

ABITARE IL PARADOSSO

Daniele Capra

Andare a cercare l'esperienza alla sua fonte, tentando una rilettura filosofica del modello psicoanalitico proposto da Winnicott, implica immergersi in quel vasto e misterioso mondo rappresentato dalla nascita degli esseri umani, tema affascinante e opaco che ci riguarda tutti, poiché da tutti esperito, ma di cui nessuno è in grado di render conto, se non nei termini di una domanda circa la propria e l'altrui origine.

In questo articolo ci si dovrà necessariamente limitare a una breve introduzione dell'argomento, rimandando ad altre sedi per un eventuale approfondimento delle questioni affrontate. Si tenterà tuttavia di presentarne quelli che possono esserne considerati gli elementi salienti, con particolare riferimento alle tematiche dell'istituzione e dello sviluppo della relazione oggettuale e della costituzione di ciò che può essere definito come l'"oggetto reale".

E' dunque necessario rilevare subito come il modello delineato da Winnicott risulti basato sui concetti di continuità e di tendenza innata allo sviluppo, dove l'intero percorso individuale rappresenta una progressione graduale, dall'esperienza gestazionale alla maturità, dalla totale dipendenza all'indipendenza relativa, il cui dispiegamento avviene senza che l'individuo sia mai costretto a perder nulla. In tale percorso l'infante viene concepito inizialmente come pura potenzialità orientata allo sviluppo dalle consegne del suo programma genetico, liberando la mente, nelle primissime fasi di vita, da strutture psichiche organizzate e ritenendo il bambino assolutamente dipendente dall'ambiente. Ne consegue che l'intero processo non potrebbe avvenire senza il contemporaneo apporto del potenziale individuale, ossia del patrimonio genetico-pulsionale, e dell'ambiente favorente che lo contiene, apportando quella funzione vicaria implicita nel concetto stesso di dipendenza. Questa visione ecologica e olistica dello sviluppo umano porta con sé il fatto che l'entità iniziale di cui indagare l'evoluzione non sia più, dunque, il solo neonato, bensì il binomio madre-bambino, diade concepita come un sistema interdipendente, o come un organismo sovraindividuale, composto da un potenziale individuale, da una situazione ambientale e dalla loro interazione reciproca. Individuo e ambiente sono pertanto, fin dalla fase gestazionale, in una relazione di continuità orientata allo sviluppo in direzione dell'indipendenza.

Ci si permetta di esprimere sinteticamente la questione utilizzando il noto paradosso ottico del vaso di Rubin¹ (figura 1). Come il vaso viene composto dal profilo dei visi e viceversa, in un continuum inscindibile in cui l'uno non esisterebbe senza gli altri, ma in cui è impossibile avere entrambe le figure contemporaneamente (o si hanno i visi, o si ha il vaso, in una relazione inversa figura-sfondo), così la diade si compone della madre e del bambino (laddove madre e bambino assumono alternativamente il ruolo di potenziale individuale e di situazione ambientale, a seconda del punto di vista da cui venga considerata la diade), sicché o si focalizza l'uno, o si focalizza l'altro alternativamente (individuo o ambiente). Ciò che importa sottolineare qui è che figura e sfondo si determinano a partire dalla *interpretazione* della loro relazione reciproca (il *segno* che rende possibile la figura), interpretazione che fissa e determina la loro relazione entro una *rappresentazione* (un vaso o due visi, individuo o ambiente). L'indipendenza non è mai assoluta, poiché la figura richiede sempre uno sfondo che le consenta di emergere.

¹Edgar Rubin (1886-1951), psicologo danese, svolge attorno al 1915 un approfondito studio del fenomeno figura-sfondo, pubblicando un lavoro in due volumi intitolato *Synsoplevede Figurer* (Copenaghen, 1915), in cui appare la figura citata.



