma il sapere si tratta di andarlo a-(p)prendere nell'Altro per poterne fare un uso, goderne. Il bambino con difficoltà nell'apprendere si trova in impasse di fronte a un Altro che talora non è in grado di sostenere la sua domanda, che, come dice Lacan, si articola sul fondo dell'enigma del desiderio dell'adulto. Un Altro mutato nella struttura, un Altro difficile da "usare" per il piccolo dell'uomo.

L'apprendimento non è il sapere. A(p)prendere, andare a prendere nell'Altro non si risolve con i neuropsicologismi, con espedienti neurocognitivi che alleggeriscono l'adulto dall'interrogativo che il bambino gli rivolge sul "come fa con il desiderio". Strategie che frammentano il discorso del bambino o lo pietrificano nell'impossibile a dire, non facilitando e a volte ostacolando il suo accesso singolare al sapere.

I contributi che qui pubblichiamo scandiscono con uno sguardo clinico la "vera" natura di certe diagnosi sul bambino definito disturbato nell'a(p)prendere. Li ricordiamo nell'ordine: *Il disturbo dell'apprendimento non esiste: note sul bambino e la psicoanalisi* di Laura Pacati, *Come si fa a capire?* di Marco Focchi, *La psicoanalisi di fronte ai disturbi delle abilità scolastiche* di Davide Pegoraro e *Dislessia, DSA, BES... ovvero come disorientare il sistema scolastico* di Michela Zanella.

Esperienze di Cartello e legame con la Scuola

Il 28 novembre 2015, la Scuola Lacaniana di Psicoanalisi ha organizzato, a Bologna, il primo incontro nazionale sui Cartelli dal titolo *Esperienze di Cartello e legame con la Scuola*. Due sessioni di lavoro, la prima dedicata alle esperienze di Cartello e la seconda alle funzioni del *più-uno*, che hanno evidenziato non solo la fondamentale importanza di questo dispositivo di lavoro della Scuola, ma anche la grande opportunità che esso offre a coloro che vogliono avvicinarsi alla psicoanalisi lacaniana. Nei testi che pubblichiamo, che hanno animato la giornata introdotta da Amelia Barbui, responsabile nazionale dei Cartelli, si potranno cogliere gli effetti di questo lavoro e l'implicazione di ciascun cartellizzante nell'esperienza che ha vissuto. Ma anche il *modus operandi* del *più-uno* del Cartello che, oltre a sostenere e a rilanciare l'elaborazione individuale del tema scelto dai partecipanti, a mantenere la distanza fra il sapere e la verità, a mettere a "cielo aperto" le impasse che il lavoro incontrava, ha favorito che il prodotto della ricerca di ciascuno avesse uno sbocco nella scrittura e nella presentazione alla Scuola.

Scrittura e psicoanalisi. In ricordo di Erminia Macola

La giornata nazionale di Scuola sul tema *Scrittura e psicoanalisi,* promossa dalla SLP in collaborazione con l'Università degli studi di Padova e il Gabinetto di Lettura, ha voluto essere un omaggio a Erminia Macola, Analista Membro della Scuola, scomparsa nel mese di marzo 2015. La SLP ha voluto ricordare la sua opera e il suo lavoro nella e per la Scuola. Erminia è stata per ciascuno di noi un esempio di militante attiva della Scuola e della psicoanalisi. Pubblichiamo una viva e sentita testimonianza dell'evento di Giuliana Grando e di Emanuela Scattolin.

Dal Campo Freudiano

Il prossimo Congresso della *New Lacanian School* (NLS) si terrà a Dublino a luglio di quest'anno sul tema *Segni discreti nella psicosi ordinaria*. *Clinica e trattamento*. Il termine "psicosi ordinaria" è stato inventato da J.-A. Miller a partire dall'ultimo insegnamento di Lacan per indicare che non tutte le psicosi assumono una forma scatenata. Si tratta, qui, di una clinica dei piccoli indizi della forclusione, una clinica dei "segni discreti" che mettono in luce "[…] un disordine [...] nella più intima giuntura del sentimento della vita del soggetto"[4]. Una clinica che s'iscrive, passo dopo passo, in un registro continuista. Pubblichiamo il contributo di Anne Béraud *Segni discreti nelle psicosi ordinarie*. *Clinica e trattamento* nel quale l'Autrice tratteggia in modo molto preciso la clinica psicoanalitica della psicosi ordinaria.

Appunti si conclude con **La psicoanalisi nella città: Rimini**, a cura della segreteria cittadina della SLP, ricca e vivace testimonianza della presenza di una comunità al lavoro e con la rubrica **Appunt*a*menti**.

Buona lettura

[4] J.-A. Miller, *Effetti di ritorno sulla psicosi ordinaria,* in *La Psicoanalisi*, n. 45, Astrolabio, Roma 2009, p. 235.

X Congresso dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi

IL CORPO PARLANTE

Sull'inconscio nel XXI secolo

Dal 25 al 28 aprile 2016

Hotel Sofitel
Copacabana, Rio de Janeiro

www.congressoamp2016.com

Il corpo parlante. Sull'inconscio nel XXI secolo
Presentazione del X Congresso dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi e del manifesto

*Marcus André Vieira**

Il nostro corpo ci dice delle cose in ogni istante. Per i medici, i suoi segni informano sullo stato di funzionamento della macchina. Il corpo può tuttavia dirci molto di più, perché è anche la nostra storia vivente, il risultato di tutto ciò che, nei nostri incontri, e ancor prima della nostra nascita, ci avrà segnato e costituito[5].

È ciò che Freud ci ha insegnato. Più ancora: accostandoci a queste parole, ci si accosta anche alla vita stessa del corpo e al suo godimento.

Di questo diluvio di parole che ci cadono addosso, cosa conta? Che cosa ci segna e farà parte di noi, costituendoci come soggetto? Anzitutto, l'unità del nostro corpo non è un dato di fatto. Occorre qualcuno, la madre o chi si prende cura di noi, per dargli a poco a poco consistenza, ed è nella misura in cui sono capace di vivere lo sciame di sensazioni e di pensieri che mi attraversano come fossero miei, che questo corpo, fino a quel momento "parlato", diventa un corpo che "parla", il mio corpo.

Oggi, quel che faceva da supporto all'identificazione immaginaria rischia d'essere sostituito dalla deflagrazione della legione di tutti i saperi che, da Google in poi, intervengono in tempo reale sul bambino. È lecito chiedersi se qualcosa non si sia mosso nello specchio dell'Altro.

È quel che il nostro manifesto punta anzitutto a illustrare. Riprende l'opera di Vik Muniz, artista e pittore brasiliano, che ha preso un quadro classico di Eckersberg e lo ha rifatto servendosi di pezzi strappati di giornali. L'artista chiama *Specchi di carta* la serie di immagini di cui quest'opera fa parte.

* Marcus André Vieira, psicoanalista (Rio de Janeiro), membro della Escola Brasileira de Psicoanalise. Direttore del X Congresso dell'AMP.

[5] Il testo è già stato pubblicato in www.slp-cf.it/attivita/-/articolo/56/345608/CPNVEGNO-AMP-RIO-2016#.Vm6EKb9zrww

L'opera ci dà questa sensazione così fortemente contemporanea: l'immagine di sé regge solo fintantoché la si guarda da lontano. Non è tanto l'idea comune secondo la quale "avvicinandosi, si vedono i vizi e i difetti nascosti", quanto piuttosto il vedere fino a che punto l'immagine di sé, corpo incluso, è costruita.

Ma il manifesto vuol anche indicare qualcos'altro (incarnato dal titolo che si interpone in maniera fluttuante tra l'immagine e noi). Propone il tema del nostro Congresso: *Il corpo parlante*. *Sull'inconscio nel XXI secolo*.

Non si tratta, tuttavia, di ciò di cui abbiamo appena parlato. Non è il corpo "parlato" o il corpo che avrebbe acquisito la facoltà di parlare, bensì il corpo "parlante".

In effetti, assumere la scommessa dell'inconscio, equivale ad accettare quanto segue: quel che ci sostiene come uno non è ciò che lo specchio ci rimanda, è piuttosto ritrovare quel sostegno dalla parte di una proliferazione di ricordi dove si mescolano immagini e frammenti di discorso.

Nel caso in cui si proceda nell'impresa quanto più avanti possibile, ogni volta che ci si avvicina al godimento più essenziale di un corpo, quando ci si avvicina a ciò che tiene qualcuno in vita, alla punta ultima della sua singolarità, non si incontra unità alcuna, ma sempre qualcosa che è fatto al contempo di linguaggio e di godimento (quel che Lacan chiamerà *lalingua*). È quel che si scopre attraverso le testimonianze di coloro che hanno condotto la propria analisi fino a questo punto e che, avendo offerto il loro racconto al dispositivo della *passe*, sono stati nominati Analisti della Scuola.

E il corpo? Dopo la *passe*, il nostro corpo è un vero e proprio "collage surrealista"[6]. È un pò come il corpo della donna del manifesto.

Orbene, c'è qualcosa che fa la differenza tra il corpo frantumato di oggi e il corpo così come un'analisi ce lo fa considerare: è che l'analisi ci rivela a che punto ci si sostenga proprio di quei pezzi di godimento che sono al tempo stesso pezzi della lingua.

Non sono poi così numerosi. Nel corso degli incontri ci si accorge di qualcosa che dà loro il "la", come una nota che incessantemente ritorni in una melodia – e non è un caso se qui spesso si parla di percussione, perché questo qualcosa non ha molto senso, solo ripetutamente incide nelle nostre parole. Chiamiamolo, seguendo Lacan, *sinthomo*.

Da questo punto di vista, la donna del manifesto ha corpo solo perché il *sinthomo*, questo primigenio conio dell'Altro del linguaggio sul vivente, si fa parola e, per il fatto stesso di passare al parlare, questa parola si embrica con altre parole e compone un mosaico linguistico che ha sembiante d'unità. È per il fatto di parlare che ella può avere un corpo e può credersi di esserlo, da cui il termine proposto da Lacan negli ultimi Seminari: *parlessere*.

Questo non vuol dire che si sappia come fare. Siamo più abituati ad aver a che fare con un soggetto che viene a trovarci considerando il proprio corpo essenzialmente come un'unità chiusa: per esempio, non accetta di modificarlo in ogni momento, perché ci tiene come al luogo sacro della sua anima. Supponiamo di aver sempre più a che fare con un corpo come quello di questa donna, che non crede più tanto di avere un corpo, ma piuttosto che lo ha e che lo lavora come può, senza tuttavia potersi servire dell'appoggio dato dal suo *sinthomo*.

Capisco allora perché J.-A. Miller ci abbia proposto nella sua presentazione del tema di affrontare la frantumazione dell'immaginario contemporaneo poggiandosi sul concetto lacaniano di *parlessere* e facendo una scommessa. Faremo dunque nostra la sua proposta: "Scommettiamo che analizzare il *parlessere* è quel che già si fa, basta saperlo dire"[7].

---

[6] J. Lacan, *Il Seminario XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi* [1964], Einaudi, Torino 2003, p. 165.

[7] J.-A. Miller, *L'inconscio e il corpo parlante*, in *Scilicet*, *Aggiornamento sul reale, nel XXI secolo*, Alpes, Roma 2015, p. 274. La traduzione delle citazioni differisce leggermente dal testo pubblicato in cartaceo a cui si fa riferimento.

Non si tratta semplicemente di opporre soggetto e *parlessere*, come se uno appartenesse al passato e l'altro al futuro, ma di esaminare al presente gli effetti della sostituzione dell'uno all'altro nell'approccio all'esperienza clinica. Si tratterà di dire bene cosa accade nella nostra pratica quando essa si dà come partner il *parlessere*, vale a dire, quando ha di mira il parlante del corpo e non tanto ciò che questo parlare produce come sembiante d'identità.

Il fatto è che la nostra pratica ha sempre più a che fare con un'altra divisione rispetto a quella teorizzata da sempre come divisione tra l'anima e il corpo.

Si può pensare a quella di qualcuno che ha il potere e ne gode, ma vede che l'uso senza limiti che fa della cocaina lo mette in pericolo, o all'esempio di una donna che può essere in una relazione d'amore solo come oggetto maltrattato, ma che al tempo stesso ha successo nel mondo degli affari come nessun altro. Si tratta dunque della divisione di godimenti, entrambi del corpo, e non di quella tra l'anima e il corpo.

Bisognerà servirsi della tensione proposta da J.-A. Miller tra *sinthomo* e sgabello, giacché quest'ultimo parte dalla "negazione dell'inconscio"[8], con cui ci si può credere padroni del proprio essere[9]. Si prende allora dalla cultura uno sgabello, questo qualcosa su cui […] il *parlessere* si issa, si arrampica *per farsi bello*"[10], per "[…] farsi avanti e fare il glorioso"[11].

Dovremo anche riprendere ciò che ci propone come una triade composta da debolezza mentale, delirio e inganno, veri e propri assi clinici per quel che riguarda i tre registri, immaginario, simbolico e reale, nel quadro dell'esperienza con il *parlessere*. In effetti, il *sinthomo* annoda la debolezza mentale di prendersi come Un corpo, il delirio di articolare quel che permette di crederci e l'inganno di lasciarsi andare attraverso il loro potere di cogliere "[…] un reale a cui credere senza aderirvi, un reale che non ha senso, indifferente al senso, e che non può essere altro che quel che è"[12]. Possiamo dire che abbiamo accesso a questo piano nell'esperienza clinica quotidiana? Mi sembra più prudente servirsene come di una mappa d'orientamento per percorrere le forme attuali delle nostre sofferenze, delle nostre erranze e dei nostri godimenti.

È una grande esigenza clinica. Comincerà con lo sforzo di ridurre il divario che si produce talvolta tra quel che leggiamo, quel che scriviamo e quel che facciamo.

Solo una comunità come la nostra può prefiggersi un tale compito.

I nostri Congressi, ogni due anni, sono il momento di convergenza del lavoro di questa comunità, dei membri dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi. Siamo sparsi in tutto il mondo, ma stiamo lavorando a partire dallo stesso orientamento. Assicurarsi che questo orientamento sia all'opera nella nostra associazione è il lavoro indefesso del nostro Presidente, che segue da vicino la preparazione di questo incontro.

Presto conoscerete il sito del Congresso, tutte le informazioni pratiche sulle iscrizioni e sui mezzi per raggiungerlo.

Una parola infine per dirvi che il Brasile, sede del Congresso, può svolgere adeguatamente il proprio ruolo. È un paese che prende molto sul serio, nel bene o nel male, la potenza dei corpi, che ha la tradizione di enormi manifestazioni dove il parlante del corpo si fa presente e ordina e tiene insieme masse che si contano a volte a milioni. I membri della Scuola Brasiliana di Psicoanalisi sono all'ascolto delle conseguenze che attraverso l'insegnamento di Lacan se ne può trarre.

A mio giudizio, l'importante è sottolineare quel che accade quando il parlante del corpo è presente a sostenere un dire, con quel che potrà generare di risibile o di scandaloso.

Non è un po' ciò che spiega il gran numero di presenze nelle nostre Giornate e nei nostri Congressi? È che si sa di poter leggere tutto su Google e di poter vedere tutto su Facebook, ma che per essere nel vivo della scommessa, la scommessa dell'indecidibile, di quel che un dire può provocare quando incontra il corpo, bisogna esserci.

---

[8] *Ivi*, p. 275.
[9] Cfr. *Ibidem*.
[10] *Ibidem*.
[11] *Ibidem*.
[12] *Ivi*, p. 278.

L’incontro con un dire, nella misura in cui cambia la vita, resta la sfida di un’analisi, e per questo, come scrive il poeta, non c’è equilibrio, solo equilibristi. Per questo motivo vi invito a venire a incontrare i membri dell’AMP al lavoro in Brasile.

Traduzione di Francesco Paolo Alexandre Madonia

Revisione di Paola Francesconi

Invito al Congresso

*Miquel Bassols**

Questo è un invito a tutti i colleghi dell'AMP e anche ad altri, a partecipare al prossimo Congresso dell'AMP che si terrà a Rio nel 2016, in aprile, nella bella città di Rio de Janeiro, sul tema del corpo parlante e l'inconscio nel XXI secolo[1]. Il "corpo parlante" è un termine nuovo, non è un concetto psicoanalitico classico. È un termine presente nell'insegnamento di Lacan che Jacques-Alain Miller ha evidenziato e ripreso per metterci al lavoro intorno a una nuova dimensione dell'inconscio, la dimensione dell'inconscio nel XXI secolo. Lo abbiamo chiamato anche l'"inconscio reale", non è l'inconscio simbolico, non è l'inconscio delle leggi della metafora, della metonimia, che hanno organizzato gran parte dell'orientamento lacaniano a partire dall'insegnamento di Lacan degli anni cinquanta ma è l'inconscio reale, qualcosa che prospetta una nuova dimensione, un nuovo registro nell'ambito dell'umano stesso. In conclusione, che cos'è il corpo parlante? Qualcosa di molto strano. Se lo riduciamo alla materialità è un insieme di rumori che si trasformano in suoni e poi in parole, ma già dicendo suoni e parole includiamo tutto un mondo simbolico, tutto un mondo di relazioni significanti che fanno sì che un rumore possa essere ascoltato come un suono e un suono come una parola. Il corpo parlante, diciamolo così, è il corpo abitato dalle risonanze della lingua, e *lalingua* è un neologismo inventato da Lacan proprio pensando alla sostanza godente del corpo, poiché la lingua è la materialità delle parole aldilà del senso e aldilà del supporto significante. Come risuonano le parole per ogni soggetto? Questa è già una traccia di quello che è una psicoanalisi. Una psicoanalisi si potrebbe molto bene definire come le risonanze che una serie di parole hanno prodotto nel mio corpo, una serie di parole importanti che generalmente provengono dagli altri, in primo luogo dai miei genitori e che hanno segnato la mia vita. E queste parole risuonano nel corpo. E c'è una dimensione dell'inconscio che è questa risonanza reale che appare nei sogni, che appare nei sintomi, che appare nelle formazioni dell'inconscio simbolico ma che, in definitiva, ha questo substrato di risonanze asemantiche. Quando dico asemantica, si tratta della parola svuotata di senso, insomma, senza senso. Sono parole ridotte al senza senso quelle che spesso hanno segnato ciò che è più importante della nostra vita. Il corpo parlante non è quindi un corpo che si può cogliere con una risonanza magnetica come vorrebbe la tecnoscienza attuale che in questo modo avanza in molte cose e può individuare molti fenomeni, molti disturbi. Il corpo parlante lo si può cogliere solo con risonanze semantiche, con risonanze della lingua. Bene, è a questo che dedicheremo il prossimo Congresso, a tutte le varianti cliniche di questo corpo parlante nella formazione dei suoi sintomi contemporanei. Mancano solo i membri dell'AMP invitati al prossimo Congresso e, oltre ai membri, anche le persone interessate a questi temi.

Traduzione di Giuliana Zani

Revisione di Paola Bolgiani

* Presidente dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi. Psicoanalista (Barcellona), membro dell'Escuela Lacaniana de Psicoanálisis e dell'École de la Cause Freudienne.

[1] Testo già pubblicato (video con sottotitoli in italiano) in https://www.congressoamp2016.com/pagina.php?area=1&pagina=4

Il bambino e l'inconscio: l'apprendimento e il sapere

Il disturbo dell'apprendimento non esiste: note sul bambino e la psicoanalisi

Laura Pacati

Negli ultimi tempi chi ha modo, a diverso titolo, di accostarsi all'ambiente scolastico non può non essere sensibile alla diffusione, che facilmente vira alla profusione, della diagnosi di disturbi specifici dell'apprendimento, o DSA.

Sul sito internet di un noto ospedale romano specializzato nel trattamento di piccoli pazienti viene dedicato un ampio spazio alla descrizione minuziosa e dettagliata di tali disturbi, comprensiva dell'età della loro possibile insorgenza e dei tempi entro i quali sarebbe auspicabile formularne la diagnosi. Nella stessa direzione, la Legge n. 170 del 2010 riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici dell'Apprendimento e a tutela del diritto allo studio di bambine e bambini che ne sarebbero affetti punta su nuove metodologie didattiche e valutative, al fine di prevenire ogni discriminazione nei loro confronti e il fenomeno dell'abbandono scolastico che potrebbe successivamente derivarne. Prevede inoltre la formazione dei docenti e l'inserimento nelle scuole di figure professionali specifiche; a supplemento della legge nel 2011 è stato firmato un decreto attuativo a cui sono state allegate delle *Linee Guida* con indicazioni che permetterebbero di realizzare interventi personalizzati e/o individuali, rivolti ai singoli alunni.

"I bambini di oggi non sono più i bambini di una volta" affermava un'insegnante, condensando in una formula tanto nostalgica quanto rassegnata il proprio spaesamento di fronte ad un disturbo di cui spesso si fatica a reperire le coordinate soggettive. Spaesamento a cui, dal canto loro, alcuni genitori fanno eco coltivando il dubbio che si tratti di un modo per scaricare sulle famiglie la difficoltà di gestire classi molto affollate.

Di fronte a un siffatto scombussolamento, cosa può dire e fare un praticante orientato dalla clinica lacaniana?

Tenteremo di articolare una risposta a partire dall'esperienza di un'analisi e da alcuni momenti dell'elaborazione di Jacques Lacan. Un primo passo. Proponiamo di avvicinarci alla problematica dei disturbi specifici dell'apprendimento precisamente a partire da ciò che quest'ultimo non è: l'apprendimento non è il sapere. Nella pratica, non si può non essere toccati dalla distanza talvolta esistente tra l'apprendimento curricolare da una parte, e il sapere che occupa e preoccupa il bambino dall'altra. Quello che di fatto può accadere è che questo sapere intimo che muove il bambino non abbia modo di articolarsi e non arrivi a interessarsi all'Altro. Il disturbo dell'apprendimento, così come il fallimento scolastico nella sue diverse declinazioni, può allora essere letto come un primo segno di questa impasse.

Già Freud, a partire dalle sue teorizzazioni sulla sessualità infantile[1], aveva colto nel bambino quella che concepiva come una pulsione epistemica. Il bambino, mosso da una questione impellente – che potrebbe formularsi nella seguente maniera: "da dove vengono i bambini?" – esercita la propria facoltà di "elucubrare"[2] dando vita ad un florilegio di costruzioni per rispondere a questo enigma. La pulsione si interessa così al sapere, e il sapere alla causa del desiderio tra la coppia da cui il bambino è nato. "Da dove nascono i virus?", domandava un bambino di sei anni, aprendo la porta al suo successivo appassionarsi a quelle che potrebbero definirsi delle vere e proprie questioni di epidemiologia. Dunque, quando il percorso seppur accidentato non lo impedisce, il bambino si

[1] Cfr. S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale* [1905], in *Opere*, vol. 4, Boringhieri, Torino 1970.

[2] "[…] Il linguaggio […] [è] un'elucubrazione di sapere su lalingua", nota Lacan ne *Il Seminario*. *Libro XX*. *Ancora* [1972-1973], Einaudi, Torino 2011, p. 133.

rivolge e comincia a interessarsi al sapere esposto, per esempio quello di cui fa esperienza a scuola, per rispondere all'enigma che la sessualità gli presenta. Non è inutile ricordare che questa sarà anche l'epoca in cui il bambino interpella l'Altro, in prima battuta i genitori, a cui sottopone le sue questioni in maniera insistente. È ciò che osserva Lacan nel Seminario XI quando nota che tutti i perché dei bambini vanno accolti come una messa alla prova dell'adulto, un "perché mi dici questo?" sempre rianimato dal suo fondo, che è l'enigma del desiderio dell'adulto[3].

Quando il bambino, per le ragioni più diverse, non è in condizione di leggere ciò che si scrive del rapporto tra un uomo e una donna quello che può prodursi è un fallimento scolare: la pulsione non riesce ad articolarsi al sapere e a volte è il cosiddetto disturbo che viene a sigillare la distanza tra il sapere scolastico, sganciato dall'interesse del bambino, e la sua questione più intima. Il bambino può farsi così risposta nel reale e proporre il suo "disturbo" come risposta alla questione sulla sessualità.

Un passo successivo. Nel Seminario XX Lacan, giocando sull'equivoco tra "apprendere" e "da prendere", nota che il sapere è da prendere nell'Altro, è fatto di "apprendere". Questo sapere che va preso nell'Altro ha un costo, nella misura in cui per andarlo a cercare e soprattutto per poterne godere si tratta di pagarne il prezzo. Così, continua Lacan, la fondazione di un sapere è che il godimento del suo esercizio sia lo stesso di quello della sua acquisizione[4]. Quello che a volte può scorgersi dietro una diagnosi di disturbo dell'apprendimento è precisamente l'impedimento, a volte l'impossibilità, in cui si trova il bambino nell'andare a cercare il sapere nell'Altro al fine di farne uso, di goderne. Dunque, se il sapere è da prendere nell'Altro, ciò non va senza che il praticante che decida di farsi indirizzo di ciò che per il bambino non funziona abbia la possibilità di prendere in conto la valenza traumatica di tale sapere e modularne la portata di reale che questo potrà avere per ciascun soggetto.

