



# Transference and Pedagogical Eros in the Educational Relationship: Affections in Educational Practices between Pedagogy and Psychoanalysis

## Transfert ed eros pedagogico nella relazione educativa: Gli affetti nelle pratiche educative tra pedagogia e psicoanalisi

---

Vincenzo Salerno

Université de Neuchâtel – vincenzo.salerno@unine.ch  
<https://orcid.org/0000-0002-2826-2497>

Leonardo Rigoni

Istituto Universitario Salesiano di Venezia – leonardo.rigoni@studenti.iusve.it  
<https://orcid.org/0000-0002-2222-1504>

---

### ABSTRACT

Since some time, many authors stated that our Culture has removed emotional and transference dynamics from the educational relationship. For this reason, Pedagogy has to think about pedagogical eros and pedagogical transference as dynamics which always are active in the relationship between educators and students. Therefore, this operation requires a group-training of skills related to the way of thinking and the way in which personal and Community educational actions are thought. Psychoanalysis could give to Pedagogy epistemological and practical insights which are interesting in order to use pedagogical eros and transference. The article aims to understand how pedagogical transference could be used in the educational actions and, on the other hand, it attempts to reflect on what characteristics should have a vocational training aware to pedagogical eros.

Da ormai qualche tempo, molti autori segnalano come la nostra cultura tenda a rimuovere le dinamiche affettive e di transfert che abitano la relazione educativa. Per questa ragione è necessario che la pedagogia trovi il coraggio di pensare questa esperienza, ospitando il tema dell'eros pedagogico all'interno della propria riflessione e quello del transfert pedagogico quale dinamica sempre in atto nella relazione formativa. Questo esige, attraverso un lavoro di équipe, la formazione di competenze che permettano di declinare sotto altri punti di vista l'azione educativa del professionista e della comunità educante. A questo proposito la riflessione psicoanalitica sembra offrire alla pedagogia delle categorie interessanti sia dal punto di vista epistemologico

\* Attribuzione delle parti: Vincenzo Salerno (*paragrafo 3 e paragrafo 4*), Leonardo Rigoni (*paragrafo 1 e paragrafo 2*). Il *Paragrafo 5* è opera di un lavoro congiunto dei due autori.

che operativo. Il presente articolo cerca di comprendere in che modo la dinamica del transfert pedagogico sia declinata nelle pratiche educative e quali attenzioni dovrebbe avere una formazione sensibile alla tematica dell'eros pedagogico rivolta a educatori professionali.

#### KEYWORDS

Transference, pedagogical eros, psychoanalysis, educational relationship, vocational training

Transfert, eros pedagogico, psicoanalisi, relazione educativa, formazione professionale

## 1. Introduzione

La reticenza nel parlare dell'eros pedagogico all'interno della relazione educativa era stata una preoccupazione espressa da Piero Bertolini già alla fine degli anni '80 (Bertolini, 1988, p. 122). Dieci anni dopo, Paolo Mottana segnala che pensare il tema degli affetti in profondità è ancora un tema tabù in pedagogia, in cui vige una "sorta di rimozione" (Mottana, 1998, p. 17). La poca attenzione rispetto a queste tematiche fa sì che sia sempre più difficile pensare dispositivi in grado di presidiare l'urgenza pulsionale e affettiva del desiderio dell'educatore (Ulivieri, 2010, p. 145). I fatti di cronaca, come quello riportato proprio da Ulivieri (2010, pp. 145–146), ma anche altri narrati negli anni successivi segnalano, forse in modo spesso cauto o, viceversa, poco serio, che dovrebbe essere avviata una riflessione sulla tematica dell'eros pedagogico, specialmente nella formazione e nell'autoformazione dei professionisti dell'educazione.