Figura 1 – Metafora visiva della diade madre-bambino

Secondo i resoconti osservativi di Winnicott, il lattante è seguito nei primi passi del suo cammino da una madre che vive una sorta di malattia contratta già nei primi mesi di gravidanza. Nella madre vengono infatti rilevate istanze e propensioni verso il feto, prima, e il neonato, poi, che vanno ben al di là del semplice desiderio di accudimento. L'autore definisce questa condizione, presa nel suo complesso, come "preoccupazione materna primaria" ed essa costituisce, di fatto, la polarità materna della diade. E' tuttavia necessario chiarire subito come col termine *madre* non debba intendersi esclusivamente e strettamente la madre naturale del bambino, la quale rimane il modello o l'archetipo della *madre*, bensì il ruolo o la funzione di dedizione e accudimento che, in quanto ruolo o funzione, può essere assunto anche dal padre, o da una terza persona o istituzione. Nei suoi scritti, infatti, l'Autore definisce ciò che rende un qualunque individuo una "madre sufficientemente buona" come il "senso di devozione" sviluppato da quell'individuo in relazione all'infante, ossia come la capacità di accudire empaticamente il bambino in modo quasi perfetto, adattandosi attivamente alle sue fasi di sviluppo, conducendolo progressivamente dalla totale dipendenza all'indipendenza relativa. Queste osservazioni portano Winnicott a considerare la *madre* non più nella sola accezione ristretta di madre naturale, bensì in quella ben più allargata di *ambiente favorente*, delineandone nel contempo le funzioni caratteristiche: contenere (*holding*) indica la funzione di contenimento con cui la madre si fa carico sia delle esigenze fisiologiche, sia delle esigenze psichiche del bambino e implica l'atteggiamento di "devozione" proprio della "preoccupazione materna primaria"; manipolare (*handling*) indica l'insieme delle tecniche e delle azioni specifiche che concretizzano il contenere (vi ricadono sia l'abilità pratica, sia l'abilità teorica); presentare l'oggetto (*object presenting*) indica il modo in cui la madre presenta se stessa e, più in generale, il mondo al bambino, presentazione che deve essere graduale e interattiva, di modo che egli possa assumerlo senza sentirsene schiacciato (presuppone quindi i concetti di "contenimento" e di "manipolazione").

L'Autore rintraccia nelle "identificazioni crociate"² il meccanismo alla base della

²Derivato dal latino "idem identicus facere" (fare uguale al medesimo), nel linguaggio specifico della psicologia il termine "identificazione", introdotto inizialmente dalla psicoanalisi e da qui passato nell'ambito più generale, indica il processo psichico per cui un individuo assume aspetti (comportamenti affettivi e/o di stile cognitivo) che sono propri di un'altra persona, o che appartengono a situazioni o a ruoli istituzionalizzati. In psicoanalisi il concetto è collegato a quello di "introiezione", termine coniato da Freud per indicare tutto quello che un individuo prende dentro di sé nello sviluppo delle sue relazioni, in un processo essenzialmente inconscio. L'"identificazione" comporta introiezioni, ma queste non necessariamente implicano processi identificatori. L'"identificazione" pertanto è il risultato, in una data persona, dei suoi processi introiettivi, ma non viceversa. Attualmente ci si riferisce a questo processo col termine di "identificazione introiettiva" per distinguerlo da quello contrassegnato dal termine "identificazione proiettiva", scoperto da Melanie Klein e successivamente studiato e descritto dalla scuola kleiniana di cui, ricordiamo, lo stesso Winnicott inizialmente fa parte. Col termine "identificazione proiettiva" si intende infatti il processo per cui un individuo proietta e identifica parti di sé in altre persone, animali (si pensi al processo di antropomorfizzazione) o oggetti inanimati. Questa evacuazione libera la mente del soggetto trasferendo nell'altro aspetti parziali o anche l'intero "Sé" che, nella fantasia, può portare ad un'identificazione totale. L'"identificazione proiettiva", in uno sviluppo normale, è alla base dell'empatia (mettersi al posto di qualcuno). Quando l'"identificazione proiettiva" è operata verso oggetti inanimati (casistica che vedremo analizzata da Winnicott nell'infante), questi acquistano di conseguenza un'anima, corrispondente alla proiezione del proiettante, e con questi interagiscono in maniera allucinatoria. L'"identità" è considerata pertanto come il risultato stabile di tutti i processi di identificazione che si sono succeduti nella vita di un individuo. In psicoanalisi il concetto di "identificazione proiettiva" è collegato a quello di "proiezione", il quale indica l'operazione con cui il soggetto attribuisce all'altro (sia esso una persona, un animale o un oggetto) ciò che non è capace di accettare come proprio (pensieri, sentimenti, desideri, tratti di

“preoccupazione materna primaria”. Per il loro tramite, la madre sviluppa l’“illusione” che il bambino sia una parte di sé, garantendo di conseguenza un accudimento quasi perfetto. La presenza delle “identificazioni crociate”, infatti, consentendo la sovrapposizione fra ciò che si presenta e ciò che di esso può esser concepito, rende la linea di demarcazione tra individuo e ambiente indistinta, portando Winnicott ad affermare a più riprese e in diverse forme nei suoi testi che «in qualche misura oggettività è un termine relativo perché ciò che viene percepito obiettivamente è per definizione concepito in qualche misura soggettivamente»³. Tentiamo di fare un esempio che chiarisca questo punto.