Infine, possono esserci dei casi in cui il rapporto al sapere non può fare leva sull'ordinamento di una catena significante e sulla sua virtù di negativizzazione della Cosa. Per alcuni bambini il significante non rappresenta il soggetto per un altro significante; per loro il linguaggio non è la morte della Cosa ma, come effetto della traccia da essa lasciata, ha la capacità di farla presente. Il sapere qui in causa non ha più alcun legame con lo svelamento di una verità rimossa; il sapere-godimento ha peso di reale. È a questo punto che il praticante, piuttosto che regolarsi sui detti del soggetto, avrà la possibilità di prendere appoggio sulla lettera che si scrive e che separa, facilitando nel contempo l'emergenza di effetti di sorpresa. Come ci permette di concludere l'ultimo insegnamento di Lacan[5], dispiegare un sapere a partire dall'uso della lettera non può che partecipare del nuovo: emergenza di un sapere inedito, dunque, e che aprirà alla possibilità di ricongiungersi al sapere vivo e vivificante dell'Altro.

Se per la psicoanalisi l'apprendimento è distinto dal sapere si tratterà, allora, per chi vorrà ingaggiarsi dalla parte di queste bambine e bambini, di concepire e di affiancare alla necessità di curricola validi per tutti o di programmi presentati come delle norme imprescindibili la possibilità di un accesso più singolare al sapere, e che come tale sappia cautelare di questo sapere la sua parte d'enigma, o di solo apparente inutilità.

---

[3] Cfr. J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro XI*. *I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi* [1964], Einaudi, Torino 2003, p. 210.

[4] Cfr. J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro XX*. *Ancora*, cit., p. 91.

[5] Per esempio: "Dico di aver inventato qualcosa con la metafora della catena borromea. Ma cosa vuol dire inventare? E che cosa ho inventato? […] È forse un'idea quest'idea del reale così come si scrive nel nodo borromeo che è una catena? Non è un'idea che si sostenga. […] Sdraiati o in piedi, l'effetto di catena che si ottiene con la scrittura non si pensa facilmente. […] Ritengo che l'aver enunciato sotto forma di scrittura il reale in questione abbia il valore di quello che generalmente si chiama trauma. […] È nella misura in cui Freud ha veramente fatto una scoperta – supponendo che questa scoperta sia vera – che si può dire che il reale è la mia risposta sintomatica. Ma ridurre questa risposta a essere sintomatica vuol anche dire ridurre ogni invenzione al sinthomo". J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro XXIII*. *Il Sinthomo* [1975-1976], Astrolabio, Roma 2006, pp. 127-130.

Come si fa a capire?

Marco Focchi

La scuola ha molte funzioni[1]. Una tra queste, che condivide con la famiglia senza che un preciso confine ne delimiti le reciproche competenze, è di far valere l'autorità della parola contro la violenza delle pulsioni. È la funzione che tradizionalmente viene definita come formativa, o educativa, ed è la condizione preliminare perché ci possa essere apprendimento, trasmissione di conoscenze e di sapere. Non c'è un algoritmo per garantire questa funzione: è una partita aperta, che si gioca ogni giorno, volta per volta, e dove ogni insegnante impegna le proprie qualità personali, le proprie specificità, il proprio desiderio, la propria passione. Gli anni trascorsi nella scuola mi hanno mostrato quanto forte fosse la motivazione degli insegnanti con cui ho lavorato, e quali fossero la spinta e l'energia che mettevano nel loro lavoro, degne certamente di una maggiore considerazione e remunerazione sociale.

Affinché sia poi possibile per la scuola svolgere la funzione di trasmettere le competenze e il sapere che costituiscono l'apprendimento occorre un'altra condizione: la comprensione. La trasmissione di sapere non è fatta di un semplice passaggio d'informazioni che devono essere immagazzinate, come fosse spostare le merci dal luogo di produzione a quello di distribuzione, ma il sapere dev'essere fatto proprio, e la comprensione è il passaggio attraverso il quale avviene quest'appropriazione.

Filosofi autorevoli sostengono che il problema della comprensione è il problema dell'interpretazione. Interpretare significa generalmente chiarire qualcosa di oscuro, ma anche ciò che di partenza è chiaro va interpretato: s'interpretano le intenzioni dietro le parole, per esempio, come nella famosa storiella ebraica: perché mi dici che vai a Lemberg per farmi credere che vai a Cracovia, mentre in realtà vai proprio a Lemberg? "Vado a Lemberg" è di per sé un'espressione molto semplice e chiara, ma le intenzioni non lo sono nello stesso modo.

Anche quando si tratta di un testo scritto c'è un margine che la scrittura non può definire e che dev'essere interpretato. Una *pièce* teatrale è interpretata dagli attori, che realizzano con la presenza fisica quel che il testo può solo suggerire. Un brano musicale è interpretato, e l'esecutore deve insinuarsi nella scrittura dell'autore per, rispettandone la lettera, cogliere i vacuoli che la scrittura non può riempire. C'è quindi un fattore soggettivo che accompagna l'oggettiva informazione trasmessa dalla scrittura, e interpretare significa appropriarsi soggettivamente di quel che è detto o scritto nel movimento della trasmissione.

L'analfabetismo di ritorno

Possono sembrare temi piuttosto sofisticati per parlare della comprensione scolastica, ma mostrano solo alla lente d'ingrandimento quel che succede nei problemi più semplici e quotidiani di comprensione.

Il fatto che la comprensione sia un'interpretazione attraverso cui appropriarsi soggettivamente di ciò a cui i segni rimandano appare anche nelle situazioni più basilari.

[1] Il presente contributo è pubblicato anche in M. Focchi, *L'inconscio in classe. Il piacere di capire e quel che lo guasta,* Orthotes Editrice, Napoli-Salerno 2015.

Una ricerca internazionale coordinata da Vittoria Gallina[2], alla quale Tullio De Mauro fa riferimento[3] e alla quale la stampa ha dato giustamente grande risonanza, mostra che nei campioni di popolazione studiata in età tra i quattordici e i sessantacinque anni l'ottanta per cento degli italiani si trova in serie difficoltà di comprensione. Se non siamo più nella condizione in cui, nel 1861, il settantotto per cento della popolazione in Italia era analfabeta in senso proprio, il fenomeno del cosiddetto analfabetismo di ritorno copre oggi all'incirca la stessa percentuale. Nell'analfabetismo di ritorno c'è una gradazione che va da persone al limite dell'analfabetismo, che non riescono a decifrare per esempio le istruzioni d'assunzione di un farmaco, a chi riesce a decifrarle ma non a comprenderle, a chi riesce a capire alcune parti elementari ma non a connetterle tra loro.

Queste campionature non riguardano solo fasce di popolazione povere di scolarizzazione, ma anche diplomati e laureati che occupano posizioni imprenditoriali e incarichi aziendali direttivi. Si tratta di persone che hanno conseguito un titolo di studio ma che hanno poi man mano perduto competenze. La nuova forma di analfabetismo, che in Italia assume proporzioni preoccupanti in rapporto ad altri paesi, non è quello di chi non possiede le nozioni alfabetiche necessarie a decifrare la scrittura, ma quello di chi sa leggere ma non comprende.

La lettura senza comprensione è quella che non permette nessun grado di interpretazione. Ci sono infatti diversi livelli di comprensione di un testo: se ne può cogliere il senso letterale, ma non certe allusioni, o certi significati metaforici, o certi riferimenti contestuali. Non capire però il foglietto d'istruzioni per l'assunzione di un farmaco implica l'assenza del livello di base, e la lettura senza comprensione permette di tradurre le lettere in suoni, ma senza che i suoni diventino idee.

Per quanto la matematica possa sembrare un campo in cui non ci sono livelli d'interpretazioni, giacché è costituita dal linguaggio univoco dei numeri, anche qui la mera sintassi dei numeri non è sufficiente per indurre il fenomeno della comprensione.

Rispondendo a una domanda in un'intervista[4], Alain Connes – famoso matematico francese, autore di un nuovo modello per descrivere lo spazio-tempo e l'universo – spiega come avvenga a suo parere la comprensione nella matematica. La dimostrazione di un teorema può essere scritta in dieci pagine piene di formule. Se si percorre il testo riga per riga, si verifica la coerenza dello sviluppo, come farebbe un computer, ma non è così che si riesce a capire. Un matematico si comporta in modo diverso, stabilisce un rapporto attivo con il testo. Lo percorre, va a un punto particolare, trova una formula che gli dice qualcosa, che fa nascere in lui un'immagine mentale. Tiene dentro di sé quest'immagine, ci riflette per un certo tempo, poi torna alla dimostrazione, e solo allora c'è la possibilità di comprendere. Nel fenomeno della comprensione si tratta di un atto creativo, della produzione di un'immagine mentale, senza la quale non è possibile nessuna riflessione. Occorre produrre gli elementi, le immagini necessarie alla comprensione. Il solo modo di farlo è stare su un problema, indugiarvi, rimuginarlo. Molti possono aver l'impressione di perdere tempo soffermandosi su quesiti di cui non trovano la soluzione. Mi pongo una domanda, non riesco a trovare la risposta, lascio perdere perché non capisco. È un atteggiamento sbagliato. Il tempo in cui non capisco è il tempo in cui sto facendo il buco. Se si vuol fare un buco in un muro, non si riesce finché con il trapano non si è passati dall'altra parte. Se il muro è spesso può volerci un po', ma non si sta perdendo tempo, si sta avanzando. Se ci si scoraggia perché non si capisce e si torna indietro, non si arriverà mai dall'altra parte, non si capirà mai. Bisogna avere pazienza, perseverare arrivando fino in fondo. Comprendere è un lavoro di creazione d'immagini mentali, di

[2] V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando, Roma 2006.

[3] Ida Palisi, *Così gli italiani ridiventano somari*. Intervista a Tullio De Mauro, *Il Mattino*, 29 maggio 2014, in http://www.mondodigitale.org/blog/2014/05/29/analfabetismo-di-ritorno-tullio-de-mauro-spiega-la-regola-del-meno-cinque/

[4] A. Connes, *Comment penser en matière de mathématique*, in https://www.youtube.com+Connes%2C+Comment+penser+en+matiére+de+mathematique

elaborazione di queste immagini, ed è un lavoro che ciascuno deve fare in proprio, non è trasmissibile da una persona a un'altra.

Il senso viene dalla traduzione

La descrizione di Connes riflette senz'altro una modalità personale, specifica, la via attraverso cui lui riesce giungere alla comprensione di un problema. Questo riferimento alle immagini mentali è presente tuttavia anche nella testimonianza di altre figure intellettuali, impegnate in attività di un livello di astrazione pari alla matematica. La musica, per esempio, ha di solito un impatto emotivo diretto in chi l'ascolta, ma alcuni esecutori, per dare senso all'interpretazione dei loro pezzi, fanno ricorso a immagini mentali in modo analogo a quello del matematico francese. Un certo fraseggio evoca un corso d'acqua, una melodia che indugia su poche note richiama uno sguardo sfuggente, forti accordi di basso fanno pensare a un temporale. Per alcuni queste sequenze d'immagini si dispongono poi in una completa concatenazione narrativa. Un pianista una volta descriveva il suo modo d'interpretare un pezzo di Chopin come raccontasse una storia dall'esito drammatico, e la storia scorreva mentalmente per lui, mentre suonava, sotto la traccia del testo musicale, aiutandolo a dare vigore espressivo alla sua esecuzione attraverso il senso visivo che vi aggiungeva.

La musica a volte gioca con queste evocazioni narrative, o con onomatopee che richiamano immagini ma, di per sé, il senso musicale di un pezzo è autonomo dalle immagini visive e narrative che può soggettivamente evocare, come una dimostrazione matematica è indipendente dai mezzi utilizzati per capirla.

Un autore come Douglas R. Hofstadter, però innegabilmente è riuscito a rendere comprensibile ai non addetti ai lavori uno dei teoremi più astratti della matematica, come il teorema di Gödel, spiegandolo attraverso i disegni di Escher e la musica di Bach, attingendo quindi a risorse extramatematiche per dare senso a qualcosa che altrimenti sarebbe davvero difficile trasmettere in una forma puramente legata al simbolismo matematico[5]. Questo ci fa capire che parte della comprensione sta nella possibilità di tradurre un sistema in un altro, che il senso, in una certa misura, deriva dalla traduzione. Occorrono almeno due sistemi, o due lingue, o due piani del linguaggio perché da uno ne discenda un senso.

Un elemento ordinatore

Dovremo cercare di chiarire la funzione delle immagini mentali nel processo di comprensione. Vediamo intanto cosa ci suggerisce l'esperienza di Connes.

In primo luogo si tratta di individuare un punto all'interno di una lunga sequenza, di isolare un elemento particolarmente significativo. Se ci riflettiamo questo aspetto si può generalizzare. Non è infatti molto diverso da quel che facciamo nella vita quotidiana quando ascoltiamo qualcuno. C'è prima un flusso verbale che c'investe in modo indeterminato. Le frasi non hanno senso finché non sono compiute. Se dico: "La ragazza si rivolse..." mi domando: "A chi?". Solo quando so a chi si rivolge la ragazza, se si rivolge a un uomo o a una donna, o se rivolge lo sguardo a un paesaggio, e se si rivolge a una persona mi chiedo ancora cosa vuole da lui o da lei, se dietro il suo sguardo c'è una storia d'amore, di rivalità, o di gelosia, e mi chiedo perché, perché ha cercato quella persona, e solo con questi elementi posso cominciare a capire il senso della storia.

Lo stesso vale non solo per una frase, ma per un lungo discorso. A volte capita di ascoltare qualcuno ondeggiare tra diversi argomenti e domandarsi: "Cosa vuole dirmi? Dove vuole andare a parare?" Fino a che si coglie un punto che dà la chiave di tutto quel che la persona sta dicendo, e ci fa capire dove vuol portarci.

[5] Cfr. D. R. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach: un'Eterna Ghirlanda Brillante*, Adelphi, Milano 1990.

Una cosa è quindi seguire la logica, o la sintassi di un discorso, altra cosa è capirne l'intenzione che ne dà il senso. Si può percorrere un testo o sentire un discorso di cui siano chiari gli elementi costitutivi e la concatenazione, ma la comprensione richiede un passaggio ulteriore, occorre individuare un elemento che riordina l'insieme di tutto quel che abbiamo letto o ascoltato e che, retroattivamente, ricolloca tutto entro le proprie coordinate.

Lo scritto e l'orale

Questo funziona sia per un testo scritto sia per un testo orale. I due piani non si possono però far equivalere. L'espressione orale ha una sintassi molto meno rigida, spesso è fatta di incisi e di parentesi che solo il tono permette di distinguere. In essa si concatenano subordinate che creano diversi rivoli all'interno dello stesso flusso discorsivo. Il pensiero si espone nel momento stesso in cui si forma, le inflessioni della voce offrono informazioni supplementari, lasciano trasparire elementi affettivi, accelerano o rallentano il ritmo, insistono su alcune parole e sfuggono da altre, come toccandole rapidamente per subito allontanarsene. È noto che la mera trascrizione di un discorso orale può risultare incomprensibile se non è aggiustata alle esigenze dello scritto, perché perde quell'aura espressiva, composta di gesti anche minimi del corpo in grado di trasmettere una vitalità fatta di slanci, irruzioni, incisi. La conversazione orale non è sgrammaticata ma, potremmo dire, largamente agrammaticale, usa la lingua in modo desistematizzato.

La lingua scritta trova la propria espressività mettendo in tensione il codice e le sue violazioni stilistiche, introducendo forme inventive o neologismi, o cantilene asemantiche, ma anche quando lo scritto tenta di imitare il parlato, ne riprende il suono attraverso la rima, l'onomatopea, la formula rituale, come quando l'Orco delle fiabe entra in scena e, nelle trascrizioni di Italo Calvino, dice: "Ucci ucci, sento odor di cristianucci, o ce n'è o ce n'è stati, o ce n'è di rimpiattati!". Il lettore capisce subito che l'Orco vuol fare un pasto a base di bambini, e che nella stanza qualche brava donna ne ha nascosto qualcuno con il lodevole intento di salvarlo. Ma senza l'incantesimo della rima, senza la ritualità della formula – e ogni Orco che si rispetti deve conoscerla – si perde tutto il mordente della situazione, e la tensione narrativa va a carte quarantotto.

L'esempio più eloquente del diverso rapporto che con la comprensione hanno il testo scritto e quello orale è offerto da alcune figure carismatiche, dotate di una particolare forza di persuasione. William Burroughs per esempio, l'autore del *Pasto nudo*, fu uno dei pochi letterati a essere adepto, per un periodo della sua vita, della setta di *Scientology*. Gli scritti di Ron Hubbard, suo fondatore, sono un cumulo di sciocchezze e di banalità – diceva Burroughs – per le quali non si darebbe un centesimo bucato. Quando però Hubbard parlava, aveva in sé una tale sicurezza, un'energia e un fervore, ed emanava una tale capacità di convinzione, per cui tutti i suoi argomenti prendevano senso. La presenza trasmette chiaramente qualcosa che va al di là della presa semantica della parola, qualcosa che passa attraverso il corpo, lo sguardo, i toni e gli atteggiamenti che si aggiungono al mero valore logico e referenziale della parola rendendola, se così possiamo dire, ipnotica, dionisiaca, irragionevolmente efficace.

Ci vuole tempo

Il secondo fattore che Connes mette in rilievo è quello del tempo: occorre fermarsi su un problema, quando la soluzione non è immediata. Cosa significa? Da un lato potremmo dire che è evidente: o le cose si capiscono al volo, o bisogna pensarci un po'. Non è però così semplice. In fondo quelli che si ritirano perché non capiscono, quelli che non vanno fino in fondo a fare il buco, possono avere le loro ragioni. Hanno trovato uno spessore duro che la punta del trapano non riesce a penetrare, sentono che il trapano gira a vuoto. È come per certi fenomeni di dimenticanza. Le persone reagiscono in modo molto diverso alla sensazione, per esempio, di avere una parola sulla

punta della lingua che non viene, e non c'è niente da fare, non viene. Alcuni entrano in una sorta d'inquietudine costruttiva che collega la memoria e la sua mancanza. Cercano allora nei dintorni della lacuna un indizio che possa metterli sulla strada, una sensazione, un colore, qualcosa di anche vago, che però man mano si concretizza fino a dare poi il lampo del ricordo ritrovato. Altri hanno l'impressione che il processo giri a vuoto, che potranno stare anche mille anni, ma la parola non verrà finché, in un altro momento, per qualche caso fortuito, non la reincontreranno riconoscendola.

Sono due modi molto diversi di entrare in rapporto con il tempo. Nel primo caso il tempo è in tensione, l'attesa è attiva, protesa verso qualcosa che, pur non definito, è fatto esistere in quanto è preso di mira. Nel secondo il tempo è una distesa vuota, l'obiettivo è separato da una frattura senza ponti, è una falda alla quale ogni accesso è bloccato.

L'esperienza della psicoanalisi c'insegna che se persistiamo a non ritrovare un elemento sfuggito dalla memoria, non è semplicemente perché non ne abbiamo la capacità, come se la memoria non disponesse di sufficiente potenza, ma è perché una forza si oppone attivamente, perché c'è in opera una controspinta che sbarra la strada verso ciò che cerchiamo.

Lo stesso vale per la comprensione: dobbiamo darci tempo, tutto il tempo necessario a penetrare il problema, tutto il tempo che occorre perché la punta del trapano traversi la parete. Se però questo tempo non è attivo, se gira a vuoto, se si cade nella sensazione ansiosa di essere entrati in un ciclo a recursione infinita, non è perché non siamo in grado di capire, è perché è entrata in azione qualche forza di contrasto che spinge in direzione contraria e che c'impedisce di capire.

La vertigine di capire

Dobbiamo partire dall'idea che capire non è mai un'operazione neutrale. Quando leggiamo i resoconti degli scienziati che si sono trovati a penetrare alcuni segreti della natura, li sentiamo trasmettere la percezione di un segreto violato, di un'estorsione demoniaca in bilico tra scienza, spettacolo e magia. Quando si divulgò la scoperta dell'esistenza di raggi misteriosi in grado di penetrare le opacità del visibile, i giornali dell'epoca parlarono del dottor Wilhelm Conrad Röntgen come di un uomo in possesso dell'incantesimo che ci permette di vedere attraverso i muri e di penetrare forse i pensieri. Si è realizzato l'incantesimo, dissero, grazie al quale lo sguardo umano diviene uguale a quello divino.

L'acquisizione di un sapere, la scoperta, la penetrazione di un enigma sono accompagnati da un senso di trasgressione, d'infrazione, di profanazione. Non c'è sapere imparziale o indifferente, non c'è comprensione che non sia accompagnata dalla percezione di dissacrare un arcano, di entrare in un ambito proibito, incontrando forze contrastanti che la inibiscono.

Potrebbe sembrare che un bambino alle prese con i primi rudimenti di matematica nella scuola elementare – impegnato a imparare a memoria le tabelline o ad acquisire il meccanismo per cui due più due fa quattro – non si senta probabilmente coinvolto in una sfida diabolica ai segreti riposti del mondo.

In primo luogo, non ne sarei così sicuro. A noi adulti la formula della relatività può apparire ancora qualcosa pieno di suggestioni, tanto da alimentare innumerevoli romanzi di fantascienza basati sull'inversione del tempo che si produrrebbe se superassimo la velocità della luce. Possiamo benissimo allora far lo sforzo d'immaginare che il meccanismo dell'addizione o l'automatismo delle tabelline sono strumenti altrettanto potenti, di cui forse abbiamo perso di vista la grandezza, ma perfettamente in grado d'incantare chi vi si avvicina con la mente vergine di conoscenze.

Si può obiettare che non è forse l'esperienza più comune vedere i bambini sedotti dal fascino delle tabelline e delle quattro operazioni. È vero: non c'è niente di affascinante in ciò che è presentato in modo burocratico, in ciò che si può afferrare senza sfida, che è già fatto e che bisogna solo assimilare. È forse questo uno degli aspetti determinanti nelle difficoltà di apprendimento: ciò che impariamo deve innanzi tutto riguardarci, metterci in gioco, farci sentire come il primo uomo entrato in possesso di un mistero profondo come quello delle quattro operazioni. Per Pitagora la

matematica era circonfusa di un'aura divina, o demoniaca, di cui doveva ancora misurare le conseguenze, e di cui cominciamo oggi a sentire tutta la potenza quando assistiamo all'esplosione di una bomba atomica, o quando leggiamo di un'esplorazione interplanetaria nel sistema solare.

Imparare non è assimilare mentalmente qualcosa che esiste già, e di cui occorre solo acquisire la tecnica. Se non si fa in modo che imparare sia anche scoprire, ci si priva di una fonte motivazionale determinante.

Desiderio/automatismo

Nella psicoanalisi si parla di desiderio, e si dice come nulla possa essere messo in moto se non c'è desiderio. Da dove nasce però il desiderio? Non c'è desiderio verso ciò che è indifferente, e per far nascere o coltivare il desiderio di apprendere occorre che il sapere non sia già pronto, non sia qualcosa di esterno al bambino che affronta il compito scolastico. Ci vuole, diciamolo pure, una certa erotizzazione del sapere. Da un lato, se manca l'avventura, il segreto da schiudere, il velo da sollevare, manca allora anche la spinta, il sapere cade nell'indifferenza. Dall'altro, se l'eros del sapere incontra forze di contrasto inibenti o ansiogene, il bambino si blocca, il trapano comincia a girare a vuoto. La misura giusta naturalmente non esiste, e tutto il processo d'insegnamento è in una costante dinamica tra questi due poli senza punto d'equilibrio.

Questo spiega perché gli interventi d'ingegneria pedagogica risultino così poco soddisfacenti. Partono infatti da una concezione dell'insegnamento che consiste nella formulazione di regole che devono poi essere applicate ed esercitate. Nella lettura l'idea è che si tratti di portare l'allievo ad automatizzare il riconoscimento delle parole scritte, e che la comprensione derivi dalla possibilità di appropriarsi di una precisa tecnica di decifrazione. Nella scrittura fonetica in uso nelle nostre culture occidentali, un grafema è la cifratura di un suono. Si considera quindi che il primo passo consista nell'appropriarsi di questa tecnica di cifratura per rendere possibile la decifrazione. I disturbi dell'apprendimento sono considerati allora come dei deficit in rapporto alle prestazioni che normalmente ci si aspetta di fronte a un insegnamento adeguato e a un'intelligenza normale. Questi disturbi riguardano la lettura, la scrittura e il calcolo. Sicuramente, tra questi disturbi, la dislessia è il meglio studiato. Si parla in questo caso di meccanismi cognitivi perturbati, e il disfunzionamento viene in genere attribuito a carenze nella componente fonologica del linguaggio. L'etiologia è ovviamente considerata di origine neurobiologica.