Un altro livello di riflessione riguarda il corpo di educando ed educatore nei loro aspetti desiderativi e pulsionali. Segnala Orsenigo (2010) che il livello pedagogico del *corpo a corpo* oggi si è trasformato "in quell'esperienza sublimata che passa sotto il nome di relazione educativa" (p. 91). Tuttavia, il contatto tra i corpi, in questi ultimi anni, non ha subito solo una sublimazione, ma è stato sradicato dalla scena a causa della pandemia di Covid-19. Educatori ed insegnanti hanno sperimentato come la vicinanza personale, uno sguardo attento, una carezza, un abbraccio, un sorriso, se attuati all'interno di scenari formativi, non siano solo esperienze dalla qualità emotiva ed affettiva, ma abbiano la stoffa di un'esperienza esistenziale, che costituisce un veicolo potente per testimoniare ed accompagnare i soggetti, soprattutto quelli più fragili o difficili, nell'avventura formativa (Dallari, 2021; Bruzzone, 2022). La ferita inflitta dal Covid-19 e l'esperienza della didattica a distanza o degli interventi educativi in remoto (o comunque "controllati") devono essere assunti radicalmente per ripensare dimensioni troppo spesso taciute e rimosse, ma non per questo meno agenti. E dove c'è un non pensato, esso agisce in modo sconcertante e mai con effetti positivi. È questo uno dei grandi insegnamenti della psicoanalisi che forse oggi più che mai può diventare una formidabile alleata per il pensiero pedagogico.

Il presente articolo si propone due obiettivi. Il primo è tematizzare la carica erotica all'interno della relazione educativa, cosa che permette di *lavorare il desiderio di educare* del professionista, consentendogli di riflettere sulla stoffa del proprio gesto educativo, proprio per evitare abusi, violenze e perversioni di ogni

sorta (Ulivieri, 2019). Il secondo obiettivo dell'articolo è mettere in luce che solo abitando la relazione educativa in quanto attraversata dall'eros pedagogico gli educatori possono utilizzare a pieno il loro fascino, presidiando la dinamica del transfert pedagogico, per cercare di fare proposte che siano attraenti e significative (Salerno, 2022), specialmente in un tempo in cui le relazioni, anche quelle formative, vengono vissute da più parti sotto il segno del "consumo" e della "funzionalità" (Bottero, 2020).

## 2. Il transfert come chance pedagogica

### 2.1 Il transfert nella cura psicoanalitica

Per tentare un accostamento non banale tra l'esperienza erotica e quella educativa è interessante rifarsi al sapere psicoanalitico, perché sia a livello teorico, ma soprattutto clinico, la psicoanalisi ha visto nella dimensione affettiva un perno centrale nei processi di soggettivazione (Freud, 1971).

Secondo Freud la cura si dà solo a partire da un processo di investimento erotico dell'analista da parte del paziente: il transfert. Il padre della psicoanalisi nota che il paziente in analisi vive una riedizione dei propri legami eroticamente significativi esperiti nella prima infanzia, trasferendo i propri sentimenti ambivalenti sulla figura dell'analista. Quest'ultimo non è uno spettatore passivo nel setting analitico, ma proverà anche lui alcuni sentimenti di amore o odio verso il paziente: il controtransfert. Secondo Freud (2016), però, il compito dell'analista non è quello di assecondare il controtransfert (che va invece elaborato dall'analista in un apposito setting: la supervisione), ma quello di fungere da specchio opaco per il paziente, dimostrandogli che i sentimenti che prova non sono presenti, ma riedizioni di modalità affettive che aveva già strutturato e adottato con certe persone significative. La cura darà esiti positivi se l'analista riuscirà a far vivere in modo corretto al paziente il transfert, aiutandolo a superare la nevrosi di traslazione a esso associata (Laplanche e Pontalis, 2010). In questo modo si renderà la ripetizione un ricordo e si riusciranno a far manifestare all'altro le istanze rimosse, riorganizzandole e reinterpretandole nel *setting* analitico.

Anche Lacan (2007) rimane fedele all'intuizione freudiana sul transfert, battendosi contro quelle terapie che vedevano nel controtransfert un alleato del terapeuta. I sintomi dicono una verità oscena per il soggetto e il compito dell'analista è quello di aiutare il paziente a divenire analizzante e quindi a produrre un nuovo processo di soggettivazione attraverso l'analisi (Recalcati, 2016). Per fare questo, l'analista non deve intromettersi (controtransfert o transfert immaginario) e lasciarsi coinvolgere personalmente dal discorso del paziente, ma deve aiutare quest'ultimo a rapportarsi con il proprio discorso inconscio. Infatti, entrando in analisi, il paziente tende a vedere nell'analista il soggetto-supposto-sapere, ovvero colui che possiede la soluzione alla propria sofferenza (Lacan, 2016). Il paziente non domanda all'analista solo la formula per la propria felicità, ma anche un riconoscimento radicale nella forma della domanda d'amore, resistendo alla cura e tentando di trovare una soddisfazione nel rapporto con l'analista, piuttosto che imparare a mettersi in ascolto del proprio inconscio, spesso insopportabile. Se il paziente venisse corrisposto dall'analista, la relazione analitica (simbolica) scenderebbe in una narcisistica (immaginaria), poiché l'analista si illuderebbe di avere davvero un sapere sull'altro (onnipotenza materna), mentre il paziente rimarrebbe intrappolato in una relazione non sana con il proprio godimento. Per Lacan (2007),