Si consideri il pianto del bambino, inteso come stimolo distale visivo e acustico, quindi come ambiente rispetto alla madre. Questo stimolo diviene nella madre, intesa a sua volta come potenziale individuale, innanzitutto stimolo prossimale, quindi percepito, infine sensazione di angoscia. Questa sensazione d’angoscia, associata al pianto, porta l’Io della madre a scindersi⁴ e a proiettare l’angoscia stessa sul bambino. Il pianto del bambino *significa* così angoscia per la madre che, inconsciamente, la identifica proiettivamente in esso. Per la madre, *il bambino* prova angoscia. Il pianto diviene *segno* dell’angoscia del bambino.

La *rappresentazione* del bambino come piangente in quanto provante angoscia, data dalla *interpretazione* inconscia del pianto fatta dalla madre in qualità di *interpretante*, pone la madre in allarme e mobilita il modello di soccorritore inconscio identificato introiettivamente dalla madre stessa durante la sua vita (tipicamente, tramite la sua stessa madre, ma, più in generale, tramite tutto ciò che ha identificato come modello di ambiente favorente). Il modello di soccorritore inconscio si configura così come la introiezione di una gamma di comportamenti affettivi e/o di stile cognitivo che pongono la base delle modalità di risposta conscia della madre in qualità di soccorritrice, o, in sintesi, dei suoi comportamenti di risposta in qualità di madre devota. Il modello di soccorritore inconscio si presenta pertanto come la *rappresentazione* dell’ambiente favorente introiettata dalla madre, in qualità di *interpretante*, nell’arco della sua vita tramite l’*interpretazione* delle cure ricevute.

La madre è così pronta a rispondere consciamente, secondo un modello inconscio che la guida, al pianto del bambino che prova angoscia, grazie all’identificazione proiettiva inconscia, pianto che può essere ora *interpretato* consciamente dalla madre, in qualità di *interpretante*, come un bisogno del bambino (fame, sonno, ecc...), ossia come una sua *rappresentazione* (il bambino portatore di un bisogno), cui è possibile rispondere tramite l’abilità o l’informazione intellettuale proprie della madre stessa. E’ in questo modo che il bambino *ha* fame e la madre porge il seno, il bambino *ha* sonno e la madre lo culla fra le braccia, il bambino *sta male* e la madre lo porta dal pediatra, ecc...

Il bambino diviene dunque una *rappresentazione* della madre in senso letterale: la madre lo *rappresenta* (si mette al posto del bambino) *interpretandolo* (pensando e agendo in sua vece). La madre è, in questo senso, l’*interpretante* del bambino, ossia colei che lo *interpreta*.

personalità, ecc...). La “proiezione” costituisce il più primitivo dei meccanismi di difesa. Come altre difese, la “proiezione” serve a proteggere la persona dall’angoscia e dal senso di colpa che avverirebbe se dovesse divenir consapevole dei propri impulsi. Per esempio, se un soggetto è molto arrabbiato con una persona cara, diventarne consapevole gli recherebbe angoscia: egli può così attribuire l’ira all’altra persona, e percepire che questa è arrabbiata con lui. Nei bambini si assiste facilmente a eventi proiettivi. Il meccanismo di “proiezione” è stato peraltro riconosciuto anche nei processi percettivi (e su questo punto si concentrerà la nostra attenzione nel corso della trattazione). La percezione, infatti, non è mai riproduzione fedele della configurazione di stimoli, ma risulta essere una elaborazione *rappresentazionale* nella quale intervengono, oltre a leggi generali di organizzazione degli stimoli stessi (studiati dalla scuola della Gestalt), anche fattori individuali, la cui incidenza risulta tanto più significativa quanto più l’insieme degli stimoli è amorfo e senza configurazioni significative proprie (per esempio negli ammassi delle nuvole dove ognuno può, fantasticando, vedere cose, forme o figure diverse in funzione di ciò che pensa, o in funzione di caratteristiche appartenenti al suo tipo di personalità).