Su queste basi si considera che rimediare ai disturbi di apprendimento sia una questione tecnica, di esercizi, di ripetizioni, di rinforzi positivi. Queste procedure meramente meccaniche trascurano completamente le vere forze in gioco nel compito – come si dice di solito, ma potremmo forse dire nell'avventura – dell'apprendimento. Se apprendere è un compito, va allora sotto la rubrica dei doveri. Questi non vanno ovviamente trascurati, ma se sono solo un'imposizione esterna non hanno nessun valore mobilitante.

Riassumiamo i punti significativi che abbiamo raggiunto con questa analisi.

1. La comprensione procede dal fatto di tradurre un sistema in un altro o, come nell'esempio di Connes, una sequenza di simboli con delle immagini mentali. Le immagini mentali hanno un valore particolare, che per esempio è ben valorizzato nelle mnemotecniche antiche, che hanno poi ricevuto la loro formulazione più completa in epoca rinascimentale. Si tratta, in una mnemotecnica, di costituire un sistema di luoghi che forma come una sintassi, una base di riferimento con la quale mettere in correlazione gli elementi da ricordare, secondo un determinato ordine. Una sequenza di stanze può costituire la struttura dei luoghi, e gli oggetti sono messi nell'ordine in cui si accede alle stanze, in modo da formare una corrispondenza tra i luoghi e gli oggetti. L'esempio di Connes mostra una struttura analoga per il problema della comprensione, ma in forma moderna, mettendo in risalto il fattore inventivo: diversamente dalla mnemotecnica antica, dove le stanze ci sono già, le immagini mentali sono da creare,

capire non significa trovare un senso ma produrlo. Non c'è vera comprensione senza un'aggiunta soggettiva.

2. La comprensione implica l'individuazione di un elemento privilegiato che compone gli elementi organizzandoli in una disposizione ordinata. La determinazione di un ordine è un fattore decisivo della comprensione.
3. Il fattore tempo. Come diceva Bergson per illustrare il suo concetto di durata, se volete dolcificare un bicchiere d'acqua dovete aspettare che lo zucchero si sciolga. Si possono benissimo segmentare gli elementi da comprendere, ma non si possono mai ridurre a istanti immobili. C'è un tempo per comprendere necessario e non comprimibile, che costituisce il lavoro necessario a penetrare un problema.
4. Non c'è sapere neutrale, come non c'è apprendimento burocratico o meccanico. Sapere implica rivelare qualcosa. C'è una tensione tra due poli, quello dell'indifferenza, che non ha nessun dinamismo, e quello che si carica fino a diventare ansiogeno, provocando una controspinta e inibendo la possibilità di entrare nei territori del sapere. Ogni insegnamento che meriti questo nome deve sempre cercare una via tra questi due poli, una via che non è data a priori, perché non esiste un equilibrio. Anche insegnare implica quindi un'inventiva, ed è qualcosa di diverso dall'applicazione di un metodo, cioè di un cammino a tappe predeterminate. Insegnare è aprire delle vie, e chi insegna veramente non insegna mai quel che sa già, ma scopre insieme a colui a cui insegna, foss'anche la scoperta delle tabelline e delle addizioni. È l'elemento di novità a rendere dinamico l'insegnamento, e dobbiamo riuscire a rendere nuovo anche quel che abbiamo fatto decine di volte, perché in realtà lo è, e ogni volta che si torna su un problema, il più antico dell'umanità, se ne può sempre scoprire un risvolto inedito, una sfaccettatura non vista, un angolo che mette tutto in una nuova luce.
5. Le mere tecniche d'insegnamento, che mimano il metodo scientifico, la pretesa di rendere scientifico quel che non lo è risulta solo un impedimento. Oggi si tende a parlare di scienze dell'educazione, e si potrebbe sollevare un serio dubbio su questa denominazione. L'educazione è una relazione intersoggettiva, che mette in gioco fattori che esulano dal metodo scientifico. Se seguiamo una via riduzionista, ci lasciamo sfuggire una quantità di fattori importanti che solo il contatto umano può captare. Non è ancora stato inventato un robot pedagogico e, direi, è molto meglio così.

La psicoanalisi di fronte ai disturbi delle abilità scolastiche

Davide Pegoraro

Tra i nuovi modi di manifestarsi del disagio contemporaneo ce n'è uno che abbraccia ormai tutta la popolazione coinvolta in quell'arco di tempo della vita, che coincide con il percorso scolastico di un soggetto. Dall'asilo per i più piccini fino alla cosiddetta tarda adolescenza dell'università allievi e studenti, ma soprattutto insegnanti e genitori, di fronte agli inciampi nei percorsi d'apprendimento, di fronte al buco aperto da ciò che non è senza soluzione di continuità, dispongono nei loro pensieri o a portata di bocca di un nuovo acronimo, pronto ai più svariati usi: DSA, ossia disturbo specifico d'apprendimento.

Lungi dal ridurre quest'aspetto a una sorta di morale, mi sembra importante provare a ritagliare da quale posto la psicoanalisi possa entrare in questo dibattito, crocevia di scontri o incontri formali tra discipline come la giurisprudenza, la pedagogia e la psicologia.

Inoltre, almeno nella mia esperienza, non è infrequente oggi ricevere domande da parte di genitori o insegnanti *in primis* che riguardano, ciascuno a suo modo, una questione nella relazione educativa con ragazzi, sempre più spesso già in adolescenza, che incontrano difficoltà nell'ambito dell'apprendimento.

Un primo versante di implicazione, a mio parere necessario, riguarda l'aspetto universale, simbolico in cui si inserisce la questione dei DSA (Legge 170/2010) e la sua riformulazione in BES, bisogni educativi speciali (DM 27 dicembre 2012).

Le difficoltà d'apprendimento, infatti, sono regolate dal discorso giuridico almeno su due piani: il processo della diagnosi per la validità di certificazione e le linee guida per il trattamento. Non entro ora nel merito degli snodi, molto interessanti, delle varie leggi, che permettono di cogliere dove si va a collocare la recente politica dell'inclusione, se li si legge tra le pieghe del discorso. Desidero tuttavia mettere in rilievo che già su questo piano si può cogliere che cosa non può contemplare questa dichiarata politica dell'inclusione, rischiando di virare piuttosto nell'omologazione, non tanto per una sua cattiva intenzione, quanto piuttosto per un difetto di chiarezza logica, che metta in luce come causalità il rapporto del soggetto al linguaggio e le sue conseguenze.

Quest'impalcatura simbolica della legge, tuttavia, necessita di essere presa in conto, in quanto determina gli atti di ciascun soggetto che si autorizza a muoversi a partire dai passaggi determinati dalla legge stessa: si suppone un DSA? Bene! Ci si rivolga al Servizio Nazionale Sanitario per accertare la sua esistenza o meno. La scuola in seconda battuta eseguirà certamente tutte le misure dispensative e compensative necessarie al caso. Si tratta di un frammento che ritaglia soprattutto la posizione in cui è presa oggi la funzione dell'insegnante, ma che ci permette di cogliere che in realtà riguarda ciascuno degli attori (allievo/studente, genitore, operatore ecc.) implicati in questa macchina "significante" organizzativa.

Esistono altresì situazioni in cui nella logica esecutiva, senza soluzione di continuità, dal campo della scuola, a quello della legge e della diagnosi, con relativo cortocircuito di ritorno sulla scuola, soprattutto sugli allievi e le loro famiglie, si apre uno iato che sospende passaggi all'azione e può far emergere una domanda. Sono questi i casi in cui può aprirsi un primo passaggio per spostare la questione dell'apprendimento da capacità al suo ingresso, esitante, per lo meno intravisto o deciso, nel campo del sintomo.

Su questo snodo, quando riesce a prodursi e si ha la possibilità di accompagnare per un tratto, quello desiderato dal soggetto, coloro che sospendono momentaneamente l'esecuzione, mi pare che la psicoanalisi possa giocare la sua seconda partita.

Penso, ad esempio, a una coppia di genitori, in cui la madre è molto angosciata dal rapporto con le insegnanti perché hanno chiesto di far vedere la bambina a uno specialista per un probabile DSA, pur avendo un buon rendimento scolastico. Consultano un foniatra, che fa tutti gli accertamenti e non rileva gravi elementi di dislessia, ma la madre è pietrificata dall'incontro con le insegnanti che si aspettano una risposta. Nel primo colloquio emerge però ad un certo punto una difficoltà dei genitori a gestire quelle che chiamano "crisi di collera" e che il padre sottolinea che si manifestano soltanto con loro, e non solo in relazione ai compiti. Qualcosa si è potuto spostare per ora dalla questione del DSA all'impotenza verso questo comportamento della figlia. La questione del supposto DSA della figlia è momentaneamente meno pressante e apre all'interrogazione sulle "crisi di collera" di fronte ai limiti dati dai genitori, che si coglie che è in primo luogo per loro una difficoltà. Scelgono di tornare a parlarne.

Attualmente il passaggio dalla legge sui DSA al campo dei BES, i bisogni educativi speciali, dà l'occasione di riaprire domande sulle questioni dell'apprendimento, nel momento in cui enuncia che l'apprendimento non è una capacità slegata dal resto della persona, ma strettamente interrelata ad essa. Tuttavia, il piano dell'enunciazione tradisce sempre quello degli enunciati e la traduzione del sopraccitato assioma psicologico in bisogno educativo speciale ne lascia intuire le probabili derive

In quest'apertura concettuale, sancita anche dalla direttiva, penso che la psicoanalisi attraverso l'insegnamento di Freud, Lacan e molti autori del Campo Freudiano che hanno lavorato con i bambini, possa dare il suo contributo per ricentrare la questione dell'apprendimento a partire dall'economia pulsionale del soggetto. Lacan nel Seminario IV *La relazione d'oggetto*[1], riprendendo il caso del piccolo Hans e il ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci, ci permette di riprendere le teoria freudiana dei *Tre saggi sulla teoria sessuale*[2], in cui cogliamo che ciò che Freud chiama con riserva pulsione di sapere, e con Lacan possiamo certamente definire desiderio di sapere, si inanelli strettamente agli oggetti pulsionali parziali (orale, anale, ma già scopico anche in Freud) e che i loro destini, come è messo in rilievo nel saggio dedicato a Leonardo, non determinino soltanto un effetto sullo stile d'apprendimento, ma sull'economia psichica, me lo si passi, generale del soggetto. Ad esempio, il destino di Hans, in relazione alla carenza del padre reale nella sua storia soggettiva e a come essa giocherà nella sua singolare uscita dall'Edipo, lo determinerà come "[…] un personaggio essenzialmente poeta, creatore nell'ordine immaginario"[3], mentre nel caso di Leonardo lascerà come marchio un'assenza nella vita "[…] di un vero legame, di una vera cattura che non sia ambigua e passeggera"[4].

Mi pare dunque di poter concludere che, se non si vuole liquidare troppo sbrigativamente la questione dell'apprendimento come di esclusiva pertinenza del campo della pedagogia e dell'educazione, come oggi sembrerebbe suggerire il concetto di bisogno educativo speciale, in realtà la psicoanalisi può metterci a disposizione finezze d'intervento che differenziano, ma inanellano anche possibilità di non rimanere esclusi da questo campo.

[1] J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro IV*. *La relazione d'oggetto* [1956-1957], Einaudi, Torino 1996.
[2] S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale* [1905], in *Opere*, vol. 4, Boringhieri, Torino 1970.
[3] J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro IV*. *La relazione d'oggetto*, cit., p. 420.
[4] *Ivi*, p. 474.

Dislessia, DSA, BES... ovvero come disorientare il sistema scolastico

Michela Zanella

La dislessia, che come disabilità di decodifica del testo probabilmente è sempre esistita**,** è venuta però alla ribalta in questi ultimi anni, tanto che nell'ottobre 2010 è stata riconosciuta dal MIUR con la Legge 170, e fatta rientrare nei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)[1]. Tale legge stabilisce la formulazione di un piano didattico personalizzato (PDP) che prevede l'utilizzo di strumenti compensativi quali le tecnologie informatiche e l'applicazione di misure dispensative come lasciare più tempo per le verifiche, limitare la lettura in classe, ridurre le prove scritte e aumentare quelle orali, dare compiti più brevi a casa ecc.

Per cercare di rispondere ai quesiti clinici sollevati dai DSA, e allo stesso tempo suggerire una serie di raccomandazioni per migliorare le conoscenze sull'argomento, il Ministero della Salute ha indetto nel dicembre 2010 una *consensus conference*. Nella presentazione on line di questo incontro viene messo in evidenza come "[...] a oggi il patrimonio di conoscenze [...] presenta aree di ambiguità e incertezza, a causa o della scarsità dei dati scientifici disponibili o della loro non concordanza"[2].

Viene poi segnalato un limite importante di questo documento, la letteratura scientifica a cui si fa riferimento riguarda studenti e prove di lingua inglese, e un diverso sistema scolastico.

L'inglese, che è la lingua scritta più diffusa nel mondo, ha un'ortografia più difficile e più irregolare dell'italiano, ad esempio le vocali non vengono insegnate, in quanto non hanno una pronuncia stabile all'interno delle parole (se prendiamo la lettera a questa si pronuncia in almeno sei modi diversi a seconda del contesto in cui è inserita). Per tanto l'inglese viene considerata una lingua opaca a differenza dell'italiano in cui c'è una relazione diretta e biunivoca tra grafema e fonema, relazione che fa dell'italiano una lingua ortograficamente trasparente. Questa differenza tra inglese e italiano riduce la possibilità di trasportare i dati della letteratura scientifica internazionale al contesto italiano, cioè ne limitano la validità per il nostro Paese.

Inoltre nella *consensus conference* vengono segnalati alcuni fattori di rischio associati allo sviluppo dei DSA, precisando che si tratta di indicatori di probabilità non di agenti causali. Allo stesso tempo però si precisa che tali fattori possono anche non essere presenti e il disturbo compare comunque. È come dire tutto e il contrario di tutto, ovvero ci son indicatori che possono non essere indicatori. Quello su cui i vari esperti sembrano, invece, concordare sono le basi neurobiologiche dei disturbi.

Sappiamo che il metodo scientifico è nato per studiare e intervenire sul mondo degli oggetti, quindi viene deformato se applicato in modo indiscriminato per quantificare l'umano, per oggettivare tutto ciò che riguarda il suo essere. Questo approccio ha come intento quello di ridurre tutto ciò che è cultura a natura, facendo leva sulle basi biologiche. Il risultato finale di tale progetto riduzionista, porta ad espellere il fattore soggettivo.

Ma com'è possibile sovrapporre e far coincidere i fenomeni psichici ai fenomeni biologici?

Per la psicoanalisi tale frattura non viene ricomposta e anche se ciò fosse possibile, cioè se fosse possibile dimostrare la base neurobiologica della dislessia o di qualunque altro disturbo psichico, questo non direbbe nulla sul soggetto e sul suo divenire, non potremmo sapere in anticipo

[1] Gazzetta Ufficiale, Legge 8 ottobre 2010 n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, in http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

[2] SNLG, *Disturbi specifici dell'apprendimento*, ISS, giugno 2011, p. 4, in http://www.snlg-iss.it/cms/files/Cc_Disturbi_Apprendimento_sito.pdf

quale risposta inventerà al problema che gli pone il suo corpo parlante. Questo corpo parlante, infatti, può essere colpito o limitato nella sua biologia ma ciò non esclude la dimensione della scelta, che è comunque presente. La scelta differenzia il soggetto da un altro, è ciò che lo rende unico, in quanto effetto di una risposta singolare. Il soggetto, però, non esiste da solo, necessita dell'azione specifica dell'altro, per entrare nel processo del divenire ha bisogno dell'Altro, l'Altro familiare, l'Altro sociale, e quindi anche l'Altro scolastico.

Quest'ultimo, nel 2012, con una direttiva ministeriale introduce una nuova categoria quella dei BES acronimo di bisogni educativi speciali poiché viene riconosciuto che, per una varietà di ragioni: "[...] ci sono alunni che presentano una richiesta di "speciale attenzione""[3]. Quindi anche i DSA, e in particolare la dislessia, rientra nei BES, ma le cose si complicano perché non tutti i BES richiedono un piano didattico personalizzato, né una certificazione, alla scuola viene demandata la responsabilità di decidere. Gli insegnanti, però, sono lasciati soli di fronte al moltiplicarsi delle disposizioni ministeriali, completamente sommersi dalle richieste della burocrazia amministrativa.

La strategia ministeriale sembra essere quella di aumentare le etichette per far rientrare le differenze individuali, affinché i bisogni degli allievi vengano riconosciuti attraverso documenti e certificazioni. Lo spazio dell'unicità viene ricondotto allo spazio di una categoria mediante l'applicazione di protocolli standardizzati, e la personalizzazione trovando espressione solo in via formale si trasforma in una specie di *checklist*, cioè in un elenco di modalità dispensative/ compensative da spuntare.

Grazie alla psicoanalisi scopriamo, invece, che la dislessia, come pure i DSA e i BES, si manifestano nei diversi soggetti in modo estremamente eterogeneo; ciò ci permette di lavorare con i bambini ed i ragazzi per trattare queste loro risposte sintomatiche.

Perché la variabilità è preziosa e va messa in valore? Perché ci consente di non fissare il bambino alla dislessia; la dislessia semmai può diventare uno dei suoi diversi modi di essere. Inoltre le etichette ci danno l'illusione di conoscere già chi abbiamo di fronte, e quindi non solo non aprono all'incontro, ma come una lente deformano la realtà e non consentono di cogliere il pezzo unico che ognuno è rispetto all'altro. Il soggetto, infatti, sfugge a qualsiasi etichetta.

Per poter cogliere l'unicità, in questo caso l'unicità del bambino, bisogna far posto alla sua storia e a quella della sua famiglia, cioè bisogna considerare il bambino nell'intreccio di relazioni in cui è implicato nella sua famiglia e nel sociale, e quindi anche nella scuola. Non basta, infatti, fornirgli sussidi e strategie per semplificare i compiti che gli vengono richiesti, ma occorre ampliare la prospettiva da cui si affrontano queste problematiche per includere la dimensione relazionale.

Saperci fare nella relazione, per migliorare la vita delle persone, per andare incontro ai loro molteplici bisogni e desideri, è più dell'ordine dell'arte che della scienza, un'arte che si può anche apprendere ma che va applicata caso per caso.

[3] MIUR, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Roma, 27 dicembre 2012, p. 2, in http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa

Esperienze di Cartello e legame con la Scuola

Introduzione alla giornata di Scuola sui Cartelli

Amelia Barbui

Nella presentazione della giornata di oggi abbiamo indicato il Cartello come uno "strumento" e, come tale, gli attribuiamo la possibilità di usarlo.

E allora ne cerchiamo il libretto di istruzioni?

Sì, se pensiamo che riguardi un "saper fare", una tecnica con regole universali applicabili a qualcosa di conosciuto.

È questo il caso del Cartello?

I testi scelti per la "conversazione" di oggi testimoniano che il lavoro in Cartello sfugge a quella logica, che c'è sempre qualcosa di imprevedibile ma che ciascuno, uno per uno, sa, in qualche modo, come usarlo.

Nelle giornate dell'*École freudienne* dell'aprile 1975, il cui tema era la funzione dei Cartelli, Lacan si chiedeva come si potesse concepire il *più-uno* che tiene insieme la catena individuale. Vi risponde assegnando al Cartello la struttura egalitaria del nodo borromeo:

> […] X + 1 è precisamente ciò che definisce il nodo borromeo in quanto, se togliamo il +1, che nel nodo borromeo è uno qualunque, che non ha alcuna proprietà particolare, si ottiene l'individualizzazione completa, cioè, ciò che resta – dell'X in questione – è l'uno per uno[1].

Sempre in tale occasione dice che avrebbe voluto che i Cartelli funzionassero allo stesso modo di un qualunque gruppo di matematici poiché,

> Quando dei matematici si ritrovano c'è incontestabilmente questo "più uno". Vale a dire che è davvero sorprendente che i matematici, potrei dire, non sanno di cosa parlano, ma sanno di chi parlano, parlano della matematica come se fosse una persona[2].

E aggiunge: "Il matematico ha la matematica come sintomo"[3]. È un sintomo come lo è una donna e ci si crede. Il "di chi parlano" è quell'elemento in più che caratterizza il nodo borromeo.

E, in un altro contesto, dopo averci ricordato che proprio perché nella pratica siamo condannati al pensiero approssimativo occorre mantenere la nostra rotta verso il matema, J.-A. Miller afferma che la conversazione è necessaria, non solo agli psicoanalisti ma anche ai matematici.

"Non ci sono matematiche se i matematici non parlano tra loro. Hanno bisogno della conversazione per sapere cosa cercare, quali matemi sono interessanti, promettenti, fuori moda. […] hanno bisogno di un lungomare di matemi"[4].

È quanto dice nella Convenzione di Antibes che si è svolta in realtà a Cannes, per conciliare il "[…] lavoro deciso e il sole della Costa Azzurra […]"[5].

Due riferimenti importanti, le giornate dell'*École freudienne* dell'aprile 1975, la Convezione di Antibes del settembre 1998, per orientare, forse, i lavori di oggi.

---

[1] J. Lacan, *Journées des cartels de l'École freudienne de Paris*, 12-13 avril 1975, in *Lettres de l'École freudienne de Paris*, n. 18, Paris 1976, p. 220, [trad. dell'Autore].
[2] *Ivi*, p. 224, [trad. dell'Autore].
[3] *Ivi*, p. 258, [trad. dell'Autore].
[4] J.-A. Miller (a cura di), *La psicosi ordinaria*. *La convenzione di Antibes*, Astrolabio, Roma 2000, p. 196.
[5] *Ivi*, p. 190.

Il Cartello nella mia analisi

Raffaele Calabria

Devo riconoscere che il cartello ha avuto un ruolo importante e a volte decisivo nella mia analisi. Esso ne ha scandito il percorso dall'inizio alla fine, sottolineando i miei progressivi interrogativi e le successive elaborazioni, alimentando la lettura, lo studio e l'esplorazione dei testi di Lacan, promuovendo l'intreccio tra la mia clinica e quella reperita negli scritti dei nostri autori di riferimento, ma soprattutto annodando i miei passaggi evolutivi all'avanzamento costante del mio impegno nella Scuola. Sono, queste, quattro scansioni che vorrei brevemente articolare.

Il mio primo cartello fu l'occasione per il mio esordio d'ingresso in analisi. Il titolo riguardava il transfert in psicoanalisi e in psicodramma freudiano ed io avevo appena terminato una lunga formazione con lo psicodramma freudiano che mi aveva anche permesso, tra l'altro, di conseguire il diploma di psicoterapeuta. Ricordo i miei intenti: propugnare la teoria dei coniugi Lemoine e sostenere una sorta di pari dignità tra la pratica psicodrammatica e quella analitica. In alcuni miei primi elaborati provavo a disegnare equivalenze cliniche che puntualmente venivano smontate dal *più-uno*, rimandandomi ad uno studio più attento e approfondito dei testi lacaniani. Il mio incontro con il desiderio dell'Altro fu cruciale: di lì a poco mi ritrovai steso sul divano a parlare dei miei sintomi e dei miei familiari. Solo ora riesco a cogliere quanto Carlo Viganò mi disse di sfuggita molto tempo fa: "Il percorso in psicodramma è molto diverso da quello in analisi. Si tratta di studiarne non solo le differenze ma di approfondire la loro specifica particolarità". E lo sforzo elaborativo, che ci ha letto qualche mese prima della sua morte in un convegno a Pesaro[1] è la traccia evidente, e conseguente, della scoperta che mi aveva appena rivelato.