quindi, “i sentimenti dell’analista hanno un sol posto possibile in questo gioco, quello del morto” (p. 584).

Come per Freud, quindi, anche per lo psicoanalista francese la direzione della cura è possibile solo sottraendosi al transfert vorace del paziente, mostrandogli che l’Altro è fondamentalmente “bucato” e che la risposta alla propria sofferenza ognuno la deve trovare faticosamente da sé, rileggendo e affrontando i tornanti più osceni e dolorosi della propria storia.

## 2.2 Transfert e formazione

L’interpretazione lacaniana del transfert risulta interessante anche per la pedagogia, soprattutto per quanto riguarda lo scopo ultimo della relazione educativa, che è quello, per il soggetto in formazione, di transitare da una formazione etero-diretta a una auto-diretta (Pesare, 2017). La riflessione di Lacan può suggerire agli educatori di non porsi come soggetti-supposto-sapere, ma come veicoli perché il transfert pedagogico da immaginario – in quanto i rapporti educativi sono abitati dall’eros e da un reciproco investimento affettivo in cui i soggetti possono tentare di ottenere una gratificazione –, diventi simbolico e quindi riesca a produrre processi di soggettivazione inedita accompagnando l’educando verso un sapere, cognitivo, emotivo ed esistenziale. Infatti, è solo attraverso “un uso esplicito e non sfrenato del *transfert pedagogico*” (Bertolini, 1999, p. 45) che l’educatore può riuscire a orientare l’azione educativa verso il futuro, cercando di dischiudere, all’interno di una relazione particolarmente significativa per l’educando, orizzonti di senso nuovi, formulazioni di progetti e di scelte inedite, evitando, nel contempo, che la relazione si chiuda nella ricerca di gratificazioni reciproche, o peggio, che si perverta in forme di plagio o abuso.

È quindi sicuramente tramite un processo transferale, attraverso un investimento affettivo verso la persona dell’educatore, inteso come colui che ha una risposta per le proprie domande o sofferenze, che l’educando inizia a fidarsi delle proposte che gli vengono fatte (Roveda, 1979). Il fenomeno del transfert è ciò che, come una spia, continua a segnalarci che la scena educativa è sempre piena di affetti, sia dalla parte del professionista, sia da quella dell’educando e che è solo tramite questo coinvolgimento erotico che una cura (educativa) può cominciare. Tutto questo non deve, però, farci dimenticare l’ambiguità di un fenomeno complesso come quello del transfert, il quale, se appiattito sul suo solo versante immaginario, può produrre effetti tutt’altro che formativi.

## 3. L’amore educativo secondo Lacan

### 3.1 Identificazione, desiderio e seduzione in educazione

I processi di identificazione e soggettivazione sono fondamentali nel collegare l’erotica del transfert ai processi formativi: psicoanalisi ed educazione si possono unire proprio su questo punto (Pesare, 2021). Lacan ci spiega come ogni sapere transiti attraverso l’identificazione con una persona che si considera promettente e desiderabile e che il desiderio umano si struttura come desiderio dell’altro, per cui si desidera essere l’oggetto del desiderio di riconoscimento dell’altro. Questo, però, espone uno dei due partecipanti della relazione a essere ridotto a oggetto per il desiderio dell’altro. Nella relazione educativa, per esempio, capita che un

allievo possa desiderare di essere l'oggetto del desiderio del proprio insegnante (della sua cura, della sua preferenza ecc.) e viceversa, anche l'insegnante può desiderare di divenire l'oggetto del desiderio del ragazzo (delle sue attenzioni, della sua ammirazione ecc.), finanche di divenire colui che può "salvarlo" da una situazione di disagio o sofferenza. Le identità dei soggetti si formano e si rafforzano proprio in questo gioco speculare, in cui entrambi si alternano nella posizione di oggetto o soggetto del desiderio e del riconoscimento dell'altro. L'educatore, a questo livello immaginario, potrebbe sentirsi tale solo se viene riconosciuto dall'educando e, viceversa, quest'ultimo potrebbe percepire di essere degno solo in quanto riconosciuto dall'altro. Il momento del riconoscimento, sebbene necessario nella relazione formativa (Selmo, 2010, pp. 112–114), risulta essere un punto che necessita di una particolare attenzione pedagogica.