³D.W. Winnicott, *Playing and Reality*, London, Tavistock Publications 1971 (tr. it. di Giorgio Adamo e Renata Gaddini, *Gioco e Realtà*, Roma, Armando Editore 1974), p. 120.

⁴Secondo il meccanismo di “Scissione dell’Io” (*Ichspaltung*) studiato da Freud. Per un approfondimento in merito si rimanda a S. Freud, *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* (tr. it. «Introduzione alla psicoanalisi: nuova serie di lezioni», in *Opere*, vol. XI, Torino, Boringhieri 1967-1980), pp. 171-172.

Tuttavia la madre è anche *interpretante* del pianto in quanto sensazione intesa come risultato della elaborazione *rappresentazionale* di un percetto, o della sua *interpretazione*. Infine la madre è *interpretante* delle cure ricevute, avendo introiettato nel proprio Io la loro *interpretazione* entro la *rappresentazione* del modello del soccorritore inconscio. Tutto questo complesso gioco di interpretazioni fa sì che la capacità della madre di mettersi al posto del bambino e di sapere di quali cure egli abbia bisogno, o empatia, sia il risultato della capacità della madre, in qualità di *interpretante*, di *rappresentare* il bambino *interpretandolo*.

E' da notare come questo processo avvenga *indipendentemente* da cosa il bambino stia *effettivamente* sperando di per sé in quel momento e ciò rende fondamentale la *retroazione*, ossia la *rappresentazione del risultato dell'interpretazione stessa*. La cessazione del pianto permetterà alla madre di proiettare inconsciamente soddisfazione e tranquillità, cui risponderà con l'interpretazione conscia del successo del proprio ruolo di soccorritrice e la rappresentazione di un bambino soddisfatto, viceversa la continuazione del pianto manterrà la proiezione inconscia di angoscia, permettendo alla madre di interpretare consciamente l'insuccesso del proprio ruolo di soccorritrice e di riprendere il processo variando la risposta accuditiva in funzione della variazione della interpretazione conscia.

Sottolineiamo come i processi inconsci (le "identificazioni crociate") formino il contenuto della funzione di contenimento (*holding*) della madre, consentendole di farsi carico integralmente dell'infante mettendosi al suo posto, mentre i processi consci legati alle abilità e alla informazione intellettuale, sollecitati dalla funzione di contenimento stessa, formino il contenuto della funzione di manipolazione (*handling*), ossia ciò di cui ha bisogno il bambino, fornito in modo appropriato (*object presenting*). Questo rende conto sia dell'accudimento attivo e adattivo della madre, escludendo che l'empatia spinta ai limiti della fusione, caratterizzante la "preoccupazione materna primaria", derivi da una facoltà intuitiva, sia del fatto che la madre possa non essere la madre naturale del bambino. E' nell'atto pratico di empatizzare e di rispondere devotamente al bisogno, infatti, che l'ambiente si fa madre in quanto ambiente favorente. Pertanto, riprendendo la metafora visiva del vaso di Rubin (figura 1), il bambino è la figura (il vaso) che emerge solo ponendo la madre (i due visi) sullo sfondo. Senza la continuità madre-bambino (vaso-visi) e senza una interpretazione che fissi la loro relazione (il segno) entro una rappresentazione (il rapporto figura-sfondo), il bambino come figura non potrebbe emergere. Il bambino è una rappresentazione della madre.

Volgiamo ora lo sguardo a ciò che costituisce la polarità infantile della diade, invertendo la relazione figura-sfondo.

Il bambino viene descritto primariamente dall'Autore come in uno stato di sostanziale indifferenziazione dall'ambiente. Il processo maturativo del bambino è infatti legato tanto al proprio potenziale innato, quanto al sostegno offerto dalla madre (sia nella fase gestazionale, sia dopo di essa), poiché l'infante è ancora incapace di coordinare le proprie esperienze e di riferire ai propri organi interni le tensioni cui il suo patrimonio pulsionale lo sottopone. In tale stato egli non distingue tra il dentro e il fuori, fra una stimolazione endogena e una esogena. Questo porta Winnicott a definire il bambino come inizialmente "inintegrato". Se volessimo immaginare lo stato dell'infante in questa fase, dovremmo pertanto pensare a una condizione di caos dissociato in cui ogni stimolo esiste in sé e per sé, in un accavallarsi continuo di tensione e detensione. In questo caos viene progressivamente emergendo l'Io inteso come «[...] quella parte della personalità umana in accrescimento che tende, in condizioni adatte, ad aggregarsi in unità»⁵. Tali condizioni adatte, come abbiamo visto, sono fornite dalle funzioni svolte dall'accudimento materno.