Qualche anno dopo mi venne proposto di fare il *più-uno* in un cartello dal titolo *Il significante negli Scritti di Lacan*. Esperienza entusiasmante! Mi ritrovavo a percorrere e ripercorrere i difficilissimi *Écrits*[2], ad esaminare ogni frase o periodo in cui ricorre il termine significante, a commentare ogni scritto nella sua complessità, ad ingarbugliarmi in discussioni tortuose e appassionate difendendo stupidamente le mie rigidità concettuali, a provare a rispettare rigorosamente il termine dei due anni pur desiderando di continuare quasi *ad libitum* il lavoro in piccolo gruppo, a sperimentarmi nel rispettare le differenti letture dei testi cedendo così alla possibilità che possano coesistere interpretazioni polisemantiche, a godere infine ad ogni incontro e lavorare indefessamente nell'attesa della loro ripetizione. Sì, ho imparato che il lavoro di cartello deve poter innescare e produrre un certo godimento nella propria parola, detta a proposito o a sproposito, e nella promozione di un progresso soggettivo di elaborazione. In quella occasione ci venne l'interessante idea di assegnare ad ogni cartellizzante il compito di mettere per iscritto, di volta in volta, il commento al testo in lettura e le riflessioni che ne scaturivano. Idea che ho poi cercato di perseguire nelle successive esperienze. Questo cartello mi rimarrà scolpito nella memoria non solo per l'insegnamento che ne ho tratto ma anche per la passione che mi ha avviluppato nella lettura di un libro, gli *Scritti* di Lacan, libro che ho tuttora sempre a portata di mano.

E poi ci sono i molteplici cartelli che ho fondato nella mia città, tentativo operoso di testimoniare la presenza viva della Scuola nel territorio. Sotto la spinta, genuina e curiosa, di alcuni amici e colleghi abbiamo lavorato sulle tre grandi strutture della clinica psicoanalitica, psicosi, perversione e nevrosi, interrogando i casi di Freud e recuperando dai testi di Lacan le numerose perle esplicative ed orientanti. È stato ed è un lavoro foriero di riflessioni originali che ha interessato molte persone (e molte di queste ci hanno abbandonato per strada) e che ci ha permesso

[1] Cfr. C. Viganò, *Gli effetti terapeutici della scena freudiana*, in *Fort-Da*, n. 1, Aracne, Roma 2014.
[2] J. Lacan, *Écrits*, Seuil, Paris 1966. Trad. it. J. Lacan, *Scritti*, Einaudi, Torino 1974 e 2002.

di costruire una piccola "comunità" attenta ed interessata alle diverse iniziative della Scuola. Potremmo dire che il Convegno nazionale della SLP di quest'anno è stato un po' il coronamento di questo lento e lungo lavoro di tessitura. Già, perché si è trattato e si tratta di annodare fili di una rete in costruzione, sostenendo stoicamente i fallimenti che ogni ripetizione comporta.

Infine l'esperienza degli Intercartelli, giunta lo scorso anno alla terza edizione. È stato il nostro tentativo di dare voce a quanto Miller scrive nel suo testo *Il cartello nel mondo*: "In altre parole, l'esigenza etica, epistemologica, aletica, prasseologica, che Lacan fa sentire, si ritiene debba compiersi con un lavoro, che è il lavoro della Scuola, e questo lavoro passa attraverso il cartello – non attraverso il seminario, la conferenza, il corso"[3]. Lo stretto legame che il cartello ha con il sapere testimonia così di un lavoro della Scuola e del suo intimo rapporto con la verità. È questo che sono venuti a raccontarci all'Intercartelli vari colleghi provenienti da diverse città, attestazione non solo di un desiderio di confronto ma anche di un voler far segno del proprio singolare rapporto con la causa analitica. Ed è questo che continueremo a fare nelle edizioni future.

In questa mia estesa ed articolata interazione con l'esperienza di cartello due questioni si sono per me via via decantate, emergendo ed elevandosi in tutta la loro enigmaticità: il sapere e la scrittura, due nodi cruciali cui confluisce la mia analisi nel suo legame con la Scuola. Di quale sapere si tratta come effetto di lavoro del cartello? Interrogativo che mi si intreccia forzosamente con quello relativo a quale sapere sorga come effetto di un'analisi. E il sapere, ci insegna Lacan, sostiene strettissime relazioni con la verità e il godimento, e, aggiungo io, anche con l'ignoranza, una delle tre passioni dell'essere.

Ebbene questo sapere, di socratica memoria, è qualcosa che mi sfugge, qualcosa di imprendibile nella sua complessità e totalità, e non appena sperimento l'illusione di possederlo esso si entropizza per dare accesso ad un effetto di godimento che si installa nel buco creato dal suo lavoro. Non c'è modo di tenerlo stretto a me; l'esito di questo lavorio è sempre una inevitabile trasformazione che apre ad una perdita, il cui fenomeno è disorientante a causa proprio del godimento cui si accede. Di qui la ripetizione, questo motore inconscio ineludibile, che è il cuore di ciò che chiamiamo lavoro. È per questo forse che il cartello si evidenzia come un luogo privilegiato ove "l'acquisizione di sapere – come affermava Viganò nelle conclusioni del primo Intercartelli di Ravenna del 2010 – si scontra con un reale soggettivo, con l'emergenza della dimensione della verità che non è completamente soddisfatta dal sapere"[4]. La Scuola, così, come luogo di ricerca, mi fa da bussola affinché un godimento esiziale, masochistico, non faccia da tappo nell'illusorietà di aver trovato l'oggetto perduto.

E la scrittura? Sappiamo bene quanta distanza ci sia tra lo scritto e la parola parlata. Tra i due c'è proprio uno iato di comprensione; come ci dice Lacan, "[…] perché [lo scritto] venga inteso bisogna rimetterci la parola […]"[5]. Il cartello è il luogo sì della parola, ma anche della scrittura, quella richiesta ad ogni partecipante, se non durante almeno a fine percorso. Essa ha il carattere della produzione singolare del lavoro in piccolo gruppo ed è il modo con cui ognuno può mettere in logica il legame tra il titolo del cartello ed il tema individuale, che spesso rimane in ombra durante l'arco dei due anni. Io credo che il passaggio allo scritto rappresenti il punto culminante del proprio rapporto alla verità, momento in cui il marchio originario che determina il soggetto può risaltare come radice di un sapere, mezzo di godimento[6]. È anche per questo che la forma del cartello mi ha accompagnato lungo tutto il mio percorso analitico.

---

[3] J.-A.Miller, *Il cartello nel mondo*, in *Appunti*, n. 27, Torino 1995, p. 31, consultabile anche in http://www.wapol.org/it/Las_escuelas/TemplateArticulo.asp

[4] C. Viganò, *Conclusioni per un dibattito*, Intercartelli, Ravenna 2010, inedito.

[5] J. Lacan, *Il Seminario. Libro XVIII. Di un discorso che non sarebbe del sembiante* [1971], Einaudi, Torino 2007, p.55.

[6] Cfr. J. Lacan, *Il Seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi* [1969-1970], Einaudi, Torino 2001, p. 57.

Quel (+1) che annoda alla Scuola

Loretta Biondi

Il compito è la psicoanalisi

Piccole note dallo svolgimento del lavoro che si sta dispiegando ed elaborando attualmente in un cartello di cui faccio parte. Cito alcuni passaggi dal testo *La mispresa del soggetto supposto sapere*:

> […] gli aforismi di Lacan: "L'inconscio è strutturato come un linguaggio", oppure: "L'inconscio è il discorso dell'Altro".
>
> Questo ci ricorda che l'inconscio non vuol dire perdere la memoria, bensì non ricordarsi *di* ciò che si sa. Infatti, seguendo l'uso del non-purista, bisogna dire: "Me ne ricordo", ossia mi richiamo all'essere (della rappresentazione) a partire da questo. Da che cosa? Da un significante[1].

Allora: come tracciare una testimonianza isolando, isterizzando l'esperienza di lavoro di cartello? Non andrò a riprendere qui la presentazione che Lacan fa del cartello come macchina da guerra contro il didatta e la sua cricca, né riferirò di ciò che sto lavorando in una trance del lavoro di cartello, nell'intervallo della sua permutazione fra i componenti e la scelta del (+1) che si rinnova. Cercherò di lavorare sul (+1), mettendo in luce la funzione logica che metto in *après-coup* leggendo la mia esperienza. Miller, in *La scuola al rovescio*[2] ritornando al cartello originale, organo di critica e di controllo delle produzioni, traccia il ruolo della "PIÚ UNA [persona] incaricata della selezione, della discussione e dello sbocco da riservare al lavoro di ciascuno" [3]. Sì, *più-una* persona, non senza Scuola *Più-Una*.

Degli antecedenti annodamenti al (+1)

Accettai allora la provocazione di lavorare in un cartello per un puro atto di fede a Lacan e a coloro che si riunivano a causa del suo insegnamento. Nulla ne conoscevo delle istanze istituzionali, poco avevo letto dei suoi *Scritti*. Quel poco già aveva prodotto. Si stava tracciando un transfert, o meglio: quella traccia transferale, di cui volevo istericamente non tener in gran conto, mi stava prendendo. C'era dell'analista in quell'esperienza inaugurale, che contribuì a farmi precipitare in una domanda di analisi, che "tenevo a bada". Da anni partecipavo a incontri, dibattiti sull'insegnamento di Lacan ma quel preciso effetto fu provocato allora. In un piccolo gruppo, un'elaborazione sostenuta, pur in una *con-fusione* che a tratti si fendeva, mi precipitava ancor più appresso alla straordinarietà del testo lacaniano. Quando fu il tempo di concludere, oggi lo leggo così: (- 1). L'Altro era decompletato nel sintomo che si ripeteva.

Erano i primi anni novanta: partecipai al lavoro di cartello in una posizione di groviglio fra l'amore di transfert che era sorto, ma ancora non si faceva domanda e il transfert rispetto al sapere causato dalla propria posizione all'inconscio. Il cartello precipitò una presa d'atto al passaggio di analizzante. Come? Senz'altro la lettura dei testi di Lacan e Freud in un piccolo contesto di lavoro, in cui potevo esprimere una sorta di piccola catena significante che mi faceva compiere una

---

[1] J. Lacan, *La mispresa del soggetto supposto sapere* [1967], in *Altri scritti*, Einaudi, Torino 2013, p. 330.

[2] J.-A. Miller, *La scuola al rovescio*, in *Appunti*, n. 27, gennaio 1995, consultabile anche in http://www.wapol.org/it/Las_escuelas/TemplateArticulo.asp

[3] J. Lacan, *Atto di Fondazione* [1964], in *Altri scritti*, Einaudi, Torino 2013, p. 229.

tessitura nell'andare da una lettura all'altra e renderne conto negli appuntamenti, con un (+1) in funzione. Non si trattava di un *maître*, l'università col suo discorso così come Lacan l'ha scritto non era operativa, ma un sapere era interrogato nell'intimità del mio sintomo, ancora non messo in forma dal transfert.

Cosa significava (+1)? Mi era insopportabile quanto intimo essere presa da ciò che mi pareva tanto assurdo nella mia incomprensione. Una bella divisione.

Ciò che mi sorreggeva, parendomi tanto indispensabile quanto incomprensibile, era essere fedele agli appuntamenti, ai viaggi da una città all'altra per poter dar luogo agli incontri fra colleghi che si erano incontrati per "vicinanza" ad un orientamento, non di città comuni, le città della geografia politica, dell'immaginario ordine politico, ormai esploso, ma colleghi che si erano incontrati in un annodamento precipitato dalla contingenza, pur sempre sintomatica dell'incontro ad un (+1) – così lo metto in ipotesi – del Campo freudiano.

Di certo il (+1) di quella prima esperienza di cartello, come ritengo di chiamarla annodandola – facendone il verso – all'esperienza di analizzante, era incarnata da un analista del Campo freudiano desiderante, deciso e determinato nella causa analitica.

Quella funzione (+1), come potei prenderla nel mio essere del fantasma, aveva in qualche modo "toccato", "svestito" qualcosa di soggettivo riguardo all'amore: il soggetto non ancora annodato chiaramente alle proprie formazioni dell'inconscio, non ancora interpretato e lavorato nell'esperienza analizzante, letteralmente scappò di corsa verso la stazione, a prendere il treno, pensando debolmente di tornarsene finalmente a casa. Veramente debile illusione!

Che casa, che causa?

C'è una funzione nel (+1) che in qualche modo echeggia del *sinthomo* e dell'oggetto, una funzione che, nella sua scrittura, fa effetto separatore, funziona in sottrazione con il segno algebrico dell'addizione. Il cartello ha una funzione molto preziosa, coerente col discorso analitico se lo si lascia annodare nella sua peculiarità, così come Lacan lo aveva fondato: parte "instituente" della Scuola, esso apre a una riflessione, per ciò che riguarda la testimonianza soggettiva come la posso scrivere, del rapporto col sapere, o meglio la posizione soggettiva rispetto al sapere. È un'esigenza del registro etico. Che casa, appunto? Per riprendere il filo di questa forma istericizzata, questo non ancora soggetto, soggetto senza dimora nell'Altro, si illudeva di scappare a casa, si illudeva di rivestirsi un po' di un'altra maschera, magari. Il tempo stava precipitando nell'atto di bussare alla porta dell'analista: senz'altro la sua struttura la portava a chiedere un posto nell'Altro. La casa ben presto svanì nella sua forma mitica. Un solo tratto che si ripeteva durante le sedute all'avvio dell'analisi. Arrivavo di corsa, trafelata: c'era un'emergenza che mi metteva subito a parlare di un sogno "importante", un'interpretazione sfavillante, mi pareva: "Bene!", mi si diceva, con una interruzione, anticipazione assertiva, accomodandomi alla porta. Così, a poco a poco il mio io si smarriva, si sfaldava e l'amore del sapere si faceva domanda analitica. L'amore di transfert portò a una sospensione temporanea del lavoro di cartello. Forse più esattamente era il tempo in cui ancora non vi era accesso al passaggio dall'amore di transfert al lavoro di transfert. In quel tempo non mi era possibile leggere i testi di psicoanalisi. Li potevo leggere senza leggerli, poi, per un lasso di tempo, sospesi proprio. La caduta dell'Ideale dell'analista, lo scorgere la barra su di lui, il leggere nell'analista la funzione desiderante inscritta dal lato dell'oggetto ha portato ad un ulteriore passaggio sul versante del fantasma. Da una parte il soggetto nella sua presa significante, nella sua rappresentazione del desiderio, dall'altra l'oggetto, preso nel godimento, affettato nel corpo nella sua dimensione reale. Ed ecco ricomparire le "formazioni di cartelli". Sì, formazioni dell'inconscio inscritte nell'analisi, nell'esperienza intima di analizzante e formazioni dell'inconscio inscritte nella formazione di cartelli, nell'istituire il (+1), nella dichiarazione del cartello alla Scuola nel suo tema generale ed il tema scelto da ciascun cartellizzante. Il *crosscap* andava a far vacillare questo particolare, singolare sodalizio inerte fra il soggetto e l'oggetto. Il lavoro nei cartelli della Scuola

potrei leggerlo sinteticamente così. L'intimo legame soggettivo col sapere, un sapere duro, amaro da assumersi si condensava, annodava, bucava accostandosi alla teoria psicoanalitica lavorata nel cartello, attraverso l'extraterritorialità del (+1). Un'analista? *Bien sûr*! Analista della Scuola, funzione analista del soggetto Scuola.

Scuola (+1)

Ci sono vari modi di accedere all'insegnamento della teoria, dei testi psicoanalitici, a teorie varie nell'ambito psicoanalitico. Ci sono gli insegnamenti dei membri, gli Istituti, i Seminari, ma nulla equivale all'insegnamento della propria esperienza analitica: Lacan istituisce la Scuola degli analisi, degli AE in un luogo vuoto, dove l'unico sapere che alberga, "[…] quello che lo psicoanalista potrebbe veicolare"[4] è impotente.

Dell'esperienza di cartello nella Scuola ecco che posso leggere una sorta di esigenza, militanza a continuare ad interrogare questo organo nel suo progetto topologico. In questo *continuum/discontinuum* incessante c'è una considerazione: il cartello l'ho incontrato, lo incontro nel (+1) della Scuola e la Scuola ha da farsi reagente, reagire dal/dai lavori di cartello, cartello della *passe* innanzi tutto. Sicuro che la funzione (+1) è dichiarata in una persona, all'atto della dichiarazione del cartello alla Scuola. La dichiarazione si inscrive in un atto etico? Lacan, a proposito dell'etica, ne rimanda alle sue conseguenze

Con la mia analisi ed il controllo, il cartello mi ha accompagnato e mi annoda alla Scuola, al *Più-Uno* dell'extraterritorialità, dell'uno per uno, militante contro il silenzio della globalizzazione.

[4] J. Lacan, *Sapere, ignoranza, verità e godimento*, in *Il mio insegnamento* e *Io parlo ai muri,* Astrolabio, Roma 2014, p. 117.

L'arte insegna?

Emilia Cece, Giuseppe Visone

Arte o discorso

Riportiamo in questo breve testo il resoconto dell'esperienza di due cartelli napoletani interconnessi, tenutisi negli anni 2014 e 2015, sul tema *Arte e psicoanalisi*. Da Freud a Lacan l'arte ha fornito alla psicoanalisi diversi esempi e spunti di riflessione; ma mentre Freud si riferiva all'arte per mostrare la coerenza delle sue costruzioni teoriche, Lacan coglieva dall'espressione artistica i suggerimenti che gli permetteranno di considerare l'arte come una forma di discorso in virtù del suo saper-fare legame sociale. Affermare che l'arte si organizza come discorso significa affermare che l'arte ha un suo effetto sul soggetto.

Ogni discorso organizza e si organizza, con un'articolazione significante che produce un effetto di divisione e un resto. Si evidenziano le dovute differenze: la psicoanalisi tende a mostrare la mancanza ad essere del soggetto lasciando aperta una beanza per ridistribuire gli equilibri tra sintomo e fantasma; l'arte, invece, punta in generale a velare questa stessa beanza colmandola con l'oggetto *arte-fatto*, mettendo in una diversa correlazione il fare con il sapere.

Si tratta di discorsi che occupano una posizione differente rispetto ai resti inutilizzati, anche se entrambi impediscono al soggetto di essere fagocitato dal discorso dell'Altro.

L'arte è stata dunque intesa come discorso sia perché l'arte insegna alla psicoanalisi come poter godere del legame sociale al di là del sintomo, sia perché l'arte è *in-segna* dello statuto reale dell'inconscio per mezzo della materialità della sua lettera.

Materialità dell'arte

Nel lavoro di interconnessione tra i cartelli è emerso che la materialità della lettera nel discorso dell'arte è particolarmente evidente nelle forme del postmoderno, nelle istallazioni, nei graffiti, nella musica rapper e nel jazz in cui il suono è più che mai funzionale alla materialità del significante. La materialità della lettera e del suono costituisce pure la ricerca solitaria di quell'incontro dell'attraversamento del corpo operato dal giusto ritmo della sonorità e della parola che Ingeborg Bachmann pretende dalla sua scrittura messa in tensione con l'opera musicale di H. W. Henze.

Possiamo ancora prendere ad esempio del postmoderno, il celebre *Can't beat the feelings* di Banksy (2004): qui l'artista lavora su tre significanti fondamentali inseriti in uno stesso contesto, proprio all'insegna del contrasto. Al centro troviamo la celebre foto che ritrae la bambina vietnamita in fuga dopo il bombardamento al napalm; accanto a lei irrompono due personaggi frutto di pura invenzione: Miky Mouse e Ronald McDonald che saltellano ai lati della bimba tenendola per mano.

L'organizzazione dell'immagine prende forza da questa discontinuità che, venendo in primo piano, lascia emergere diverse opposizioni binarie: i sorrisi smaglianti dei due personaggi di finzione con la paura nel volto della bambina, il segno iconico dell'immaginario capitalistico da un lato e l'irruzione del reale come suo fallimento dall'altro.

L'effetto del quadro di Banksy è analogo all'anamorfosi del quadro de *Gli Ambasciatori* di Hans Holbein. L'analisi della raffigurazione anamorfica del Barocco, congiuntamente all'analisi sugli studi della prospettiva rinascimentale ci hanno permesso di estrarre il punto di snodo tra arte e psicoanalisi a partire dalla presa incarico sia della schisi della funzione scopica, e sia della

discontinuità del ritmo e della divaricazione tra senso e segno, per quanto concerne musica e letteratura.

Una prospettiva che sembra andare da sé

Gli studi di prospettiva del Rinascimento prima, e del Barocco poi, "equipaggiano" il discorso psicoanalitico di ciò che occorre per articolare la differenza tra funzione scopica e oggetto sguardo.

Il *De pictura*[1] di Leon Battista Alberti, fissa un cambio di paradigma nel passaggio dal Medioevo al Rinascimento, relativamente alla concezione dello spazio e alla funzione della vista, perché dimostra che la percezione può essere ricondotta, per mezzo della tecnica prospettica, all'interno di un campo significante. Panofsky parlerà di prospettiva come forma simbolica.

Occorre tener presente che la prospettiva nasce da un'istanza raffigurativa, dall'esigenza di rendere verosimigliante l'oggetto pittorico all'oggetto della realtà, in modo speculare.

Il trattato di Alberti geometrizza e matematizza la visione fino alla elaborazione del cono ottico. La prospettiva, così, permette la costituzione di uno schermo sul quale va in scena la gloria dell'occhio – dice Alberti –, il godimento dell'organo – dice Lacan.

La prospettiva barocca si discosta da quella rinascimentale per la raffigurazione che trasborda i margini del "cono ottico" riempiendo di figure anche lo spazio vuoto che contorna la finestra del centro geometrale. Nel Barocco, dunque, le figure si dilatano, si deformano e otturano il campo visivo. La prospettiva inganna l'occhio, e in virtù di ciò si può dire che da un lato il Barocco riempie la prospettiva in ossequio all'*horror vacui*, e dall'altro, svuota l'occhio dall'organo/funzione estendendo ben al di là del campo puramente visivo i presupposti della prospettiva rinascimentale. E da qui trova spunto la questione lacaniana dello sguardo che causa il fenomeno della visione; ciò non significa che lo sguardo fa vedere, perché lo sguardo è cieco, non ha soggetto, ma che lo sguardo causa la visione nella misura in cui è eliso dal campo scopico, nella misura in cui è estratto dall'Altro. A un certo punto del Seminario XI viene posta a Lacan una domanda: "*In che misura è necessario, nell'analisi, far sapere al soggetto che lo si guarda, vale a dire che si è situati come colui che guarda nel soggetto il processo di guardarsi?*"[2].

La risposta di Lacan ci aiuta a situare su due diversi versanti l'arte e la psicoanalisi: "Andare dalla percezione alla scienza, questa è una prospettiva che sembra andare da sé […]. È lo stesso cammino che segue Aristotele, riprendendo i presocratici. Ma è un cammino che l'esperienza analitica impone di rettificare perché esso evita l'abisso della castrazione"[3].

Nel mostrarsi dello spazio si articola la questione della castrazione, quel vuoto che si apre e che lo psicoanalista sa che non bisogna chiudere, ma che l'oggetto della visione può otturare. L'arte offre all'Altro un oggetto che copre la castrazione. La psicoanalisi tiene aperta una finestra per lasciare aperto il processo di elaborazione intorno alla beanza del soggetto. La rappresentazione artistica, in questo senso, si pone come strumento di contatto con la stessa mancanza.

Insegnare e trasmettere: l'estetica tra arte e psicoanalisi

Nella trentaduesima lezione dell'*Introduzione alla psicoanalisi*. (*Nuova serie di lezioni*)[4], Freud pose il problema di quale rapporto vi fosse tra psicoanalisi, attività speculativa e realtà. Si tratta di un punto critico dell'esperienza umana che concerne l'acquisizione della possibilità di fare tesoro della propria esperienza e della consapevolezza di poterne trasmettere, attraverso il linguaggio o qualsiasi altro mezzo: "[…], si tratta […] di un problema di concezioni, ossia di introdurre le giuste

[1] L. B. Alberti, *De pictura*, Polistampa, Firenze 2011.
[2] J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro XI*. *I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi* [1964], Einaudi, Torino1979, p. 76.
[3] *Ivi*, p. 77.
[4] S. Freud, *Introduzione alla psicoanalisi* (*Nuova serie di lezioni*) [1932], in *Opere*, vol. 11, Boringhieri, Torino 1979.

rappresentazioni astratte, la cui applicazione al materiale greggio dell'osservazione faccia ivi sorgere [*Ordnung und Durchsichtigkeit*]"[5].

Lacan, nel Seminario X coglie questa frase come cruciale, individuando lo statuto dell'angoscia generalizzata come costituente nel soggetto, nell'oscillazione libidica tra i(a) ed i'(a) perturbata dall'incidenza dell'Altro.

Nell'elaborazione dell'oggetto *a* piccolo, l'oggettività è una metafora prodotta come effetto dell'ordine simbolico sulla libido narcisistica. Da questa metafora, sostanziale sostituzione di un oggetto primario con un oggetto di ordine nuovo, deriva la potenzialità per ognuno di particolarizzare la propria esperienza, di tradurla in pensiero e di trasferirla ad altri.

[5] *Ivi*, p. 191.