La frase "il desiderio umano è il desiderio dell'altro" (Lacan, 2007, p. 817) può essere intesa anche in un senso genitivo oggettivo: il desiderio dell'uomo si infiamma e si dirige verso gli oggetti che sono presi di mira dagli altri. Questo accade anche nel rapporto educativo, in cui l'educando inizia a appassionarsi di quello che pensa essere l'oggetto del desiderio dell'educatore (sia esso un sapere o un certo modo di abitare l'esistenza) nel tentativo di poter divenire lui stesso l'oggetto del suo desiderio. Per fare questo, l'educatore ha inizialmente dovuto sedurre l'educando, anche se lo ha fatto da un punto di vista squisitamente pedagogico, rivestendolo di attenzioni e cure, facendolo sentire importante e dimostrandosi vivamente interessato alla sua vicenda esistenziale, per rendere così desiderabile e carica di promessa la propria proposta educativa (Malavasi, 1995; Massa, 2010). E, come nei rapporti d'amore, l'educando cercherà a propria volta di sedurre l'educatore, plasmando la propria identità per poter rendersi desiderabile ai suoi occhi. A questo livello, però, il transfert si attua in una forma ancora immaginaria, poiché l'educando si appassiona di ciò che gli viene proposto solo per "fare colpo" sull'educatore, non iniziando un vero e autentico processo di formazione personale (Mottana, 1998). È però vero che, anche a questo livello, si instaura ciò che Lacan (2008) chiama "la metafora dell'amore" (p. 45): l'educando, inizialmente era amato e rivestito di attenzioni e cura da parte dell'educatore, diviene ora il soggetto che ama ed è interessato al professionista, il quale diviene oggetto di queste attenzioni.

### 3.2 L'amore educativo è simbolico e generativo

Ciò che è importante sottolineare è che la metafora dell'amore, letta da un punto di vista pedagogico, non può esaurirsi semplicemente in questo scambio di posizioni. In educazione la metafora (e quindi la sostituzione) non deve essere tra le posizioni dell'educatore e dell'educando, per cui il primo, da attivo soggetto di cura, diventa passivo oggetto del desiderio del secondo. La metafora dell'amore educativa deve essere *doppia*: l'educatore, proprio come Socrate, non deve passivizzarsi in oggetto del desiderio dell'educando, rimanendo imbrigliato in una dimensione immaginaria e narcisistica della relazione, con il suo conseguente perversimento (Orsenigo, 2010, pp. 100-103). Egli deve evitare che il rapporto rimanga imprigionato in una logica duale, aprendolo a un terzo, che è il proprio l'oggetto del suo desiderio, che era già implicato nella relazione (Ripamonti, 2010). Esso può avere molteplici forme: può essere un sapere, un certo modo di stare nei rapporti o di vivere le esperienze. Ciò che l'educatore in questo modo testimonia all'educando è che il proprio desiderio non è orientato, in ultima istanza,

verso di lui, ma verso un terzo che può divenire accessibile, e che può essere profondamente desiderato, anche da lui. In questo modo, triangolarizzando la relazione educativa, si evita il perversimento della stessa in una logica di chiusura e di tentativo dei due partecipanti di unirsi fino a formare una cosa sola, come invece accade nel desiderio propriamente sessuale (Mari, 1998).

In educazione, imparare a abitare il proprio desiderio permette all'educatore di orientarlo non nella logica della reciprocità speculare, ma dell'apertura verso un altro e della generatività, evitando di porsi come colui che può essere la risposta al desiderio di sapere dell'educando, per mostrarsi invece un fragile testimone che nella vita si può essere animati da un proprio desiderio di sapere (Orsenigo e Selmo, 2019). In questo, la dimensione erotica e transferale che innerva la relazione educativa, può essere utilizzata nel tentativo di operare uno scarto tra i partecipanti, che consente all'educando di soggettivarsi e slegarsi dall'identificazione con l'educatore, che ha, in ultima istanza, la responsabilità di agire affinché questo avvenga (Roveda, 1979).