L'Autore distingue due fasi esperienziali successive rese possibili dallo sviluppo progressivo dell'Io infantile. La prima, o fase dell'esperienza dell'*essere*, è connessa all'*entrare in rapporto* col mondo e gli oggetti, è prevalentemente emozionale, richiede poca struttura

⁵D. W. Winnicott, *The Maturational Processes and the Facilitating Environment. Studies in the Theory of Emotional Development*, London, The Hogart Press and the Institute of Psycho-analysis 1965 (tr. it. di Alda Bencini Bariatti, *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Roma, Armando Editore 1970), p. 67.

mentale, non opera distinzioni tra soggetto e oggetto, né fra gli oggetti e viene ricondotta da Winnicott a ciò che egli chiama “puro elemento femminile”. Essa istituisce quella che viene definita dall'Autore stesso come “identità primaria”, la cui comparsa può porsi dal momento della nascita, o immediatamente prima, o subito dopo. La seconda, o fase dell'esperienza del *fare*, è connessa all'*entrare in relazione* col mondo e gli oggetti, è prevalentemente pulsionale, richiede una struttura mentale organizzata, opera distinzioni sia tra soggetto e oggetto, sia fra gli oggetti e viene ricondotta a ciò che Winnicott definisce come “puro elemento maschile”. Essa istituisce quello che viene definito dall'Autore come il “principio di realtà”, il cui stabilirsi, come vedremo, rappresenta l'esito compiuto dei “fenomeni transizionali”. Sia il “puro elemento femminile”, sia il “puro elemento maschile” risiedono geneticamente entro il potenziale individuale, indipendentemente dal sesso dell'individuo.

Winnicott sostiene che il “puro elemento femminile” si presenti per primo, necessitando di una minor struttura mentale, e che questo elemento costituisca il punto di continuità tra individui e generazioni, non consentendo la distinzione soggetto-oggetto. Il “puro elemento femminile” si presenta così come l'elemento che lega strettamente e in profondità il bambino alla madre rendendoli *uno* nel “senso di essere” una identità assoluta, ma non solo. Poiché il “senso di essere” non distingue, ma integra ogni esperienza che incontra entro l'“identità primaria”, esso si presenta come l'elemento che lega l'essere umano al mondo intero: «Due persone separate possono *sentirsi* tutt'uno ma qui, nel punto che io sto esaminando, il bambino e l'oggetto *sono uno*»⁶.

Il “senso di essere” non deve pertanto esser confuso con il senso di Sé. Mediante esso, infatti, il bambino inizia a “essere”, ma questa sensazione viene prima dell'individualità. Detto filosoficamente, siamo ben lontani dal Cogito cartesiano, poiché propriamente qui nessuno può dire sono (e ancor meno penso). In questi termini, correttamente Winnicott associa il “senso di essere” all'identità assoluta, o primaria. Il concetto di “identità primaria” non deve però essere a sua volta confuso con quello di uguaglianza. Ciò che l'“identità primaria” esclude, infatti, non è la variazione, bensì l'alterità. In questa fase si fa esperienza della *variazione del permanente*, delle sue *qualità*, vissute attraverso le sensazioni, intese come prima elaborazione mentale degli stimoli, e questo porta a sperimentare una prima, fragile forma di integrazione. Il bambino prova il senso di *essere ciò che è*. In altri termini, poiché siamo in un contesto in cui soggetto e oggetto ancora non esistono, ma iniziano a costituirsi entrando in rapporto, l'è *ciò che è* va inteso nel duplice senso di *è ciò che si presenta essere* e di *è ciò che può esser concepito essere*. Non a caso Winnicott descrive il processo di “identificazione primaria” come il processo in cui “identificazione introiettiva” e “identificazione proiettiva” sono l'una lo stesso dell'altra; descrive cioè l'identificazione primaria come *idem identicus facere*, fare uguale al medesimo.