L'Arte *in-segna*. L'improvvisazione non s'improvvisa

Omar Battisti

Scalfisce.
Interroga.
Valorizza.
Tre declinazioni per me dell'*in-segnare* che l'arte permette.
Come questo si traduce nell'improvvisazione, come pratica al cuore del jazz ma non solo?

Anzitutto valorizzando una pratica dell'imprevisto. È grazie al jazz in particolare, ma non solo, che il verbo improvvisare ha assunto un valore riconosciuto socialmente. Il jazz rende l'improvvisazione altra Cosa in modo plateale, laddove l'imprevisto, il non calcolato e l'errore sono radicalmente rigettati come inammissibili dal discorso comune. Che un pubblico abbia dato e dia ancora assistenza a tali eventi, porta in primo piano il valore dell'imprevisto e dell'errore in quanto elevabili a dignità di opera d'arte. L'imprevisto e l'errore sono elevati alla dignità di qualcosa di necessario al dispiegamento di un'altra dimensione del tempo, quella di un fuori-tempo inaccessibile all'umano ma che abita al cuore del suo essere, e che Freud chiamava atemporalità dell'inconscio e indistruttibilità del desiderio inconscio. A questo livello si può dunque leggere l'improvvisazione come messa in forma di una dialettica del tempo tra attesa e sorpresa. Cosa che non è senza rapporto con quanto avviene in ogni seduta nell'incontro con uno psicoanalista.

Poi interrogando la funzione del taglio, l'opera *in-segna* che non si tratta solo di dare forma a qualcosa di inaccessibile ma, soprattutto nel suo versante effimero e irriducibile ad ogni interpretazione, di costringere il soggetto che vi si interessa a fare i conti con l'angoscia legata alla causa del proprio interesse, del dover rispondere al "perché quest'opera mi interessa?". Ciò permette di considerare l'improvvisazione non solo tramite il suo valore, ma nell'ottica dell'angoscia che occorre affrontare per sostenere la possibilità di suonare ed ascoltare qualcosa che non ha uguali, irripetibile e irriducibile ad ogni scrittura e che rimanda a ciò che Lacan traduce come lasciar cadere in quanto "[…] improvvisa messa in rapporto del soggetto con ciò che […] è in quanto *a*"[1], non solo in causa nel passaggio all'atto ma come "[…] caratteristica strutturale del rapporto del soggetto con *a*"[2].

Infine scalfendo il rapporto tra fantasma e reale, tra necessario e contingente, tra ciò che è scritto e ciò che è impossibile scrivere. A questo livello l'improvvisazione porta in primo piano un rapporto con lo strumento che scalfisce la dicotomia tra chi scrive musica e chi l'esegue leggendola, (omologa a quella tra fantasma e Nome del Padre?), per far risaltare come a questo livello "[…] suonare uno strumento rivela musica […]"[3]. È interessante riportare a questo proposito due diversi approcci rispetto all'improvvisazione strumentale, distinti rispetto al rapporto che l'improvvisatore ha con lo strumento ma spesso presenti in ogni strumentista: considerare lo strumento come un alleato, quindi "[…] non è solo un mezzo per un fine ma una fonte di materiale […]"[4] oppure come un ostacolo "[…] che si pone tra il musicista e la sua musica […]"[5] privilegiando quindi quegli strumenti che necessitano di un'abilità tecnica ridotta e che limita il virtuosismo tecnico a favore di una maggiore possibilità espressiva. Differenza che rimando a due posizioni diverse nell'incontro tra corpo e linguaggio: fare di questo shock lo sgabello su cui istituire l'adorazione del proprio

[1] J. Lacan, *Il Seminario. Libro X. L'angoscia* [1962-1963], Einaudi, Torino 2007, p. 120.
[2] *Ivi*, p. 124.
[3] D. Bailey, L'*improvvisazione*. *Sua natura e pratica in musica*, Arcana, Milano 1982, p. 186.
[4] *Ivi*, p. 185.
[5] *Ivi*, p. 188.

corpo, oppure renderlo *sinthomo* dell'inconscio come luogo che non c'è[6]. In entrambi i casi a questo livello si va oltre alla distinzione tra chi crea musica e chi la interpreta, direi allo stesso modo in cui *sinthomo* e sgabello vanno oltre alla separazione tra Nome del Padre e inconscio. Ovvero, laddove l'inconscio rimanda ad un luogo che non c'è, lo strumento grazie a cui è stato letto il proprio inconscio può diventare il partner grazie al quale l'analista reinventa la psicoanalisi[7], facendo fronte al reale che emerge in modo contingente. Nel Seminario XXIII Lacan considera lo strumento della copulazione tra senso e godimento come un alleato da scartare, ma direi che si può usare per aprire a ciò che nota come S(Ⱥ).

[6] Devo ad una comunicazione con Antonio Di Ciaccia questa distinzione che ha precisato estraendola dalla lettura del Seminario XXIII di Jacques Lacan, *Il sinthomo*. Distinzione a cui qui accenno solamente ma che sarà tema del mio successivo punto di lavoro del cartello *Arte e psicoanalisi*.

[7] "È una seccatura che ogni psicoanalista sia costretto – poiché bisogna che vi sia costretto – a reinventare la psicoanalisi. […] è necessario che ogni psicoanalista reinventi – a partire da quanto è riuscito a ricavare per essere stato un tempo lui stesso psicoanalizzante – che ogni psicoanalista reinventi il modo in cui la psicoanalisi possa durare". J. Lacan, *Sulla trasmissione della psicoanalisi*, in *La Psicoanalisi*, n. 38, Astrolabio, Roma 2005, p. 14.

Il *più-uno* nel Cartello e la Scuola

Sergio Sabbatini

Ritorno a Lacan

Nella prima lezione di un seminario del 2008, *Choses de finesse en psychanalyse*, Jacques-Alain Miller ci esorta a ritornare a Lacan: perché ce ne siamo allontanati, tuona, a favore del più vieto senso comune terapeutico. La psicoanalisi è un'esperienza, non una cura: "le cose sono arrivate al punto tale che richiamare la vecchia massima secondo cui la guarigione viene in sovrappiù, fa figura di novità"[1].

È uno sviluppo serrato: ci siamo allontanati dal "vomere tagliente"[2] della verità freudiana, abbiamo commesso lo stesso errore che Freud non ha potuto perdonare a suo "figlio" Jung, sacrificando la dimensione più scabrosa dell'inconscio a favore di una sua versione mitigata, edulcorata, pacificante. Ma il *primum vivere* non può diventare un *propter vitam vivendi perdere causas*: insomma con il falso alibi della sopravvivenza non si possono sacrificare le ragioni d'essere della psicoanalisi.

Il cartello

Veniamo al cartello. Nell'*Atto di fondazione* del 1964, Jacques Lacan enuncia che la sua Scuola avrà la responsabilità di un lavoro eminente: dovrà restituire la psicoanalisi alla purezza del suo compito, denunciando compromissioni e deviazioni, per reintrodurre l'insopportabile verità freudiana. Sarà necessaria una formazione adeguata degli analisti, il controllo dell'esperienza di ognuno e il giusto riconoscimento di quanto di valido viene prodotto.

Il compito che Lacan assegna alla sua Scuola si eserciterà quindi in un lavoro comune: il cartello è la forma che il lavoro nella Scuola deve assumere. Il lavoro nella Scuola si deve organizzare nel cartello. È plausibile che l'idea del cartello sbocci dal dialogo con Bion, ma certo Lacan ne fa una cosa diversa dai gruppi di lavoro.

> Per lo svolgimento del lavoro adotteremo il principio di un'elaborazione sostenuta in un piccolo gruppo. Ciascun gruppo […] sarà composto da un minimo di tre e da un massimo di cinque persone; quattro è la misura giusta. PIÚ UNA incaricata della selezione, della discussione e dello sbocco da riservare al lavoro di ciascuno[3].

Per il cartello Lacan stabilisce una dinamica permutativa di tipo circolare: il compito direttivo del *più-uno* dura un tempo limitato, non è il primo gradino di una carriera. Il cartello deve così diffondere un principio di eguaglianza tra gli psicoanalisti, soggetti "solitari" ed uniti nella formazione collettiva della Scuola da un ideale, la psicoanalisi[4].

---

[1] J.-A. Miller, *Choses de finesse en psychanalyse*. Corso tenuto al Dipartimento di Psicoanalisi dell'Università di Parigi VIII nell'anno accademico 2008-2009, lezione del 12 novembre 2008, inedito [trad. dell'Autore].
[2] J. Lacan, *Atto di fondazione* [1964], in *Altri scritti*, Einaudi, Torino 2013, p. 229.
[3] *Ibidem*.
[4] Cfr. J.-A. Miller, *Teoria di Torino sul soggetto della Scuola*, in *Appunti*, n. 78, novembre 2000, pp. 6-7, consultabile anche in http://www.wapol.org/it/las_escuelas/TemplateArticulo.asp

Il cartello contro gli effetti di gruppo

Insomma il cartello non è per Lacan un gruppo di studio a cui ci si possa dedicare a tempo perso mentre nella Scuola si fanno le "cose importanti". Il cartello è un'istituzione antiautoritaria che costituisce il luogo di lavoro della Scuola. Un luogo di sapere esposto, non di sapere supposto, non è organizzato secondo le logiche della terapia di gruppo. Il cartello è il rimedio che Lacan propone rispetto agli inevitabili effetti "osceni" di gruppo[5]. "[…] misuro l'effetto di gruppo sull'oscenità immaginaria che esso aggiunge all'effetto di discorso"[6].

Il cartello è la giusta "terapia", è l'anticorpo specifico inventato da Lacan per neutralizzare l'inevitabile effetto di gruppo nelle associazioni degli psicoanalisti[7].

È un tema che sempre Jacques-Alain Miller ha sviluppato nel 1994, in termini inequivoci[8]. Miller rinvia a un testo graffiante degli *Scritti* di Lacan, che vale la pena rileggere, visto che costituisce ancora oggi una denuncia pungente degli effetti di gruppo nelle organizzazioni psicoanalitiche[9]. Lacan denunciava già nel 1956 una grave alterazione della psicoanalisi, che toccava le sue forme associative e la stessa pratica clinica.

Voglio sottolineare lo spessore di questo punto: esperienza della psicoanalisi e organizzazione degli analisti sono solidali. È un controsenso voler giustificare certe forme organizzative in nome della difesa della purezza della psicoanalisi: al contrario il limite di quelle si riflette in un limite nella pratica della psicoanalisi.

Torniamo al 1956. Lacan interroga con Freud, con *Psicologia delle masse ed analisi dell'Io*[10] – è sotteso *Totem e tabù*[11] – le società di psicoanalisi. La classificazione dei membri in *Sufficienze*, *Scarpe strette*, *Ben Necessari* e *Beatitudini* è un "risveglio" graffiante[12]. Quel che aveva compromesso la verità della psicoanalisi e deviato la sua pratica era la sua degenerazione burocratica, un'organizzazione piramidale con al vertice le Beatitudini, i didatti di allora.

La tesi di Jacques-Alain Miller è che il cartello è "[…] una macchina da guerra contro il didatta e la sua cricca"[13]. Il cartello, come la *passe*, è una macchina anti-didatti. E la Scuola, con i cartelli e la *passe*, deve strappare la psicoanalisi ai didatti. Non si tratta di una guerra contro qualcuno in particolare: è la stessa organizzazione degli analisti che necessariamente produce degli effetti *Beatitudine*, che il cartello e la *passe* hanno il compito di contrastare. Il cartello, nell'idea di Lacan, vuole frenare l'influenza dei vertici, delle *Beatitudini*, contrasta la formazione di gruppi nel corpo della Scuola, introduce una dinamica circolare, insomma serve a vivificare, a dare ossigeno alla singolarità di ognuno, mortificata dalla burocrazia[14]. Nello spirito dell'ultimo insegnamento di Lacan, il cartello si situa nella logica del *non-tutto*, per frenare la naturale tendenza gruppale che declina nella logica dell'Uno, del tutto e dell'eccezione.

---

[5] Cfr. J. Lacan, *Lo stordito* [1972], in *Altri scritti*, Einaudi, Torino, 2013, p. 472.
[6] *Ibidem*.
[7] La ridotta presenza dei cartelli in Italia può essere una chiave di lettura di certe difficoltà a cui non si è saputo porre riparo.
[8] J.-A. Miller, *Il cartello nel mondo*, in *Appunti*, n. 27, gennaio 1995, p. 29 e in http://www.wapol.org/it/las_ escuelas/TemplateArticulo.asp
[9] Cfr. J. Lacan, *Situazione della psicoanalisi e formazione dello psicoanalista nel 1956* [1956], in *Scritti*, Einaudi, Torino 1974, vol. I.
[10] S. Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'Io* [1921], in *Opere*, vol. 9, Boringhieri, Torino 1977.
[11] S. Freud, *Totem e tabù* [1912-1913], in *Opere*, vol. 7, Boringhieri, Torino 1975.
[12] Cfr. J. Lacan, *Situazione della psicoanalisi e formazione dello psicoanalista nel 1956*, cit., pp. 469-482. Queste pagine sono una lettura salutare e illuminante.
[13] J.-A. Miller, *Il cartello nel mondo*, cit., p. 31.
[14] Se Lacan ha parlato di oscenità degli effetti di gruppo tra gli psicoanalisti è perché ne ha colto e subìto l'orrore e ne ha previsto la riproduzione anche nella sua Scuola.

Funzione del più-uno

Qual è più specificamente il compito del *più-uno* nel cartello? Scelto dai membri del cartello, il *più-uno* si occupa della selezione, della discussione e dell'esito da riservare al lavoro di ognuno. Il cartello ha un'ispirazione borromea: un elemento, il *più-uno*, assicura la tenuta dell'insieme e lo decompleta mantenendo operativo un vuoto centrale di non sapere, per consentire l'operatività del piccolo collettivo[15]. Con tatto il *più-uno* deve sostenere il lavoro di ogni cartellizzante, sciogliere eventuali difficoltà immaginarie e orientare il lavoro a partire dal discorso analitico, evitando che scivoli troppo verso il discorso universitario, mantenere insomma la tensione tra il sapere e la verità. Ognuno entra con il suo tratto, la particolarità soggettiva non è un ostacolo, come accade nel discorso della scienza, è anzi la condizione del lavoro del cartello. Ecco la prima responsabilità del *più-uno* rispetto alla Scuola: il prodotto del lavoro è indirizzato alla Scuola e quindi di per sé valorizza il legame con la Scuola[16].

Il *più-uno* non è l'analista del gruppo, che snaturerebbe il cartello e creerebbe nella Scuola problematici incroci suggestivi, di transfert immaginario. Il *più-uno* è un maestro "debole", un leader limitato.

Sottolinea Jacques-Alain Miller che il *più-uno* come guida è un agente provocatore, che invita alla creazione e contrasta l'inerzia: ha il compito di consentire a ciascuno dei membri del cartello di trovare il proprio spazio singolare di invenzione[17]. Il *più-uno* vigila così sul lavoro, cerca di sfrondarne gli effetti immaginari: la sua *mission* è favorire l'elaborazione di ogni membro del cartello in modo che venga prodotto un sapere che si apra alla discussione nella Scuola, un sapere esposto. Il cartello è così un dispositivo che, attraverso il transfert di lavoro, consente il passaggio dalla suggestione del sapere supposto a un sapere esposto che possa diventare patrimonio della comunità degli analisti. Un sapere che non sia di tipo universitario: perché il sapere psicoanalitico arriva necessariamente ad accostare il vuoto che abita ogni soggetto. Il lavoro nel cartello può accompagnare ogni cartellizzante al bordo del buco che lo sgomenta nelle peripezie dell'esistenza e aprire così, altrove, lo spazio di una psicoanalisi.

Ricapitolando, il cartello non è un gruppo nel senso deplorevole del termine, anzi, deve proteggere il lavoro dagli effetti di gruppo. Al *più-uno* spetta il compito di vigilare sugli effetti interni del lavoro di cartello e di provocare l'elaborazione, di opporsi all'inerzia e attivare le condizioni propizie al lavoro.

Molti anni dopo, quando sta per concludere il suo cammino, Lacan, riprende il tema del dispositivo del cartello. È l'11 marzo 1980, e pensa a una rifondazione della sua Scuola:

> […] io avvio la Causa freudiana e restauro […] l'organo di base ripreso dalla fondazione della Scuola, cioè il cartello, del quale, in base all'esperienza fatta, affino la formalizzazione.
> Primo – Quattro si scelgono per perseguire un lavoro che deve avere il suo prodotto. Preciso: prodotto proprio di ciascuno e non collettivo.
> Secondo – La congiunzione dei quattro si fa attorno a un Più-Uno che, se è uno qualunque, deve essere comunque qualcuno. A suo carico di vegliare agli effetti interni all'impresa e di provocarne l'elaborazione.
> Terzo – Per prevenire l'effetto di colla, si deve fare una permutazione al termine fissato di un anno, due al massimo.
> Quarto – Nessun progresso deve essere atteso, se non una messa a cielo aperto periodica dei risultati, così come delle crisi del lavoro.
> Quinto – L'estrazione a sorte assicurerà il rinnovo regolare dei punti di riferimento creati allo scopo di vettorializzare l'insieme[18].

---

[15] P. Francesconi, *Dall'iscrizione alla scrittura*, in *Appunti*, n. 125, dicembre 2012, p. 9, in www.slp-cf.it/pubblicazioni/documents/345608/…/APPUNTI+DICEMBRE+2012.pdf

[16] A. Barbui, *Intervento introduttivo della responsabile nazionale dei Cartelli*, in *Appunti*, cit., p. 12.

[17] Cfr. J.-A. Miller, *Cinque variazioni sul tema della "elaborazione provocata",* in *Quaderni Milanesi di Psicoanalisi*, n. 3, aprile 1994, p. 99.

[18] J. Lacan, *Le Séminaire*. *Dissolution* [1980]. *D'écolage,* mars 1980, *in Ornicar?* n. 20/21, 1980, p. 15. La traduzione in italiano è consultabile in http://www.wapol.org/it/las_escuelas/TemplateArticulo.asp

Dopo sedici anni Lacan riconferma il cartello come organo di base, il *più-uno* in funzione centrale e limitata e la permutazione per "prevenire l'effetto colla", per contrastare le gruppalità immaginarie. Il lavoro di cartello è il lavoro della Scuola e si rivolge alla Scuola: addirittura propone l'estrazione a sorte come modalità organizzativa antiburocratica! È un invito per il presente[19].

[19] Sfuggire alla pericolosa inclinazione burocratica che caratterizza le comunità umane è l'invito di Lacan, che Jacques-Alain Miller rilancia. L'aspetto deteriore della burocrazia si manifesta nella trasformazione dei funzionari da "servitori" a espressione di potere personale. Lo spirito antiburocratico che Jacques-Alain Miller coglie nel cartello è un invito concreto a fare in modo che con la permutazione gli organi dirigenti restino rappresentanti, delegati del corpo dei membri. Che insomma agiscano nel rispetto dell'interesse e della finalità comune, subordinati alle determinazioni dell'assemblea dei membri: non governanti quindi, non una potenza esterna, indipendente e sovrana che tenderebbe necessariamente a costituire dei gruppi di potere.

Interrogativi su un leader modesto

Alessandra Graziani

Ho svolto la funzione del più uno due anni fa in un cartello ed è stata un'esperienza che ha fatto nascere molti interrogativi su questa funzione e su come concretizzarla nella pratica del cartello, interrogativi ai quali non ho dato risposta, ma che ancora mi sollecitano. Colgo pertanto questa occasione della Giornata sui cartelli che ha una sessione dedicata proprio ai *Compiti e funzioni del più-uno*, per "provocare" con i miei interrogativi di neofita e magari far nascere, da parte di chi ha una maggiore esperienza, se non delle risposte, degli spunti di riflessione che lambiscano i miei interrogativi.

Nel periodo in cui svolgevo la funzione di più-uno, stavo leggendo il testo di Anzieu *Il gruppo e l'inconscio*[1] testo che per differenza ha contribuito a delineare ancor meglio le caratteristiche del cartello.

Se nel testo di D. Anzieu si parla della dinamica e della fantasmatica di gruppo, nel cartello non ce ne è traccia, anzi mi sono fatta l'idea che Lacan disponga questo "dispositivo" per proteggere il lavoro dagli effetti di gruppo e del leader.

É. Laurent nel suo articolo *Breve Introduzione sul Cartello*[2] evidenzia che Lacan

> riteneva molto interessante la costruzione di Bion […] che trattava il compito, che il gruppo doveva affrontare**,** come uno strumento di analisi del fantasma. […] Bion […] trattava il fantasma attraverso un oggetto di lavoro, al di fuori dei membri. […] non faceva analisi di gruppo, ma usava il gruppo come strumento di analisi [...][3].

Il cartello è un gruppo, è molto piccolo, ci si concentra su un compito e su un lavoro personale, infatti ogni membro lavora a partire dalla propria insegna cioè dal coacervo di sapere e di interessi che lo caratterizzano.

È un gruppo senza leader, gruppo in cui si lavora alla pari. Laurent nel già citato articolo ci ricorda che per Lacan essere posti alla pari rispetto ad un compito, è "[…] fondamentale per permettere al nevrotico di superare la propria incapacità di lavorare con gli altri […], per […] far fronte alle figure paterne o […] di autorità e che gli atteggiamenti di "fuga" o di "lotta" del nevrotico sono legati al complesso di castrazione"[4].

Lavoro alla pari ma ognuno ha un proprio tema personale, per differenziarsi dall'altro. Il piccolo gruppo inoltre è una sorta di antidoto "[…] contro l'identificazione, quella dell'Ideale dell'Io, studiata da Freud, che permette di strutturare il partito e l'esercito"[5].

Il cartello va verso la demassificazione e la singolarizzazione, si coagula attorno al compito e non all'ideale di gruppo che massifica. Ognuno è in rapporto con il proprio ideale ed è favorita l'identificazione orizzontale e circolare tra i membri.

E ora arriviamo alla funzione del *più-uno*, che Lacan scolla dalla persona e per cui prevede una permutazione che consente appunto questo scollamento tra funzione e persona (per non identificarlo come un capo). Non è un leader. Lacan ne fa una funzione staccata dalla persona e ne riconosce una funzione speciale. Miller lo definisce così: "Il più-uno del cartello, […] è il *leader* funzionale di un

---

[1] D. Anzieu, *Il gruppo e l'inconscio*, Borla, Milano 1976.
[2] É. Laurent, *Breve Introduzione sul Cartello*, in *il Bollettino*, novembre 1997. Testo già pubblicato in *il Bollettino*, luglio 1991.
[3] *Ivi*, pp. 11-12.
[4] *Ivi*, p. 11.
[5] *Ibidem*.

gruppo [minimo], non satura la domanda di carisma. Il più-uno è un *leader*, ma è un *leader* modesto, un *leader* povero. L'*agalma* che lo supporta è non denso. Egli è debolmente investito"[6].

Mi sono fatta l'idea che il *più-uno* non si interessi proprio alla dinamica di gruppo. Inizialmente mi sono chiesta se in questo ruolo avessi dovuto fare attenzione all'affacciarsi dell'illusione gruppale, del fare gruppo, di reazioni di fuga, o alla presenza di un leader. E se sì, per farne cosa? Ho poi pensato che il *più-uno* non se ne dovesse occupare. Il *più-uno* fa domande, provoca, è un agente di interrogazione ma anche tace e spesso mi sono trovata a tacere, un po' come in quei giochi in cui si passa la mano all'altro. Ho posto domande in seguito alla lettura dei lavori personali di ciascuno, compreso il mio; in quanto ad essere agente provocatore dell'elaborazione, a dire il vero, non ho saputo bene come declinare questo ruolo. Mi è risultato più "facile" svolgere la funzione organizzativa di colui che definisce i tempi degli incontri, ricorda ai partecipanti gli appuntamenti e i compiti di ciascuno, concorda i testi da leggere, insomma ho svolto la funzione di chi tiene il filo dello svolgimento del compito per il gruppo.

Un'altra questione che mi ha interrogato, è quella relativa al transfert di lavoro che credo consista nel fatto che qualcosa si trasferisce dall'uno all'altro, sulla spinta del desiderio di sapere che muove ciascuno al proprio lavoro personale. Non so se l'esempio sia pertinente, ma a volte è successo che nel cartello ci fosse qualcuno che si immaginava "sapesse di più" e ci si rivolgeva spesso a lui per uscire dalle secche di certe impasse teoriche. Questo aspetto mi sembra anche che possa far scivolare il cartello in una struttura di discorso più vicina al discorso dell'università piuttosto che alla struttura del discorso isterico che gli si attaglia di più.