#### **4. Il Simposio: strumento per la formazione dell'educatore attento al transfert**

C'è un punto dell'insegnamento di Lacan (2008) in cui egli si confronta con il fenomeno del transfert rileggendolo attraverso il *Simposio* di Platone. Una proposta interessante sembra essere quella di rileggere l'interpretazione analitica lacaniana del "Simposio" da un punto di vista pedagogico, ricordandoci come la dimensione affettiva e quella educativa fossero profondamente intrecciate nell'antica Grecia (Cantarella, 2016). In questa sede ci concentreremo sulla figura di Socrate cercando di evidenziare virtù e rischi dell'atteggiamento del filosofo alle prese con le dinamiche di transfert.

La rilettura di questo classico della filosofia, il primo libro che riflette profondamente sull'amore e che condiziona ancora oggi il nostro immaginario, può essere uno strumento evocativo importante per accompagnare gli educatori verso una riflessione sul transfert educativo e sull'eros pedagogico, allestendo così dispositivi per la formazione e l'autoformazione professionale.

##### **4.1 Socrate educatore**

L'episodio dell'incontro tra Socrate e Aristodemo è un esempio di come funziona il transfert pedagogico. Il giovane discepolo di Socrate, uno dei più innamorati, viene invitato dal filosofo a seguirlo a casa di Agatone, dove si sarebbe tenuto un simposio per festeggiare la vittoria del tragediografo ad una gara. Socrate, seducendo il giovane discepolo, lo invita a seguirlo perché sa che l'esperienza del banchetto sarà l'occasione per Aristodemo di ascoltare discorsi formativi. Tuttavia, durante il tragitto, il filosofo rallenta il passo, lasciando andare avanti il giovane amico, il quale invece vorrebbe aspettarlo, ma il filosofo dice a Aristodemo di andare avanti senza di lui (Platone, 1982, 173a-175a).

Come possiamo tradurre pedagogicamente questo atteggiamento di Socrate? È come se il filosofo dicesse al discepolo che ciò che conta non è la loro relazione, ma l'oggetto che in essa è implicato e in questo momento la sostiene: il simposio. Quello che in un primo momento era l'oggetto del desiderio solo di Socrate (per cui egli si era addirittura fatto bello) è diventato, transitando per l'affetto che il giovane provava per il proprio maestro, anche l'oggetto del desiderio di Aristodemo, che infatti raggiungerà la dimora di Agatone da solo.

Platone, con questo esempio, ci mostra che il gesto educativo di Socrate è più seduttivo che maieutico, intendendo la seduzione educativa come la capacità di accompagnare il soggetto verso esperienze inedite e per questo potenzialmente formative (Massa, 1997, p. 26). L'educatore non deve sedurre l'altro per un proprio narcisistico tornaconto, ma lo deve sedurre per permettere che egli possa incontrare il sapere da solo e possa abbandonare il maestro, i suoi insegnamenti, o, semplicemente, scegliere da solo che farsene. In altre parole, l'eros pedagogico è quel desiderio di educare, sempre fragile e da pensare e lavorare continuamente, che muove l'educatore a mostrare all'altro una via per seguire la propria strada, testimoniandogli una possibile realizzazione personale della vita (Salerno, 2022).

## 4.2 Un'impasse nell'uso del transfert educativo

Il *Simposio* però termina con l'entrata in scena di Alcibiade (Platone, 1982, 212c–215a), come sottolinea Lacan, per il quale il discorso dell'ebbro Alcibiade rimette in circolo quello (educativo) di Socrate. Infatti, anche Alcibiade è stato sedotto da Socrate, ma, dopo aver ceduto alle avance del filosofo, il giovane condottiero si è visto rifiutato. Anche in questo caso Socrate ha provato a inserire all'interno della relazione duale il terzo, l'oggetto del desiderio (Agatone). Tuttavia, nel caso di Alcibiade qualcosa è andato storto: Lacan (2008) ci indica che ciò che interessa a Alcibiade non è la proposta educativa di Socrate, ma poter essere ricambiato da lui e poter pervenire a ciò che egli vede così attraente nel filosofo: l'*agalma*, oggetto preziosissimo e massimamente desiderabile (Lacan, 2007, p. 829).

La vicenda di Alcibiade può essere tradotta pedagogicamente disvelando che, per quanto accorti si possa essere, quando si vive l'avventura educativa sotto il segno dell'eros pedagogico e del transfert, cercando di utilizzarlo come motore per permettere all'altro di strutturare un proprio desiderio di sapere, ci si espone al rischio che l'educando si invaghisca della persona dell'educatore più che della sua proposta.

La seduzione e l'innamoramento, nelle sue varie declinazioni, accadono nella scena educativa e sono spesso volano di un apprendimento etico, cognitivo ed esistenziale. Spesso, come abbiamo provato a far emergere in questo articolo, è l'educatore che decide di utilizzare queste tecniche, in modo da rendere attraente una proposta e orientare il desiderio dell'educando (Bertolini, 1988). Per farlo, Socrate ci insegna che è però necessario non chiudere la relazione nel rapporto duale, ma aprirla, inserendo un terzo, profondamente desiderato dall'educatore e che si spera possa divenire oggetto di desiderio anche dell'educando. Tuttavia, cosa accade in tutte quelle situazioni in cui l'educando si comporta come Alcibiade e quindi non vuole essere educato, ma si accontenta di essere sedotto e dirottato il proprio desiderio vorace verso la persona dell'educatore? E cosa permette allora all'educatore di lavorare, non solo la stoffa del proprio desiderio, ma anche la trama erotica della relazione educativa?

## 5. Supervisione, formazione ed équipe come laboratori per lavorare i desideri degli educatori

Ciò che permette all'educatore di vivere responsabilmente il proprio desiderio educativo, anche nella sua trama erotica, è la dimensione comunitaria dell'équipe

educativa, o della comunità educante, che presiede e garantisce la “buona” riuscita dei rapporti educativi. La priorità dello sguardo sulla comunità educante è stato ribadito da Alessandrini et al. (2022), secondo cui non si tratta solo di una questione prassica, ma anche epistemologica, la quale passa attraverso attività quali la valorizzazione delle risorse umane, lo studio dell’ambiente nel suo complesso e il rinnovamento del dibattito scientifico. A tale complessità sottolineata da questi autori si può rispondere non solo in relazione all’ambiente fisico, ma ad altra dimensione concreta: è l’équipe, infatti, che, con la sua “materialità” (Barbanti, Daddi, Ferrante e Orsenigo, 2020), si inserisce nella relazione carica di affetto tra educatore e educando, permettendo di rompere il legame narcisistico da un lato e, dall’altro, ponendo un Terzo all’interno della relazione duale per mantenerla educativa anche se l’oggetto del desiderio dell’educatore non dovesse catturare e attrarre il desiderio dell’educando.

In altre parole, solo all’interno di un legame professionalmente orientato si può pensare di coltivare un desiderio educativo responsabile che salvi educando ed educatore da una relazione non sana da un punto di vista pedagogico (Ulivieri, 2021). La dimensione dell’équipe educativa e della supervisione pedagogica permettono ai soggetti impegnati nella relazione di limitare i propri godimenti e, in particolare all’educatore, di non cedere sul proprio desiderio, che è quello che la relazione educativa possa concludersi e che l’educando possa farsi carico della propria storia e del proprio desiderio, giocandolo, si spera in modo positivo, all’interno del legame sociale (Roveda, 1979).