Nel discorso dell'università il sapere teorico, il sapere accademico che si regge sull'autorità dell'autore, è indicato con il termine S_2 e occupa il posto dell'agente; il discorso universitario mira all'accumulazione del sapere. Nel cartello colui che è identificato dai cartellizzanti come chi "sa di più" dei testi di Freud e Lacan viene posto nella posizione occupata da S_2, dal sapere teorico, come se i cartellizzanti attendessero da questi una risposta agli interrogativi che nascono e, come dice Miller, il soggetto supposto sapere è un elemento di resistenza[7]. L'impressione che ne ho avuto è che ogni cartellizzante, pur partendo da una domanda personale, da una interrogazione soggettiva su ciò che si leggeva (spinta dell'oggetto *a* come causa del desiderio di ciascuno), pur mettendosi al lavoro per ricercare le risposte, si rivolgeva al sapere costituito di qualcuno saturando così la propria domanda. "Il sapere che [si promuove] a partire dal cartello, […] è un sapere il cui godimento è castrato. Se c'è desiderio di sapere è perché il godimento della sua acquisizione, o della sua trasmissione, è castrato, come [lo è] ogni godimento in psicoanalisi"[8]. Allora forse si vuole evitare questa castrazione e ci si rivolge a chi sa perché dica e per non sentire l'incompletezza del sapere?

Nel discorso dell'università il sapere accademico poggia sull'autorità dell'autore. Il sapere del cartello, come lo ha voluto Lacan, è alternativo al sapere accademico.

> Il rapporto di ognuno al sapere è sempre particolarizzato, ovvero implica sempre un godimento. È per questo che riteniamo che un gruppo di lettura, un gruppo di studio discendano da una matrice universitaria, e generalizzino la soddisfazione implicata nel suo esercizio: così si viene ad obnubilare la valenza di buco che l'inconscio scava in ogni sapere per provocare il soggetto a trattare in modo a lui particolare questo vuoto centrale, […] che è al fondo di ogni causa soggettiva [...][9].

Il rischio del discorso dell'università è che produce la divisione tra sapere e verità su se stesso, perché il sapere che si produce consiste nella ripetizione di un sapere accumulato, che non nasce dalla spinta di una interrogazione soggettiva, infatti nel discorso dell'università l'oggetto piccolo *a*

---

[6] J.-A. Miller, *Il cartello nel mondo*, in *Appunti*, n. 27, gennaio 1995, p. 29. Il testo è consultabile anche in http://www.wapol.org/it/las_escuelas/TemplateArticulo.asp

[7] Cfr. J.-A. Miller, *Cinque variazioni sul tema della "elaborazione provocata"*, in *Quaderni Milanesi di Psicoanalisi*, n. 3, aprile 1994, p. 97.

[8] P. Francesconi, *Dall'iscrizione alla scrittura*, in *Appunti*, n. 125, dicembre 2012, p. 9 in www.slp-cf.it/pubblicazioni/documents/345608/443880/APPUNTI+DICEMBRE+2012.pdf

[9] Cfr. *Ibidem*.

non è causa di desiderio e il soggetto barrato si trova nel posto della produzione a significare l'impegno profuso nella accumulazione del sapere, a prescindere dalla spinta alla ricerca della verità soggettiva. Nel discorso universitario il rapporto con il sapere produce una soddisfazione è generalizzata e non particolarizzata.

Mi sono interrogata su come fare per passare dalla suggestione del supposto sapere di qualcuno alla circolazione del transfert di lavoro che passasse attraverso il desiderio e producesse un sapere soggettivo, sopportando le incertezze che si incontrano.

Per concludere: la difficoltà che ho incontrato, è relativa al fatto che dal punto di vista teorico le "avvertenze" sulla funzione di questo leader "modesto" ci sono ma mi è risultato difficile declinarle e trovare i tempi giusti in cui farlo. Chissà, questa esperienza mi ha fatto toccare qualcosa che ha dell'impossibile?

Elaborazione soggettivata del tema del Cartello e tempo di anticipazione del passaggio al pubblico

Silvia G. Cimarelli

Presento un *work in progress* della mia prima esperienza come *più-uno* in un cartello denominato *Gaio sapere*. Dopo il primo anno di lavoro, per riflettere su quest'esperienza, ho riletto le ultime formulazioni di Lacan sul cartello, alla luce della formalizzazione di Jacques-Alain Miller sulla struttura discorsiva che supporta la funzione di *più-uno*. Mi sono servita di questa lettura per individuare alcuni aspetti di questa esperienza a partire da una questione: come far sì che l'elaborazione di ciascuno nel cartello metta in gioco il non-tutto del sapere della psicoanalisi, articolando il sapere testuale al sapere referenziale[1].

In *Cinque variazioni sul tema della "elaborazione provocata"*[2], Miller dice che il sapere come risultato (S_2 nel luogo della produzione) si produce solo se il *più-uno* funziona nel luogo dell'agente del discorso isterico ma con una modifica: diversamente dal discorso isterico, in cui il soggetto è separato dalla causa del suo desiderio, l'*a* "ascende" sopra la sbarra, in funzione di causa però il *più-uno* non si appropria dell'effetto agalmatico ma lo riporta al sapere referenziale, a Freud e Lacan in questo caso[3].

Miller propone la provocazione socratica come modello dell'elaborazione provocata del cartello. Il *più-uno* in quanto agente provocatore, deve "trapanare la testa", porre dei punti d'interrogazione facendosi carico della divisione soggettiva[4]. Secondo me si tratta di produrre un effetto disturbante sul confort nel sapere precostituito senza però schiacciare il desiderio. Considerando il testo di riferimento del nostro cartello, *Televisione*[5], aggiungo che l'effetto disturbante non deve essere noioso, sarebbe un peccato, come la melanconia, mortificante[6]. Posso dire, invece, che ci siamo divertiti. Miquel Bassols dice che il *più-uno*, agente provocatore di un sapere, ha la funzione di svegliare, perché quando capiamo subito, dormiamo[7]. Nel cartello si cercava di "svegliare" le parole di Lacan, di non lasciarle dormire nel senso tacito.

Dal lato del *più-uno* ci vuole un saper attuare, cogliere l'attimo. Il cartello è stato un laboratorio di sorprese, dove si produce un sapere nel buon incontro con gli altri; lì ciascuno è da solo ma si può interloquire e ragionare sul sapere testuale non saputo e cercare di annodarlo al sapere referenziale per circoscrivere un reale.

Correlativamente all'effetto soggettivo raggiunto attraverso la provocazione socratica, bisogna ottenere che ciascuno nel cartello abbia uno statuto di S_1, anche il *più-uno* stesso. Senza l'imbarazzo del lavoratore, senza quest'effetto soggettivo, non c'è produzione[8]. Questa è la condizione che rende possibile la produzione di un sapere (S_1 nel luogo dell'Altro/ S_2 nel luogo della produzione). Si tratta di promuovere l'identificazione ad un tratto singolare? Come riferisce Miller, bisogna

---

[1] Cfr. J. Lacan, *Proposta del 9 ottobre 1967* (prima versione), in *La Psicoanalisi*, n. 15, Astrolabio, Roma 1994, pp. 16-18.

[2] J.-A. Miller, *Cinque variazioni sul tema della "elaborazione provocata"*, in *Quaderni Milanesi di Psicoanalisi*, n. 3, aprile 1994.

[3] Cfr. *Ivi*, p. 99.

[4] Cfr. *Ivi*, pp. 98-99.

[5] J. Lacan, *Televisione*, in *Altri scritti*, Einaudi, Torino 2013.

[6] Cfr. *Ivi*, p. 520.

[7] Cfr. M. Bassols, *El cartel en las escuelas de la AMP*, intervista realizzata da M. Morao, 20 agosto 2014, in http://nellimablog.com/2014/08/20/el-cartel-en-las-escuelas-de-la-amp-entrevista-a-miquel-bassols-presidente-de-la-amp

[8] Cfr. J.-A. Miller, *Cinque variazioni sul tema della "elaborazione provocata"*, cit., pp. 99-100.

identificare i membri dello sciame, far sì che ciascuno entri nel cartello con il proprio tratto, valorizzato in quanto tale[9].

Infatti, "[…] vegliare agli effetti interni all'impresa […]"[10], comporta curare la formalizzazione dei temi individuali perché ciascun membro possa arrivare a fare del suo soggetto tematico un Nome proprio. In questo modo, il nome dato al tema individuale diventa un motivo per esserci nel cartello; per esserci "in qualità di"[11]. La denominazione del tema individuale quindi non dovrebbe essere il prodotto di una mera pratica precipitata dai tempi amministrativi di convocazione alla formazione di cartelli. Secondo la mia esperienza, sarebbe necessario un tempo preliminare di elaborazione del nome.

Nello sviluppo delle riunioni del mio cartello ho colto due momenti diversi:

– Un primo tempo, in cui cercavo di provocare un'elaborazione soggettivata del tema individuale proposto nelle due riunioni iniziali che oggi qualificherei come preliminari alla costituzione del cartello. Dall'inizio ho sostenuto la mia funzione spostandomi dalla supposizione di sapere che mi veniva attribuita, non tamponavo le questioni dando una spiegazione teorica ma ho riportato la ricerca alla lettura del testo di Lacan. Invitavo ciascuno a individuare il concetto o la frase di Lacan che stava interrogando, anche nella propria esperienza di analizzante e a situare gli effetti nuovi che questo punto aveva avuto nella propria pratica. Intervenivo isolando, annotando e proponendo a ciascuno di scrivere le proprie elucidazioni.

Nella messa in questione provocatrice, ho messo anche in valore la lettura singolare di ogni cartellizzante. Orientare, poi, la discussione verso il sapere referenziale permette che in ciascuno ritorni la particolarità dei significanti che, direi, lo rappresentano di fronte all'Altro significante, al significante che connota il rapporto di ogni soggetto del cartello con il Campo freudiano.

Così, i momenti di lavoro, in modo contingente, si traducevano in qualcuno in una soggettivazione del sapere che stava interrogando. Talvolta un effetto immaginario di gruppo – per esempio, la condivisione di un percorso di formazione professionale con un maestro – induceva i partecipanti a incentrarsi, nella discussione, su un sapere prestabilito o dominate.

Lo spostamento dal luogo di sapere è necessario ma non è stato sufficiente per mettere in questione alcuni saperi prestabiliti che ostacolavano il progresso delle elaborazioni. In due casi, la lettura particolare del tema era stata trascritta però perdeva la sua singolarità perché la questione aperta trovava una risposta nella citazione di autori della loro disciplina. Nel testo c'era un "imbroglio" tra il sapere saputo e l'abbozzo della nuova lettura. Mi accorgo, retrospettivamente, che avrei dovuto evidenziare di più questo imbroglio ed essere stata più disturbante rispetto al confort implicato nella chiusura delle questioni, per provocare un taglio e un riannodamento[12] tra sapere testuale e referenziale.

Arrivati a questo punto metto "a cielo aperto"[13], non senza nuvole, due situazioni d'impasse. Una, mi sembra, permette di localizzare qualcosa che riguarda l'attrattiva agalmatica del cartello e

---

[9] Cfr. *Ivi*, p. 99.

[10] J. Lacan, *D'écolage*, Seminario dell'11 marzo 1980, in *Ornicar?*, n. 20-21, Seuil, Paris 1980, p. 15. La traduzione in italiano si trova in http://www.wapol.org/it/las_escuelas/TemplateArticulo.asp
La seconda indicazione che Lacan dà in questo testo sul funzionamento del cartello è: "Secondo – La congiunzione dei quattro si fa attorno a un Più-Uno che, se è uno qualunque, deve essere comunque qualcuno. A suo carico di vegliare agli effetti interni all'impresa e di provocarne l'elaborazione". *Ibidem*.

[11] J.-A. Miller, *Cinque variazioni sul tema della "elaborazione provocata"*, cit., p. 99.

[12] Nel cartello si tratta di operare annodando. Infatti, nel Seminario *R.S.I.* Lacan utilizza la formalizzazione del nodo borromeo a quattro per rendere conto del funzionamento del cartello. Riferisce che il *più-uno* nel cartello ha la funzione di quarto termine del nodo. Come nel nodo borromeo, il quarto elemento opera l'annodamento degli altri tre termini (R, S e I) e, attraverso quest'operazione di annodamento, introduce una distinzione tra ciascun termine – ovvero il quarto termine ha una funzione nominante. Cfr. *Le Seminaire de Jacques Lacan, R.S.I.* [1974-1975], lezione del 15 aprile 1975, in *Ornicar?*, n. 5, Seuil, Paris 1975, p. 55. In questo senso, come esplicita J.-A. Miller, il Più-Uno promuove l'identificazione al tratto singolare di ciascun componente del cartello.

[13] Cfr., J. Lacan, *D'ecolage*, cit. p. 15. L'espressione "a cielo aperto" appare, in questo testo, nella quarta indicazione che Lacan dà sul funzionamento del cartello: "Nessun progresso deve essere atteso, se non una messa a cielo aperto periodica dei risultati, così come delle crisi del lavoro". *Ibidem*.

anche ciò che in esso funziona come cerniera con il prodotto del lavoro nell'esperienza analitica: nonostante tre dei membri abbiano attraversato un lutto relativo all'evento della morte dell'analista (sono state rimandate alcune date di riunione), il cartello ha ricominciato a funzionare vivacemente, con la presenza dei 4+1. Ipotizzo che in questo entusiasmo si potrebbe localizzare l'*agalma* (l'attrattiva) di questo cartello: la possibilità di riprendere il proprio tema servendosi delle trovate, dei resti di un percorso analitico, per riflettere sul sapere che ciascuno interroga. Mi chiedo se si potrebbe situare qui il passaggio dal lavoro del transfer al transfer di lavoro a cui fa riferimento Miller nella sua formalizzazione della struttura discorsiva del cartello[14].

L'altra impasse è avvenuta durante una riunione in cui si era sviluppata un'interessante discussione clinica ma dispersiva rispetto al tema di ciascuno e al testo di riferimento del cartello.

– Un secondo tempo di anticipazione del momento di concludere (momento attuale).

Dopo questa dispersione ho colto che, per continuare a provocare l'elaborazione, era necessario introdurre una scansione e, orientandomi dall'importanza che Lacan dà al fatto che il cartello non abbia una durata infinita, ho annunciato la data di termine e convocato ciascun membro alla riscrittura dei testi precedenti. Un effetto: nell'ultima riunione una delle cartellizzanti ha ripreso la riflessione sul proprio tema da un significante isolato nell'analisi e questo le ha permesso di servirsi del concetto di gaio sapere per situare un suo saper fare nella sua pratica di psicomotricista con i bambini, per situare una risorsa in ciò che prima era un tratto della sua sofferenza.

Nelle cinque indicazioni del 1980 di Lacan sul cartello, l'incarico del *più-uno* di vegliare sugli effetti dell'impresa e provocare la sua elaborazione è in articolazione con la messa a cielo aperto dei risultati e delle crisi di lavoro[15]. Quest'ultima osservazione di Lacan circoscrive un'operazione discorsiva che comporta un passaggio dal privato del gruppo al pubblico, al legame con la Scuola in quanto Altro barrato. Questa "messa a cielo aperto" può essere considerata un altro modo del provocare concernente la funzione del *più-uno*, in questo caso, provocare il lavoro di Scuola. A questo punto, riprenderò il lavoro nel cartello, non senza avvalermi dell'opportunità preziosa di questa discussione "a cielo aperto".

[14] Cfr. J.-A. Miller, *Cinque variazioni sul tema della "elaborazione provocata"*, cit., p. 99.
[15] Cfr. J. Lacan, *D'écolage*, cit., p. 15.

Il Cartello e il *più-uno*

Adriana Isabel Capelli

La Scuola di Lacan si fonda, vive e si mantiene attiva appoggiata su due organi: il cartello e la *passe*. Uso la parola organo per significare la provenienza della vitalità.

Nella formazione degli analisti la *passe* è l'organo più singolare dove ogni analista s'impegna nella propria analisi a condurla fino alla fine mentre il cartello è un organo plurale che – in apparenza – può essere equivalente ad altri gruppi associativi di persone in generale.

È un piccolo gruppo di quattro persone – *più-uno* – che si riunisce per discutere su di un tema scelto.

Questo piccolo gruppo però si distingue degli altri per via dell'inclusione di ciò che Lacan ha denominato *più-uno*.

Non diciamo un piccolo gruppo di cinque persone. Il quinto integrante del gruppo è fondamentalmente marchiato da questa posizione che risponde a una funzione: *più-uno*.

Di quale Uno parla Lacan?

Nel suo insegnamento l'elaborazione accordata all'Uno è nota a tutti quelli che si avvicinano ai suoi Scritti o alla lettura del Seminario stabilito da Jacques-Alain Miller.

È dall'inizio legato alla logica del significante e alla costituzione soggettiva.

Nell'anno 1966, nel Seminario *La logica del fantasma*, troviamo l'Uno della ripetizione.

Lacan dice: "c'è l'uno che è contabile, l'uno che slitta e si sottrae a essere uno. L'uno che si ripete e si racchiude in se stesso installando la mancanza che ci vuole quando si parla di istituire il soggetto"[1].

In questo Seminario Lacan dimostra che non esiste l'universo del discorso, "[…] [perché] a livello del discorso non c'è universo"[2], come un insieme che contenga tutto o come un catalogo dei cataloghi. In altre parole si tratta dell'assioma "non c'è metalinguaggio"[3]. Per dare lo statuto logico del soggetto del fantasma bisogna non confonderlo con l'Uno della totalità. Non confonderlo con l'Uno illusorio dell'unita.

Lacan si serve della matematica in diversi Seminari. Nel seminario IX *L'identificazione* e più tardi nel Seminario XIX *…ou pire*, fa appello alla serie di Fibonacci che porta verso il numero d'oro. "In quanto numero irrazionale e di conseguenza incommensurabile all'Uno, è suscettibile di rappresentare l'inaccessibilità dell'oggetto *a* da parte dei significanti: non lo si può cogliere nel simbolico se non all'infinito"[4].

Il soggetto supposto sapere può sostenersi se si parte dalla dimostrazione aritmetica. In questo modo Lacan trova gli elementi che confermano la sua ipotesi del soggetto dell'inconscio attraverso la dimostrazione che il logico matematico Frege fa per rispondere alla domanda come si fonda aritmeticamente nei numeri interi il numero uno[5].

Ciò che interessa a Lacan della spiegazione di Frege sull'emergenza dell'uno è che c'è la necessità logica di dover spogliare l'uno di ogni esistenza.

La ricerca di Lacan trova la conferma della sua elaborazione del SsS soggetto supposto sapere, perché è l'inesistenza logica della fondazione del numero 1.

---

[1] J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro XIV*. *La logica del fantasma* [1966-1967], lezione del 16 novembre 1966, inedito [trad. dell'Autore].

[2] *Ibidem*.

[3] *Ivi*, lezione del 23 novembre 1966.

[4] N. Charraud, *Matematica lacaniana*, in *Chi sono i vostri psicoanalisti*?, Astrolabio, Roma 2003, p. 347.

[5] Cfr. J. Lacan, *Le Séminaire*. *Livre XIX …ou pire* [1971-1972], Seuil, Parigi 2011, pp. 57-61.

Yad'lun[6] a questa scrittura dell'espressione "c'è dell'uno" Lacan dedica più di una lezione nel 1972. Riguardo questo Uno, la scienza è qui chiamata in causa.

Il soggetto s'istituisce nella mancanza di questa ripetizione dell'Uno. A livello della topologia, per dimostrare come il simbolico si annoda all'immaginario Lacan trova la figura del piano proiettivo, dove distacca il soggetto come taglio.

L'Uno della ripetizione è in relazione al soggetto barrato $\mathcal{S}$ nell'universo del discorso che non è un insieme chiuso. Dice Lacan: "una distanza si pone tra l'esistenza logica e l'esistenza naturale […]. Questi Uno, li possiamo anche vedere […] nei corpi celesti"[7].

L'esistenza propria, la realtà come corpo, la realtà materiale non è ciò che è implicito nel *Yad'lun*: "Non è sensibile alle vostre orecchie che qui io parlo dell'Uno come di un reale […]?"[8]

Abbiamo l'abitudine di trovare dietro a ogni concetto di Lacan una rigorosa dimostrazione. Non penso di avere esaurito se non una infima parte. Questo *più-uno,* questo leader modesto come lo chiama Jacques-Alain Miller che non è primo nel senso della numerazione o della classificazione**,** ma piuttosto nella funzione del decompletare la logica del tutto**,** è la proposta per il cartello nell'atto di fondazione della Scuola.

Il segno aggiunto all'uno che la contraddistingue – il più – mentre in un senso punta alla somma, all'addizione, in questa accezione ha invece un valore radicalmente opposto: è un uno evanescente, che slitta e si sottrae. Questo *più-uno* è un meno di potere, meno di sapere, meno di presenza. Fondata sulla mancanza, la funzione deve accogliere la produzione di un sapere e farlo circolare nella trasmissione. Il *più-uno* si mantiene in un bordo che tratteggia il sapere e allo stesso tempo evoca il buco che lo costituisce. Mantenere aperto il buco per non cadere in un sapere chiuso è ciò che s'impone alla creatività di ognuno che occupa la funzione.

Perché possa essere l'occasione di ottenere un sapere la funzione dev'essere messa in posizione di $\mathcal{S}$ soggetto barrato come ci ricordava Dominique Holvoet nel nostro Convegno Nazionale del 2013[9].

Lacan nell'*Atto di fondazione* dà le ragioni di questa scelta: "L'insegnamento della psicoanalisi non può trasmettersi da un soggetto a un altro che attraverso un transfert di lavoro"[10].

È la sfida per ognuno di mantenere aperta la scommessa del Campo freudiano orientato dall'insegnamento di Lacan.

---

[6] *Ivi*, p. 137.
[7] *Ivi*, p. 140, [trad. dell'Autore].
[8] *Ibidem*, [trad. dell'Autore].
[9] D. Holvoet, *Il Cartello*, *un granello di sabbia per costruire la Scuola*, testo presentato al Convegno nazionale della Scuola Lacaniana di Psicoanalisi, *I resti sintomatici*. *La psicoanalisi di fronte all'al di là del terapeutico*, Milano, maggio 2013, inedito.
[10] J. Lacan, *Atto di fondazione*, in *La Psicoanalisi*, n. 30-31, Astrolabio, Roma 2001-2002, p. 16.

Scrittura e psicoanalisi.
In ricordo di Erminia Macola

Una giornata di Scuola

Giuliana Grando, Emanuela Scattolin

La Scuola Lacaniana di Psicoanalisi ha organizzato a Padova il 18 ottobre 2015, in collaborazione con l'Università degli Studi di Padova e il Gabinetto di Lettura, una Giornata nazionale su *Scrittura e psicoanalisi* in onore di Erminia Macola, Analista Membro della Scuola, scomparsa nel mese di marzo 2015. Con questo incontro, la SLP ha voluto ricordare la sua opera e il suo lavoro nella e per la Scuola.

Erminia è stata, per ciascuno di noi, un esempio di militante attiva della Scuola e della psicoanalisi convinta com'era che "[…] tutti siamo coinvolti nel continuare a fondare quello che altri hanno fondato e in cui ci riconosciamo. La fondazione è connessa a una dimensione di fedeltà, non quella che ci mantiene legati a quello che è successo una volta, ma quella che fa del nostro agire adesso lo sviluppo di ciò che è successo una volta, facendolo accadere di nuovo. Senza l'accadere soggettivo, le fondazioni di Teresa [d'Avila] sarebbero dei bei monumenti storici, ma avrebbero perduto quella capacità di trasformare, presente nel primo atto di fondazione"[1]. Una pratica, la sua, ispirata dall'etica, un agire alimentato dal nucleo fervido dell'amore. "[…] l'amore [...] come forza che apre, che rompe l'immobilità del già pattuito, del tutto conosciuto, per andare oltre. L'amore è ciò che va oltre la legge. L'amore accetta la sfida per la quale si è sempre impreparati, l'amore squarcia […]"[2]. Per Erminia Macola l'amore crea legami e la costruzione di legami, attraverso l'amore, è stato sicuramente uno dei suoi tratti peculiari.

In un clima di palpabile emozione, coloro che sono intervenuti, sia dal tavolo che dalla sala, hanno dato testimonianza di quello che Macola era come psicoanalista, studiosa di mistica, docente universitaria che ha condotto la sua ricerca nell'ambito della letteratura spagnola, anima della Rivista della Scuola *Attualità Lacaniana* e autrice di molti scritti, ma anche degli effetti e delle tracce che l'incontro e il rapporto personale con lei hanno prodotto e lasciato in ciascuno di loro. Possiamo sicuramente affermare che il ritratto che ne è emerso s'intrecciava sempre, cosa rara, con la pregnanza e la profondità dell'incontro che era avvenuto con la collega, l'amica, l'analista, la studiosa, la ricercatrice. Il gusto, il desiderio, lo slancio e l'amore che Macola aveva per la scrittura, per il lavoro sui testi, per la psicoanalisi, per la mistica, per la sua ricerca al femminile, per la letteratura spagnola e non ultimo il suo sorriso, aveva trasmesso loro qualcosa d'incommensurabile, aveva lasciato un'eredità indelebile che si toccava con mano.

Rosamaria Salvatore, amica fedele di Erminia, membro della Scuola Lacaniana, ha coordinato gli interventi della giornata e ha svolto con commozione un mirabile lavoro di tessitura dell'opera e della vita di Macola, quale emergeva dalle molteplici e diverse testimonianze.

Domenico Cosenza, Presidente della SLP, ha subito rilevato come il cuore stesso della ricerca di Erminia Macola sia stato l'assunzione dello "[…] scarto tra l'opera scritta e il desiderio del soggetto che la percorre, questo niente che separa l'opera come sistema di enunciati e la dimensione dell'enunciazione che la abita"[3]; ha tratteggiato come nella scrittura di Macola emerga il soggetto dell'inconscio che ha fatto tesoro di alcuni saperi; come tutto il suo lavoro evidenzi il legame tra il linguaggio e la vita snodandosi tra la mistica e la psicoanalisi a partire dall'insegnamento di Lacan e, in particolare, dal reale del godimento femminile: godimento infinito ma non senza l'Altro. L'annodamento incessante tra psicoanalisi, esperienza mistica e godimento

[1] L. Guadagnin (a cura di), *El aspirar del aire. Erminia Macola, un'invisibile fondazione di amore*, in *Seminari di mistica e politica*, Clony Editing, Venezia 2015, p. 7.
[2] E. Macola, *Etica e pratica*, in *La Psicoanalisi*, n. 33, Astrolabio, Roma 2003, p. 127, digitale in http://wapol.org/ornicar/articles/209mac.htm
[3] D. Cosenza, *Uno stile desiderante. Psicoanalisi, mistica e passione per la lingua in Erminia Macola*, inedito.

femminile crea un sapere senza il quale, come lei stessa ebbe a dire, il mondo rimarrebbe dietro le sbarre senza apertura.

Alberto Turolla, membro della SLP, che a Padova ha condiviso con Macola per moltissimi anni il lavoro nella Scuola, ha ricordato come il suo gaio sapere abbia contaminato anche il Gabinetto di Lettura, luogo emanante storia e cultura, in cui si svolgono gli incontri di Scuola e di cui entrambi sono diventati consiglieri. Erminia, ha fatto di quel luogo una delle sue molteplici *dimore* "[…] dedicandovi le stesse attenzioni e amore che si poteva cogliere in ogni suo luogo e momento di vita, con quel gusto e quella finezza che la caratterizzavano"[4]. Nella scuola di psicoanalisi patavina Macola ha operato un sincretismo tra le sue pratiche, accostando allo studio di Lacan su Antigone a proposito dell'etica, lo studio di Maria Zambrano su Antigone, pensatrice molto amata da Erminia, per coglierne le concomitanze e le differenze. Utilizzando l'articolo *La razon de Antigona y su voz,* che si trova all'interno del testo scritto in collaborazione con Adone Brandalise, *Psicoanálisis y arte de ingenio*. *De Cervantes a Maria Zambrano*,[5] Turolla ci ha mostrato come Macola, nel mettere a confronto psicoanalisi e mistica, abbia voluto sottolineare il valore della pratica in entrambe e il buon uso che Erminia ha fatto, nella sua pratica, di un'etica aldilà di Antigone.

Chiara Zamboni, co-fondatrice della Comunità filosofica femminile Diotima, che è stata per Erminia un grande riferimento e di cui è stata un grande riferimento, ci ha parlato dell'eredità senza testamento che Erminia ci ha lasciato e, in particolare, ha individuato tre doni:

– lo slancio vitale che, dal distacco dall'origine cui è sempre rimasta fedele, ha portato con sé per tutta la vita facendolo emergere nel suo essere e nel *daimon* che l'accompagnava. Ciò che faceva convergere psicoanalisi e mistica era il reale in gioco, reale che poteva essere salvaguardato solo attraverso una pratica che, secondo le parole di Macola, doveva incidere, trasformare, far accadere, mutare la realtà. Ed è proprio il distacco dall'origine a essere incessantemente lavorato nella mistica per raggiungere l'Assoluto.

– la fedeltà alla lettera delle donne che non vogliono che la parola si emancipi dall'immediato, dalle cose, da ciò che accade e dove accade, vissuto in prima persona.

– la lingua materna e la nozione di *lalangue* con la sua forza di lingua che accoglie l'irrappresentabile. *Lalangue*, come cuore della lingua materna esprime, *apre mondo*, piuttosto che rimandare a un mondo extralinguistico. Meta irrinunciabile per Erminia era dar corpo alla sua scrittura e al suo essere nella relazione con l'altro e questo Macola l'ha ritrovato con forza nelle sue due pratiche, mistica e psicoanalisi, che per lei, tendevano a convergere per il loro rapporto con il reale.

Felice Gambin, collega e amico ispanista dell'Università di Verona, (e di decennali incontri all'Università UIMP di Santander in Spagna) ha tracciato il percorso di una vita che Erminia Macola ha compiuto attraverso i classici della letteratura spagnola, non solo della mistica, come Teresa D'Avila e Giovanni della Croce, ma da Miguel de Cervantes a Lope de Vega, da Baltasar Graciàn a Marìa Zambrano e José Ortega y Gasset. Un altro grande amore, un'altra grande passione che animava Erminia e che l'ha portata a un lavoro costante di scrittura e di traduzione dove cercava di trasmettere al lettore italiano la ricchezza, la pregnanza, le peripezie, le immagini e le metafore che la lingua spagnola ha in sé. Gambin ci ha reso tangibile il gusto che Mima trovava nella lingua spagnola e nella ricerca incessante per dar corpo a *lalangue* incorporata nel linguaggio, anche con l'aiuto di amiche di una vita come Pilar Sanchez Otìn.

Erminia nella sua ricerca si dirigeva verso "il luogo più recondito della letteratura: il godimento di quel germoglio saporito che altro non è che l'intima relazione di linguaggio e vita"[6]. Gambin ha concluso con la profonda intuizione che Erminia sapesse che "la palma nana, così cara a Teresa

[4] A. Turolla, *Erminia Macola, compagna di un percorso illuminato dal suo gaio sapere e dall'etica al di là di Antigone*, inedito.
[5] E. Macola, A. Brandalise, *Psicoanalisis y arte de ingenio*. *De Cervantes a Maria Zambrano*, Miguel Gómez Ediciones, Málaga 2004.
[6] F. Gambin, *Dimore*. *Percorsi tra i classici della letteratura spagnola*, inedito.

d'Avila, custodisca un saporito e gustoso germoglio e che servono soltanto il desiderio e la pazienza di tutta una vita per sfogliarlo"[7].

Adone Brandalise, docente dell'Università di Padova, con il quale Erminia ha firmato a quattro mani molti scritti e che è stato l'interlocutore privilegiato nella sua vita di scrittura, di tante traduzioni e del lavoro editoriale per la rivista della Scuola *Attualità Lacaniana*, ha raccontato dei loro appuntamenti domenicali, attorno a un tavolo, per lavorare incessantemente la scrittura, per rifinirla e levigarla, per discutere sulla sfumatura di significato da dare a un termine, per non licenziare una riga senza chiedersi quale effetto e impatto potesse avere sul lettore. Erminia e Adone, quando s'incontravano per la stesura dei loro testi e dei loro articoli o per la preparazione dei Convegni, impiegavano tra di loro la lingua materna, il dialetto padovano, per "godere" della *lalangue*.

La lingua materna, tradotta e scritta nella lingua italiana o addirittura castigliana, portava con sé quell'attaccamento al reale del corpo che rendevano la scrittura di Erminia Macola singolare, creatrice di vita, aderente al corpo-linguaggio del femminile: una scrittura da *letrada* e allo stesso tempo scoppiettante e vivace, ricca di sorprese.

Nella seconda sessione si sono succedute testimonianze di amici, colleghi, analizzanti e allievi che, a tema libero, hanno riportato la personalità di Mimma nella specificità dell'incontro che hanno avuto con lei: in ciascuno ha lasciato il segno di una contaminazione amorosa. Per tutte e tutti c'era il grande rimpianto di ciò che, secondo Zamboni, non è possibile ereditare: il sorriso di Mima, unico e indimenticabile, non è un tesoro a disposizione. Esso resterà tuttavia impresso nel nostro ricordo come la sua inimitabile singolarità.

La giornata si è conclusa con la lettura, da parte di Anna Silvestrini, di alcuni brani di Maria Zambrano e di Erminia Macola e con i passi della danza *Il Vito* ballato da Maria Ysabel Olmo Garcia.

[7] *Ibidem*.

Dal Campo Freudiano

Segni discreti nelle psicosi ordinarie. Clinica e trattamento

*Anne Béraud**

Possiamo osservare che la clinica di soggetti che si presentano sotto la modalità della psicosi ordinaria non manca[1]. Ora, di che cosa si tratta esattamente? Con che cosa abbiamo a che fare? Come procedere con questi soggetti?

Con questo titolo che Jacques-Alain Miller ci ha proposto, *Segni discreti nelle psicosi ordinarie*. *Clinica e trattamento*, siamo in presa diretta con la nostra epoca e dunque con la nostra clinica. Come diceva Éric Laurent: "È la psicosi nell'epoca della democrazia, la presa in conto della psicosi di massa"[2], vale a dire che i modi di godere sono infiniti, senza più eccezioni né padroni. Le condizioni della struttura del soggetto si raddoppiano a causa del deficit di trasmissione simbolica della nostra epoca.

Nella pratica psicoanalitica incontriamo sempre più psicotici i cui sintomi non sono segnati dalla predominanza di deliri o di allucinazioni. Lo scatenamento è a volte molto discreto, addirittura assente. Si tratta di psicosi più modeste, in cui i soggetti possono fondersi in una sorta di media, di "normalità". Abbiamo a che fare con una fenomenologia leggera, discreta, delicata.

Per rispondere a questa mutazione, J.-A. Miller, nella *Convenzione di Antibes*, nel 1998, propone questo sintagma di "psicosi ordinaria", che non è un concetto. La psicosi ordinaria è una categoria pragmatica della clinica lacaniana, inventata da Miller a partire dall'ultimo insegnamento di Lacan, che insiste sull'annodamento singolare di ciascun soggetto. Si tratta di una clinica molto precisa di approccio alla psicosi.

Nel declinare il titolo del nostro prossimo congresso della NLS, l'accento è posto sui "segni discreti" che occorre reperire, dunque sulla clinica. Siamo invitati questa volta a lavorare su questi piccoli segni, questi dettagli, questi indizi… *Segni discreti* è dunque quel che caratterizza la psicosi ordinaria, il cui nome si oppone a "straordinaria", che contrassegna la psicosi classica scatenata e delirante. Questi fenomeni discreti di frangia sono piccoli dettagli qui e là, come piccoli disturbi del linguaggio, o il carattere a volte intrusivo dello sguardo o della parola di altri. Qualcosa scricchiola… La vita non si articola con quella degli altri, e lì, qualcosa stride.

Il titolo mette anche l'accento sul trattamento. Si tratta di imparare dalle nostre esperienze per estrarne un sapere che ci permetta di asserire, con modestia, di trattare questi soggetti o almeno di saperci fare. Che beneficio potrà trarre dall'incontro analitico un soggetto simile?

La psicosi ordinaria è una psicosi

Una psicosi non scatenata? Stabilizzata? Compensata? Medicata? *Sinthomatizzata*, come nel caso di Joyce? Dovremo rispondere caso per caso, perché la psicosi ordinaria testimonia di una grande varietà di soluzioni più o meno stabili trovate dai soggetti: talvolta da soli, talvolta in un lavoro con un analista.

Miller indica chiaramente: "Se non riconoscete la struttura precisa della nevrosi del paziente [occorre una prova del -φ della castrazione], potete scommettere […] che sia una psicosi

* Anne Béraud, psicoanalista (Canada), membro della New Lacanian School.

[1] Intervento tenuto nell'ambito del Seminario *Nouages*, organizzato dalla New Lacanian School, Atene, 19 settembre 2015 in preparazione del XIV Congresso che si terrà a Dublino il 2 e 3 luglio 2016.

[2] J.-A. Miller (a cura di), *La psicosi ordinaria*. *La convenzione di Antibes*, Astrolabio, Roma 2000, p. 215.

dissimulata, una psicosi velata. […] Una psicosi difficile da riconoscere come tale ma che deduco da vari, piccoli indizi"[3].

Dopo il Seminario III sulle psicosi[4], in particolare nel suo Seminario XXIII, *Il Sinthomo*[5] (di vent'anni successivo), Lacan ha forgiato un certo numero di elementi che ci forniscono un appoggio nella nostra pratica. Questo nuovo apporto fa cogliere una continuità fra nevrosi e psicosi le quali sarebbero "[…] due soluzioni differenti circa la stessa difficoltà d'essere"[6].

Abbiamo così, da un lato, una clinica del Nome del Padre (NDP): clinica discontinuista, strutturalista. È una logica binaria:

o il Nome-del-padre è presente, organizza tutto, ed è la nevrosi; o c'è forclusione del Nome del padre ed è la psicosi. È il buco P_0 della forclusione attorno al quale si scatena la psicosi.

Ebbene, la clinica ci mostra che la questione non è così netta. Non si tratta solo di metaforizzare il desiderio della madre, ma di individuare che cosa può fare limite al suo godimento. Quel che è prodotto non è più il solo significante deducibile dalla metafora paterna, ma un punto limite tra Reale e Simbolico.

E abbiamo poi la clinica borromea, una clinica dell'annodamento.

In questa clinica borromea, o avete una clinica senza annodamento, ed è la psicosi; oppure avete una clinica con annodamento ed è qui che si trova, ad esempio, la psicosi ordinaria, ma anche la nevrosi.

Nella clinica continuista del secondo insegnamento di Lacan, i tre registri RSI sono annodati da un quarto termine che Lacan chiama *sinthomo*. Nella *Conversazione di Arcachon*[7], Miller ne precisa il ruolo in rapporto ai tre registri: funziona come "graffa" degli altre tre cerchi.

È questo che ci interessa, perché è ciò che produce le singolarità degli annodamenti di ciascun soggetto, caso per caso. Non è tutto o niente. Sono degli stati intermedi.

Punto di capitone, graffa, *sinthomo*: modi diversi di dire le cose, in momenti differenti dell'insegnamento di Lacan. Miller utilizza il termine di "[…] *compensatory make-believe* (un far-credere compensatorio) del Nome-del-Padre […]"[8]. È "[…] un elemento specifico in mezzo ad altri che, per uno specifico soggetto, funziona come Nome-del-Padre"[9]. Così, nella psicosi ordinaria, c'è lo stesso buco centrale che nella psicosi, ma il "far-credere compensatorio" (*compensatory make-believe*) riuscirà più o meno a occupare e compensare questo buco. Non sarà mai il Nome-del-Padre, ed è per questo che è una psicosi, anche se ordinaria, non può diventare una nevrosi, per quanto lo psicotico possa presentarsi "sotto le spoglie del nevrotico".

I soggetti che conducono la loro esistenza senza l'appoggio del Nome del Padre hanno trovato un annodamento *sinthomatico* che permette alla struttura di reggere. L'annodamento regge grazie a un *sinthomo*, che può essere un'invenzione del soggetto, posto come equivalente del Nome del Padre.

	Annodamento	Psicosi
Clinica borromea		NDP = Nevrosi
	Annodamento	Σ invenzione di ciascun soggetto

[3] J.-A. Miller, *Effetto di ritorno sulla psicosi ordinaria*, in *La Psicoanalisi*, n. 45, Astrolabio, Roma 2009, pp. 229-230.
[4] J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro III*. *Le psicosi* [1955-1956], Einaudi, Torino 2010.
[5] J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro XXIII*. *Il Sinthomo* [1975-1976], Astrolabio, Roma 2006.
[6] J.-A. Miller (a cura di), *La psicosi ordinaria*. *La convenzione di Antibes*, cit., p. 194.
[7] IRMA, *La conversazione di Arcachon*. *Casi rari: gli inclassificabili della clinica*, Astrolabio, Roma 1999.
[8] J.-A. Miller, *Effetto di ritorno sulla psicosi ordinaria*, cit., p. 234.
[9] *Ivi*, p. 241.

Nel caso di una psicosi ordinaria, si tratta di dimostrare perché questo annodamento non è un annodamento per mezzo del Nome del Padre, e perché si è sempre nella psicosi. Da questo punto di vista, la seconda teoria di Lacan non contraddice la prima. E se è una psicosi, quale psicosi fra le categorie nosografiche classiche: paranoia, schizofrenia o melanconia.

Clinica dei piccoli indizi della forclusione

La clinica della psicosi ordinaria mostra la presenza del fenomeno elementare. Degli S_1 che non trovano un S_2 e che restano allo stato elementare. È il nonnulla che capita al soggetto nel mezzo di una vita piana, che fa sì che il soggetto non sarà più completamente lo stesso. Può anche trattarsi di un fenomeno somatico, una sensazione fisica, un significante tutto solo. I soggetti ne sono toccati, ma questi fenomeni non prendono necessariamente una significazione.

Nella psicosi scatenata, c'è uno sviluppo attraverso l'articolazione S_1-S_2, con l'S_2 che è la metafora delirante. Nella psicosi ordinaria, si può trovare il fenomeno che resta allo stato di elemento non articolato, e si tratta di reperire che uso ne fa il soggetto.

La psicosi ordinaria è "una clinica dei piccoli indizi della forclusione"[10]. Miller dice che dobbiamo "[…] metter[ci] alla ricerca dei minimi indizi"[11]; gli indizi, secondo l'espressione di Lacan, "[…] di un disordine provocato nella più intima giuntura del sentimento della vita nel soggetto [...]"[12].

Di quali disordini parla Miller? Quando il soggetto non sembra abitare né il proprio corpo, né la propria lingua, come ad esempio questa donna, medico, dalla funzione sociale stabile, che mi dice: "C'è confusione nella mia testa. Ci sono un sacco di parole per descrivere le cose, io non so quale scegliere". Questa stessa donna mi dice anche: "C'è un vuoto dentro di me, come se mi mancasse la casella del desiderio. Non so cosa fare di me".

Miller nota una tripla esternalità:

1. *Il rapporto con il sociale*. Sono soggetti incapaci di assumere la propria funzione sociale, nei quali si può osservare uno scollegamento, una sconnessione, un disinserimento. Ma Miller ci mette in guardia sul fatto che può essere la stessa cosa anche per le persone che hanno un'identificazione troppo intensa alla propria posizione sociale, che sono completamente connesse a qualcosa. In questo caso, il lavoro diventa il loro Nome del Padre.

Quest'uomo di quaranta anni, informatico, mi incontra da quindici anni (dall'età di venticinque anni). Comincia immancabilmente ogni seduta con: "Sempre lo stesso: metro, lavoro, nanna".

Non ha alcuna vita sociale, la sua sola conversazione è con me, e regge grazie al lavoro.

2. *Il rapporto con il corpo***:** c'è uno sfasamento nel rapporto col corpo. "[…] il corpo si disfa e […] il soggetto ha bisogno del sergente del falegname per tenere insieme il suo corpo. […] per "stringere" il proprio corpo a se stesso"[13].

Esempio di una giovane donna, ben integrata, che ha un fidanzato, degli amici, ama il suo lavoro di professoressa di lettere, e che mi rivela che il suo corpo è sfumato, non ha linee esterne che lo definiscano. Nella giornata tiene grazie all'immagine dello specchio, ma ogni mattina deve ricostituire la forma del proprio corpo toccando la curva del ventre. Fare all'amore è un altro modo di sentir consistere il corpo: "Ne ho bisogno per definire le mie linee", dice. Ha trovato dunque due modi che funzionano come sergenti del falegname del suo corpo.

[10] *Ivi*, p. 244.
[11] *Ivi*, p. 235.
[12] J. Lacan, *Una questione preliminare ad ogni possibile trattamento della psicosi* [1957-1958], in *Scritti*, Einaudi, Torino 2002, vol. II, p. 555.
[13] J.-A. Miller, *Effetto di ritorno sulla psicosi ordinaria*, cit., p. 238. In francese la parola *serre-joint*, "sergente del falegname, morsetto", consente di giocare sul verbo *serrer* "stringere", cosa che si perde in italiano.

Esistono altre maniere di stabilizzare un corpo che sfugge, un corpo che non tiene. Alcune consistono nel farsi dei segni sul corpo, di marchiarlo come "Uno": il tatuaggio, il piercing.

La moda attuale normalizza gli psicotici, ed è il punto di eccesso che permette di considerare il tatuaggio e il piercing come un tratto psicotico. Nella psicosi, dice Miller, "[ciò] eccede le possibilità dell'isteria"[14] che è, invece, limitata dal -φ.

Ci sono anche i segni che puntano a far sentire il proprio corpo come vivo. È il caso di questa giovane donna, dottoranda in geologia, che si scarifica i polsi quando tutto diventa troppo insopportabile. Prende un coltello e si fa dei tagli sui polsi e sul dorso delle mani. Questo la riporta sulla terra, si percepisce come viva. E le permette di fermare i pensieri angosciosi. Inscrive un taglio sul corpo là dove non può integrare simbolicamente la separazione. In seguito, si è disegnata col pennarello dei braccialetti sulle braccia, al posto delle scarificazioni, al posto degli intagli reali.

3. *Esternalità soggettiva:* l'idea che il soggetto ha di sé. Come si prende, in alcuni casi, per uno scarto, o come, anche qui, può essere il rovescio dello scarto. È "[…] l'esperienza del vuoto, della vacuità, del vago […] dalla natura non dialettica. Nella psicosi ordinaria si rinviene una speciale fissità di questo indizio"[15].

La stessa giovane paziente, dottoranda in geologia, lo descrive così: "Ho l'impressione che i miei scaffali siano vuoti, non so cosa metterci su. Come se fossi vuota e non mi riempissi che di quello che l'altro ci mette". Un'altra donna descrive questa impressione di essere fatta di sabbie mobili sulle quali non si può costruire niente. Vive in un mondo senza fondamenta.

Miller dà delle indicazioni precise: "[...] fissità dell'identificazione [reale e non simbolica] con l'oggetto *a* come scarto"[16]. È il versante melanconico. Possibilità di difendersene con un manierismo estremo.

Trattamento

Le stabilizzazioni attraverso l'immaginario: è una forma di regolazione sull'altro non dialettizzata, che si appoggia sul "come gli altri". È al tempo stesso un segno di psicosi e un segno di stabilizzazione della psicosi. È dunque una stabilizzazione attraverso un'identificazione immaginaria presa su un altro simile, a partire dall'asse a-a'. Questo produce un effetto di normalizzazione.

Si tratta di una "compensazione immaginaria"[17] della mancanza del Nome del Padre che è possibile sotto la forma dell'imitazione. Essendo i tre registri equivalenti, ciascuno può supplire alla mancanza di un altro.

Lacan porta l'esempio del caso di un adolescente prepsicotico descritto da Katan. Al momento della pubertà, in assenza di mezzi per accedere al tipo virile, egli imita integralmente un compagno. Questo copia-incolla dell'immagine si realizza senza soggettivazione.

La nominazione

Il soggetto si sostiene sull'analista per un lavoro di nominazione e di traduzione del proprio godimento. Per cercare, ad esempio, di comprendere il significato personale, enigmatico di certi fenomeni di cui prima parlavo. Trovare "[…] dei punti di intesa in cui l'Altro è svuotato di godimento […]" al fine di agganciare il proprio essere, "[…] attraverso un lavoro sulla lettera,

[14] *Ibidem*.
[15] *Ivi*, p. 239.
[16] *Ibidem*.
[17] J. Lacan, *Il Seminario*. *Libro III*. *Le psicosi*, cit., p. 221, 234, 239.

all'Altro del codice simbolico"[18]. Tessitura da rifare ogni volta grazie alla presenza dell'analista. Ed è dunque l'incontro stesso con l'analista che può fare *sinthomo* per il soggetto.

Nel caso della mia paziente professoressa di lettere, la nominazione annoda per lei esterno e interno del corpo: "Ci vuole una formula per farmi tenere", dice. È impegnata a trovarla, a nominarla nella propria analisi, ma anche nella scrittura – la sua poesia è pubblicata – e nelle performance in cui "dà un corpo alla scrittura".