L’educatore, allora, non è colui che satura il desiderio dell’altro, ma è invece un fragile testimone del fatto che, nella vita, ci si possa appassionare della ricerca del proprio desiderio singolare e che lo si possa fare insieme ad altri. L’educatore, nel sedurre pedagogicamente l’educando, provoca la sua libertà con la propria posizione sulla vita, che racchiude però un sapere che non è granitico, assoluto, ma che è impastato con la continua ricerca condivisa del “vero”, del “bello”, del “buono”, del “giusto”. L’educatore che vive la relazione nella sua trama affettiva ed erotica, non ha paura dello scacco e dell’errore, del fallimento e del dubbio, ma cerca di utilizzare il transfert pedagogico per accendere un desiderio nell’altro, consapevole che la qualità del suo gesto trova senso e compimento, a sua volta, solamente all’interno di una comunità educante. Luogo questo che, attraverso un’adeguata attività di formazione e supervisione, può aiutare il professionista a “lavorare” il proprio desiderio di educare, inevitabilmente segnato da dinamiche aggressive, perverse e di potere, per orientarlo, invece, verso una cura autentica dell’altro e dei legami.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., Di Pinto, G., Giovanazzi, T., & Marcelli, A. M. (2022). Educating Communities: From the Epistemology of Educational Research to the Case of Adult Learning Centres in Italy. *Formazione & insegnamento*, 20(1, Tome II). [https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22\\_86](https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22_86)
- Barbanti, C., Daddi, A., Ferrante, A. e Orsenigo, J. (2020). “La materialità educativa e la trama degli affetti”. In Centro Studi Riccardo Massa (Eds.), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa* (pp. 72-88). Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1988). L’eros in educazione. Considerazioni pedagogiche. In P. Bertolini, & M. Dallari (Eds.), *Pedagogia al limite* (pp. 121-153). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1999). La dimensione erotica della relazione educativa. In R. Massa, & L. Cerioli (Eds.), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica* (pp. 40-49). Milano: FrancoAngeli.



- Bottero, E. (2020). Lo smarrimento della ragione e il compito dell'educazione. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(56), 35–41. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10623>
- Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Scholé.
- Cantarella, E. (2016). *Secondo natura. La bisessualità nel mondo antico*. Milano: Feltrinelli.
- Dallari, M. (2021). *La zattera della bellezza. Traghetta il "principio di piacere" nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- Freud, S. (1971). *La psicoanalisi infantile*. Roma: Newton Compton.
- Freud, S. (2016). *Introduzione alla psicoanalisi*: Milano: RCS.
- Lacan, J. (2007). *Scritti* (2 Vol.). Milano: Fabbri.
- Lacan, J. (2008). *Il seminario libro VIII. Il transfert (1960–1961)*. Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (2016). *Il seminario libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*. Milano: RCS.
- Laplanche, J. & Pontalis, J-B. (2010). *Enciclopedia della psicoanalisi. Tomo Secondo*. Roma-Bari: Laterza.
- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Mari, G. (1998). *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (2010). "Educazione e seduzione". In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore: Il desiderio nelle professioni educative* (pp. 49–65). Milano: FrancoAngeli.
- Mottana, P. (1998). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- Orsenigo, J. (2010). Tra pederastia e pedofilia: il posto vuoto della passione educativa. In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative* (pp. 84–104). Milano: FrancoAngeli.
- Orsenigo, J. & Selmo, L. (2019). La gioia di vivere. Testimoniare l'imperfetto di professione. *MeTiS*, 9(1), 380–393. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/273>
- Pesare, M. (2017). *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*. Milano-Udine: Mimesis.
- Pesare, M. (2021). Soggettivazione e psicopedagogia: il singolare/plurale. In G. Annacontini, G., & M. Pesare (Eds.), *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé* (pp. 169–184). Milano-Udine: Mimesis.
- Platone (1982). *Simposio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Recalcati, M. (2016). *Jacques Lacan volume II. La clinica psicoanalitica: struttura e soggetto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ripamonti, M. (2010). Corpo a corpo. Tra ombre e violenza. In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore: Il desiderio nelle professioni educative*, (pp. 129–142). Milano: FrancoAngeli.
- Roveda, P. (1979). *Il transfert nell'attività educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Salerno, V. (2022). *Charme: La dimensione erotica nei rapporti educativi alla luce di una interpretazione pedagogica di J. Lacan*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Selmo, L. (2010). Per il tuo bene... In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative* (pp. 105–120). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2010). Apprendisti di desiderio. Lavorare il desiderio, abitare il legame. In J. Orsenigo, *Lavorare di cuore: Il desiderio nelle professioni educative* (pp. 143–159). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2019). Verso una modulata vicinanza: ascolto del trauma infantile e formazione agli affetti nel lavoro educativo. In E. Biffi, & E. Macinai (Eds.), *Ombre e ferite dell'educazione: Violenza e maltrattamento sui minorenni* (pp. 140–157). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2021). La supervisione di équipe educative come dispositivo di manutenzione degli affetti e di apprendimento dall'esperienza. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 484–491). Lecce: Pensa MultiMedia.