Farsi un corpo fuori-corpo

Lacan presenta la formula di Joyce, come farsi un corpo nel *corpus* letterario. Ne ha fatto un godimento fuori corpo. Joyce produce la propria soluzione in un lavoro sulla lingua stessa, fuori significazione. Si fa un nome, un *ego*, grazie alla propria scrittura. Lacan mostra che il problema di Joyce è un problema con il proprio corpo, vi rimando al *Dedalus. Ritratto dell'artista da giovane*[19], nel quale riferisce esperienze in cui il suo corpo non tiene. È il lavoro stesso della nominazione del godimento per mezzo del simbolico che produce l'annodamento immaginario attraverso l'*ego*. Joyce cerca di costruire nella sua opera "[…] la coscienza increata della [sua] razza"[20], il che ha a che fare con il fabbricarsi un Nome del Padre.

La clinica continuista è molto pragmatica nella conduzione della cura. Reperire il tratto che stabilizza il soggetto permette di vedere come è possibile aiutare questa stabilizzazione o permettere al soggetto di trovarne altre. In altri termini, nella cura, possiamo orientarci a partire da quel che si è sconnesso, per calcolare ciò che permetterebbe di ricollegare il soggetto. Gli accomodamenti trovati dai pazienti possono funzionare come graffa, anche se questa resta fragile. Il lavoro dell'analista nella cura può servire al soggetto a costruirsi un'altra graffa che si sostenga a partire dal lavoro di transfert.

Non si tratta di decifrare e di interpretare l'inconscio, ma di mettere in atto uno scambio, una conversazione, una costruzione, e di sostenere una "[...] elaborazione del sapere, disabbonato dalla verità dell'inconscio"[21] che permetta un annodamento. Questo sapere si elabora parlando. Si tratta di innestare la lingua privata sulla lingua comune. A volte, il trattamento può consistere in modo ordinario nel classificare i fenomeni, procedere a una messa in ordine, trovare un uso, un modo di fare, nell'effettuare una cernita nell'incomprensibile e nell'enigma. Occorre allora interessarsi ai dettagli infimi, alle piccole cose che producono imbarazzo per il soggetto. E la messa al lavoro consisterà in un incessante rimettere in ordine.

Traduzione di Ilaria Papandrea

Revisione di Francesco Paolo Alexandre Madonia

[18] G. Caroz, *Quelques remarques sur la direction de la cure dans la psychose ordinaire*, in *Quarto*, n. 94-95, gennaio 2009, p. 55, [trad. nostra].
[19] J. Joyce, *Dedalus. Ritratto dell'artista da giovane,* Adelphi, Milano 1976.
[20] *Ivi*, p. 309.
[21] J.-A. Miller (a cura di), *La psicosi ordinaria*. *La convenzione di Antibes*, cit., p. 303.

La psicoanalisi nella città: RIMINI

Contributo a cura della segreteria SLP di Rimini

Qu'est ce-que tu fais là?
Sulla formazione dello psicoanalista

Il punto inesistente del saper, Loretta Biondi
Appunti tratti dal Seminario Qu'est ce-que tu fais là? Sulla formazione dello psicoanalista, Omar Battisti
Sul tempo e la formazione degli analisti, Adriana Isabel Capelli
Una sorpresa, Domenico Cimino
Qu'est ce-que tu fais là?, Irene D'Elia
Fare del proprio sintomo uno sgabello, Maria Antonella Del Monaco
Esse – Elle – Pi, Marianna Matteoni

Il punto inesistente del saper

Loretta Biondi

Si potrebbe partire da una cronistoria di accadimenti che hanno tessuto la mia vita di questa piccola comunità afferente alla Segreteria SLP di Rimini. La farei malamente, in buchi di rimozione, dimenticanze, raccogliendo schegge disordinate. Allora parto e mi lascio prendere dall'interrogativo. Che ci fai, là? Già: Lacan riesce a cogliere con la più limpida semplicità l'alienazione dal "io sono", affermando che l'analista, "[…] a differenza di ogni altro, lo sa"[1].

Era il 2004 quando, per dare avvio ad un punto di capitone che annodava un gruppo di persone che si riunivano già dagli ultimi anni Ottanta a Rimini a causa di Lacan, della causa freudiana, fu inaugurata la Segreteria di città della Scuola.

Una svolta: la gioia di un'iscrizione simbolica desiderata, localizzata anche nel legame simbolico e sociale della comunità dei lacaniani è progredita, nella sua solitudine, come il mio singolare mare: nel fluttuare delle onde della mia analisi, null'altro. In quella occasione fu scelto di proiettare il filmato su una parte della conferenza di Lovanio, reperibile sul web[2].

Più attuale di allora oggi è una cristallina testimonianza di insegnamento, la presenza dell'analista, del desiderio dell'analista nel discorso. Lacan ci permette di incontrare la funzione-analista che, come un funambolo, si fa prendere fra i significanti e i segni, si annoda al nuovo, mai ferma in una stessa partitura, mai fuggente o sfuggente, sempre a sorprendere, oggetto sorpresa alla causa, al proprio posto.

Che ci fai là? Sì: la scelta si localizza sul corpo parlante, che si annoda nel legame sociale, a modo suo. Difficile? Impossibile ma presente!

Da Rimini, di ritorno al litorale, per i borghi della costellazione del Campo freudiano, la localizzazione si pone in una dimensione inesistente da un lato, esistente nella singolarità del sintomo, della mancanza, reale nel godimento che pulsa, soffia, va in controvento solitario.

Allora "vale la pena" di uscire nel complesso, al limite dell'improbabile, legame sociale della comunità degli analisti, nella Scuola.

Miller, in quel passato, presente, futuro 21 maggio 2000 a Torino, lo diceva così:

> In una Scuola tutto è di ordine analitico. È un assioma ed è la condizione stessa per cui una Scuola è interessante. Dato che vago lì dentro da quando mi ci sono trovato aspirato, aspirato dall'aspiratore Lacan, posso dirvelo: è anche una verità di esperienza. Baudelaire diceva che nei testi di Balzac anche le portinaie hanno genio. Anche nella Scuola, non c'è niente che non abbia il genio psicoanalitico, che non partecipi dello spirito della psicoanalisi. Certamente può essere anche per difendersene, per rimuoverlo, per negarlo[3].

Necesse est: una questione di pudore per continuare, per rinascere a provare la vergogna, di cui i nostri tempi, più che mai, non pulsano, non profumano più: inventare l'esperienza della comunità degli analisti.

---

[1] J. Lacan, *Della psicoanalisi nei suoi rapporti con la realtà* [1967], in *Altri scritti*, Einaudi, Torino 2013, p. 355.
[2] J. Lacan, *Conférence à Louvain* [1972], in https://www.youtube.com/watch?v=31iQQTPY-kA
[3] J.-A. Miller, *Teoria di Torino sul soggetto della Scuola*, in *Appunti*, n. 78, novembre 2000, p. 10, consultabile anche in http://www.wapol.org/it/Las_escuelas/TemplateArticulo.asp

Appunti tratti dal Seminario *Qu'est ce-que tu fais là? Sulla formazione dello psicoanalista*

Omar Battisti

Partiamo dalla pertinenza di un titolo che pone una domanda che è da porre: sia in merito al rapporto che ciascuno intrattiene con la Scuola, sia in merito alla posizione che occupa in una cura.

Domanda che mette in causa qualcosa legata al non sapere.

Nell'abbrivio dei lavori viene evocata la Conferenza di Jacques Lacan all'Università di Lovanio il 13 ottobre 1972[4], filmato proiettato all'inaugurazione della Segreteria di città di Rimini nel 2004. Conferenza in cui, fra gli altri, ad un giovane contestatore irrompente sulla scena, Lacan antepone una presenza singolare, al di là della reciprocità, in cui viene messa in evidenza non un mettersi sullo stesso piano, bensì una spoliazione: l'io che si svuota.

Una spoliazione da rendere operativa nella Segreteria a partire da un interrogativo: a cosa serve una Segreteria? Non conta tanto la domanda quanto il non avere una risposta che tappi il buco del non sapere. Infatti ogni risposta verte sul contrario della spoliazione, ovvero la promozione dell'io che pretende che la propria risposta sia l'unica valida a cui tutti debbano attenersi. Ecco il salire della contestazione e delle intermittenze dell'oscenità di gruppo.

Passiamo poi ad evidenziare come la domanda posta dal titolo abbia la peculiarità di far parlare. Una domanda in cui è possibile ritrovare la dimensione *après-coup* tipica dell'inconscio. Un'andata e ritorno in cui far esistere un vuoto come causa, non senza l'Altro.

Una domanda che posta nel luogo della Scuola rimanda ad un al di là della risposta fantasmatica con cui ciascuno vi risponde, non senza che sia la propria analisi a spingere ciascuno verso questo al di là.

Il seminario è stato organizzato con una serie di contributi di ciascuno dei partecipanti, ma senza che fosse stata predisposta una scaletta che dava la parola in modo preordinato. Nel corso del seminario è stato messo in evidenza come, a partire da questa mancanza, ognuno ha preso la parola agganciandosi a quanto proposto prima di lui, agganciandosi ad un significante che ha permesso di portare avanti il proprio discorso. Attorno alla Segreteria di Rimini gravitano diversi partecipanti e membri che operano a vario titolo nelle istituzioni della città, in consultori e altri campi del sociale dove mettere in atto una pratica orientata dall'insegnamento lacaniano. Pur non essendo un luogo dove la clinica che ciascuno affronta è messa al lavoro direttamente, si può dire che nella Segreteria ciascuno porta una propria interrogazione su questa clinica, veicolata dai significanti di cui è portatore, che si possono agganciare a quelli dell'Altro, contribuendo a rendere vivo e pulsante questo luogo.

Cosa che passa per la necessità di accettare la castrazione e di costituire la Scuola come luogo dove testimoniare della propria formazione. La Scuola soggetto intesa come luogo dove portare avanti il lavoro analizzante.

Un testo evocativo ha permesso di leggere la Scuola come l'Everest, meta difficile da raggiungere, pericolosa, a volte spietata, che mantiene tuttavia un fascino unico e che spinge ancora a provare di scalarlo. Un modo dunque evocativo di trattare la materia psicoanalitica come un non-senso che si interfaccia con il reale.

La domanda del titolo ha portato a scoprire con sorpresa la possibilità di passare dal privato e intimo lavoro che avviene per ciascuno nella propria analisi alla dimensione pubblica costituita dalla Scuola come luogo dove darne testimonianza, grazie al dispositivo della *passe* inventato da Lacan.

[4] J. Lacan, *Conférence à Louvain*, cit.

Sorpresa che ha avuto luogo grazie alla testimonianza dell'AE Antonella Del Monaco su due punti in particolare: il passaggio dal discorso dell'Altro al *dire-di-Uno-solo* e il passaggio dal sintomo al *sinthomo*. Punti sulla *passe* tratti da *L'inconscio e il corpo parlante*[5] con cui Jacques-Alain Miller apre al prossimo Congresso AMP del 2016 a Rio de Janeiro.

Fare uno sgabello con il proprio *sinthomo*, inteso come punto di consistenza con cui si sostiene il soggetto, ben detto dalla testimonianza di Antonella Del Monaco circa il suo non demordere di fronte al reale come impossibile da sopportare. Invece di sparire, svenire, non demordere.

Ecco un modo di provare a fare uso del sintomo, a "farne con…".

Il segretario nazionale SLP Sergio Caretto ha terminato il seminario con l'insegnamento tratto dall'AE, ovvero: per non desistere sulla Scuola come collettivo, si tratta di prendere la parola dal buco che ci riguarda e non dall'insegna dell'Altro.

Sul tempo e la formazione degli analisti

Adriana Isabel Capelli

Qu'est ce-que tu fais là? Una domanda come questa mi trasporta lontano nel tempo e nello spazio. È una domanda tipica di Lacan**.** "La sua domanda era infatti tanto dell'ordine dell'interrogativo quanto del far parlare". […] nel seminario Lacan era nella posizione di chi fa parlare […]"[6], così lo ricordava Eugénie Lemoine.

Se rispondo in termini di tempo cronologico posso dire che mi rimanda indietro fino all'anno 1970 la data in cui ho incontrato un testo di Jacques Lacan che Oscar Masotta aveva fatto pubblicare in Argentina. Sono passati quarantacinque anni. Sono molti? Sono troppi?

Si può rispondere con il tempo detto unidimensionale cioè quello che possiamo misurare attraverso l'addizione quando in una linea si traccia un punto.

Con il segno dell'addizione si può accordare che quarantacinque sono tanti anni. È un tempo progressivo perché pensato verso il futuro.

Si può anche rispondere in un'altra maniera che significa una modificazione radicale della nozione di tempo. Invece di misurare il tempo in termini lineari che fluisce da un punto a un altro, possiamo dire che c'è un tempo altro che si disegna in rapporto a un vuoto.

Il tema del tempo in Lacan è continuamente approfondito partendo da Aristotele fino a Lao-Tsé. La temporalità è legata al tema della causa e della seduta analitica. Lacan sviluppa il concetto temporale di *nachträglich* di Freud che traduce come il rimosso è il ritorno del rimosso.

È la scoperta che una persona fa quando si avvicina all'analisi: cioè si trova immerso nell'evidenza che attraverso l'intervento dell'analista si produce un tempo che non è soltanto progressivo ma anche retroattivo.

Per l'analizzante si tratta dell'incontro con la sorpresa che l'interpretazione produce quando quello che sta dicendo ora ritorna da un passato, dove ciò era già scritto.

Questa doppia temporalità, come J.-A. Miller la chiama nella sua conferenza *Introduzione all'erotica del tempo*[7], è la logica della seduta analitica. "[Il tempo 1] è il tempo che va verso il futuro, ed è su questo vettore […] che il soggetto fa l'esperienza dell'attesa e del progetto, mentre il tempo 2 va verso il passato, è il tempo che passa in quanto non smette di iscriversi nel passato"[8].

Riprendo per dire come intendo il tempo in rapporto a un vuoto.

---

[5] J.-A. Miller, *L'inconscio e il corpo parlante*, in *Aggiornamento sul reale, nel XXI secolo*, Scilicet, Alpes, Roma 2015.
[6] E. Lemoine, *Il dovere di rispondere*, in *La Psicoanalisi*, n. 10, Astrolabio, Roma 1991, p. 58.
[7] J.-A. Miller, *Introduzione all'erotica del tempo*, in *La Psicoanalisi*, n. 37, Astrolabio, Roma 2005.
[8] *Ivi*, p. 34

Nella mia esperienza c'è il tempo dell'andata e ritorno. Una metafora che tra tanti aspetti della mia vita include la migrazione da un altro continente. L'andata e ritorno è: "Muovere il corpo per andare dall'analista e ritornare", è un movimento ma anche un ritorno allo stesso luogo. C'è qualcosa che rimane mentre qualcosa si muove. È il campo proprio dell'esperienza analitica, dove esistono una costante e una variabile[9].

L'impossibile di sopportare si ritaglia e ricostruisce a ogni seduta, in ogni andata e ritorno dall'analista.

L'ipotesi freudiana è situare l'inconscio in un fuori tempo ed è giustamente nell'intervallo tra un significante uno e un significante due che Lacan colloca il soggetto. Il soggetto vuoto del significante.

Non c'è andata senza ritorno e ciò che si decanta di questo tempo del vuoto ha funzionato per me come causa.

Una sorpresa

Domenico Cimino

L'invenzione di Lacan della *passe* è uno degli aspetti della formazione psicoanalitica che più mi hanno sorpreso. La formazione di uno psicoanalista, così come qualsiasi altra formazione, richiede l'acquisizione di un sapere che si ottiene tramite seminari, convegni, conferenze e così via, ma non si esaurisce in questo. Esiste un altro sapere, cardine per uno psicoanalista, che si produce attraverso la propria analisi personale. In questo senso possiamo isolare due aspetti nella formazione analitica: un aspetto per così dire privato ed uno pubblico.

Un'analisi personale è un fatto privato mentre la formazione che procura la partecipazione alla vita di una comunità analitica è un fatto pubblico, in quanto questa si esplica insieme ad altri analisti o aspiranti analisti accomunati da un desiderio comune, la psicoanalisi, seppur con declinazioni anche molto diverse.

La *passe* è quel dispositivo che sancisce che un analizzante ha compiuto la propria analisi ed è un raccordo tra queste due dimensioni della formazione, la dimensione privata e quella pubblica, poiché oltre ad avere un riconoscimento sulla fine della propria analisi si invita il *passant* a trasmettere qualcosa dell'esperienza analitica.

Qu'est ce-que tu fais là?

Irene D'Elia

"[…] ciascuno è solo – solo con l'Altro del significante, solo con il proprio fantasma, che ha un "piede nell'Altro", solo con il proprio godimento, estimo. […] una somma di solitudini soggettive e questo è il senso della nostra formula "uno per uno""[10].

L'Everest, 8848 m, a sud nel Nepal, *Sagarmatha, Dea del Cielo*, e a nord nel Tibet *Jomolungma, Dea madre del mondo*, è un'imponente massa di ghiaccio scintillante. La via più praticata per scalare l'Everest è quella del Colle Sud, lungo la Cresta sud-est. La vetta si deve toccare prima di mezzogiorno, l'ora limite per un ritorno in sicurezza. La discesa deve essere immediata. Sopra gli 8000 metri c'è la "zona della morte". Le temperature rigidissime, l'elevata altitudine e la rarefazione dell'aria causano malesseri spesso letali, come edemi polmonari e

[9] A.I. Capelli, *Andata e ritorno*, Convegno Nazionale SLP, *Il transfert tra amore e godimento*, Roma 2014, inedito.
[10] J.-A. Miller, *Teoria di Torino sul soggetto della Scuola*, cit., p. 7.

cerebrali, assideramento, sfinimento, morte per congelamento e ipossia. Altri muoiono a causa di valanghe, crepacci, frane e dirupi, improvvisi distacchi di seracchi o cornici di neve e violente bufere. Le condizioni climatiche e psicofisiche impediscono di soccorrere alpinisti in difficoltà. I corpi congelati giacciono lì, dove cadono. Eppure l'Everest continua a essere un richiamo per moltissimi alpinisti sospinti verso la vetta da un'incrollabile intensità, ciascuno con il suo motivo, che sia volontà, passione, desiderio, fascinazione, ossessione, culto o follia. Si potrebbe dire che non possono farne a meno?

Cosa spinge a scalare una montagna così?

Fare del proprio sintomo uno sgabello

Maria Antonella Del Monaco

Miller, ne *L'inconscio e il corpo parlante*[11], fa un riferimento alla *passe*. Come "[…] dire la nostra per quanto riguarda lo sgabello-sintomo […]"[12]? Con la *passe*.

Ciò che fa della *passe* un "evento", afferma Miller, "[…] è il dire di uno solo, l'Analista della Scuola (AE), quando mette in ordine la propria esperienza, […] a favore di chiunque sia presente a un Congresso, […]"[13].

Troviamo, qui, messa in funzione l'operatività dello sgabello, grazie al quale ciascun AE testimonia, alla Scuola, le trasformazioni avvenute.

Prima trasformazione: dal discorso dell'Altro al dire di uno solo.

L'affermazione "è il dire di uno solo" rende operativa l'esperienza fatta, alla fine dell'analisi, dell'inesistenza dell'Altro. Esperienza che inaugura un nuovo statuto del dire, che si sostiene a partire da un Altro che non può più garantire, né riconoscere nulla al *parlessere* che, da quel momento in avanti, sosterrà il suo dire da sé, da solo.

Seconda trasformazione: dal sintomo al *sinthomo*.

Dal sintomo, che è sofferenza, alla costruzione di un *sinthomo*, punto di consistenza del soggetto. Il "non cessa di scriversi", il "C'è dell'Uno" – c'è un godimento opaco inscritto nell'Uno; c'è il sintomo – che è dell'ordine dell'esistenza, del reale, da Lacan messo in tensione logica con il "non cessa di non scriversi", con il "non c'è rapporto sessuale", scrive, ora, al termine di un'analisi, un nuovo annodamento *sinthomatico*, che si sostiene sulla singolarità insita ne la lettera e che evidenzia una certa trasformazione della pulsione. Nella mia testimonianza ho mostrato il passaggio dal sintomo, svenire, al *sinthomo*: sono golosa, una golosa che, rispetto al desiderio, non *de-morde*.

L'AE testimonia di come abbia saputo far sorgere dal "dire di uno solo" un discorso che fa legame con un Altro nuovo. È qui che si inanella il transfert con la Scuola. Colloco qui, quanto Miller afferma, alla fine della sua Conferenza, quando dice che "Il reale del legame sociale è l'inesistenza del rapporto sessuale"[14]. Leggo questo nel senso che il reale non spinge verso il legame sociale perché esso si sostiene sull'Uno, non è in rapporto all'Altro.

Ritengo che vada in questa direzione il saperci fare che, ciascun AE, ognuno con la singolarità del proprio *sinthomo*, testimonia. Testimonianza che è dell'ordine di un evento.

[11] J.-A. Miller, *L'inconscio e il corpo parlante*, cit.
[12] *Ivi*, p. 275.
[13] *Ivi*, p. 276.
[14] *Ivi*, p. 277.
[15] J. Lacan, *Il Seminario. Libro I. Gli scritti tecnici di Freud* [1953-1954], Einaudi, Torino 2014, p. 9.

Esse – Elle – Pi

Marianna Matteoni

> "Mi rivolgo qui a coloro che fanno parte del gruppo di psicoanalisi che noi rappresentiamo. Vorrei che vi rendeste conto che se esso è costituito come tale, allo stato di gruppo autonomo, è per un compito che per ciascuno di noi comporta nientemeno che l'avvenire, il senso di tutto ciò che facciamo e avremo da fare nel seguito della nostra esistenza. Se non venite per chiamare in causa tutta la vostra attività, non vedo perché mai siete qui. Coloro che non avvertono il senso di questo compito, perché mai dovrebbero rimanere attaccati a noi piuttosto che andare a unirsi a una forma qualunque di burocrazia?"[15]

S di Sapere

Incontro l'ambiente lacaniano a causa di un equivoco sul sapere: penso che il sapere dell'analista sia un più, un insieme di conoscenze e di esperienze da esibire.

Fin dalle prime lezioni all'Istituto freudiano l'equivoco emerge: sperimento presto che spesso si legge solo ciò che si vuole trovare e che bisogna imparare a leggere. Il sapere, nel modo in cui l'avevo inteso fino ad allora, si svuota: l'analista non si riconosce per il suo sapere, ma per la funzione che incarna.

L di Lavoro

Nella solitudine di un lavoro di confine con l'autismo, la Scuola appare essere il luogo in cui trovare le coordinate per inquadrare il mio intervento: l'ambiente che mi circonda è abitato da insegnanti, musicoterapeuti e logopedisti orientati dall'eclettismo e da un ingenuo buon senso, del tutto inutili ai fini dell'operatività.

Scrivo la mia domanda alla Scuola; ne segue l'ammissione.

Il mio lavoro continua: sola, ma non da sola.

P di Paradosso

Tutta l'opera di Freud mostra che nella parola c'è un'eccedenza che la supera e che l'analisi procede "per via di levare"[15].

Il significante scuola comporta un insegnamento attraverso la parola: la parola di Lacan che si fa scritta e sfida la velleità comunicativa. A essa si affianca la parola analizzante, che rosicchia l'impasse, che costruisce l'inconscio, che fa emergere l'intreccio delle parole che costituiscono una vita, a partire dalle prime che hanno marcato il corpo.

Se la posta in gioco della psicoanalisi è la trasmissione, allora, come passare da un percorso singolare ad un'esperienza condivisa?

[15] S. Freud, *Psicoterapia* [1904], in *Opere*, vol. 4, Boringhieri, Torino 1970, p. 432.

Appuntamenti

SCUOLA LACANIANA DI PSICOANALISI

Giornata di studi di psicoanalisi applicata

Lavoro in Istituzione orientato dalla psicoanalisi

27 febbraio 2016

Sala del Laurentianum

Piazza Ferretto, 121

Venezia-Mestre www.slp-cf.it

ASSOCIAZIONE MONDIALE DI PSICOANALISI

X Congresso

Il corpo parlante. Sull'inconscio nel XXI secolo

25-28 aprile 2016

Hotel Sofitel – Copacabana

Rio de Janeiro https://www.congressoamp2016.com

SCUOLA LACANIANA DI PSICOANALISI

XIV Convegno nazionale

Il tempo e l'atto nella pratica della psicoanalisi

11-12 giugno 2016

Teatro Parenti

Via Pier Lombardo, 14

Milano

NEW LACANIAN SCHOOL

XIV Congrès

Signes discrets dans les psychoses ordinaires. Clinique et traitment

2-3 luglio 2016

The Printworks, Dublin Castle

Dame Street, D2

Dublino www.amp-nls.org/page/fr/170/le-congrs

APPUNTI

Scuola Lacaniana di Psicoanalisi
del Campo Freudiano

ANNO XX - N. 132
FEBBRAIO 2016