[...] a qualche punto teorico nel primo sviluppo di ogni individuo umano un bambino in una certa situazione fornitagli dalla madre è capace di concepire l'idea di qualcosa che va incontro alla necessità crescente che sorge dalla tensione istintuale. Non si può dire che il bambino sappia, all'inizio, che cosa debba essere creato. A questo punto la madre presenta sé stessa. In modo naturale essa offre il suo seno e il suo potenziale impulso a nutrire. Quando l'adattamento della madre ai bisogni del bambino è sufficientemente buono, esso dà al bambino l'*illusione* che vi sia una realtà esterna che corrisponde alla capacità propria del bambino di creare. In altre parole, v'è un sovrapporsi tra ciò che la madre fornisce e ciò che di esso il bambino può concepire. Per l'osservatore il bambino percepisce ciò che la madre realmente presenta, ma questa non è tutta la verità. Il bambino percepisce il seno solo fino al punto in cui un seno può essere creato proprio in quel luogo e in quel momento. Non v'è alcuno scambio tra la madre e il bambino. Psicologicamente il bambino prende da un seno che è parte del bambino e la madre dà latte ad un bambino che è parte di sé stessa⁷.

Questo passo ci consente di riprendere quanto detto in merito alla polarità materna della diade e di osservarlo ora dal punto di vista della polarità infantile. Innanzitutto ricordiamo come per “una certa situazione fornitagli dalla madre” vada inteso il contesto

⁶Id., *Gioco e Realtà*, cit., p. 142.

⁷Ivi, pp. 39-40.

rappresentazionale materno, con le sue funzioni di *holding*, di *handling* e di *object presenting*. Come abbiamo visto, queste funzioni consentono al bambino di sperimentare il progressivo passaggio dalla “inintegrazione” alla “integrazione”, poiché la madre, rappresentandolo, fornisce all'infante una *identità vicaria* che impedisce alla “inintegrazione” di trasformarsi in disintegrazione, o morte. Il bambino, dunque, può iniziare a *pensare* in quanto *pensato*. Egli, infatti, spinto dal proprio patrimonio genetico-pulsionale e dal principiante strutturarsi dell'Io, inizia a sussumere il modello materno di cura, integrando il modo in cui la madre lo *rappresenta* (secondo l'esempio: se è affamato, porgendo il seno) con ciò che la sua mente emergente è in grado di concepire (l'idea di qualcosa che vada incontro alla necessità crescente che sorge dalla tensione istintuale). In sostanza, la madre, *interpretando* il bambino, lo *rappresenta* presentando l'oggetto e il bambino, *interpretando* la *rappresentazione* materna, inizia a *essere* (o a identificarsi con) ciò che gli viene presentato per come può concepirlo. Il bambino dunque, riconducendo ogni cosa all'“identità” tramite il processo di “identificazione primaria”, facendosi così a sua volta *interpretante*, *interpretando* la *rappresentazione* materna (ciò che si presenta) unitamente alle proprie tensioni istintuali (ciò che di esso può essere concepito), produce la prima forma di *rappresentazione*. Attraverso l'“illusione” l'infante inizia a *rappresentare*. Questa prima attività *rappresentazionale* crea ciò che Winnicott descrive come l'“oggetto soggettivo”, ossia «[...] il primo oggetto, l'oggetto *non ancora ripudiato come un fenomeno di non-me*»⁸.

In estrema sintesi, dunque, l'“oggetto soggettivo” può essere descritto come l'ente illusorio, antecedente la separazione soggetto-oggetto, che *rappresenta* la sovrapposizione di ciò che si presenta e di ciò che di esso può esser concepito, la cui garanzia affonda nel “senso di essere” e la cui possibilità deriva da un lato dal processo di “identificazione primaria” e dall'altro dalla “preoccupazione materna primaria”. In questi termini, l'“oggetto soggettivo” può essere definito come *ciò che è quale è*, o come prima *rappresentazione*, in quanto integrazione (*interpretazione*) degli stimoli (che divengono *sensazioni* nel senso già esplicitato) in riferimento all'unità cui tende l'Io del bambino (l'*interpretante*).

Ci si permetta di ricorrere nuovamente a una metafora visiva della questione⁹ (figura 2). Si considerino le forme scure a sinistra come rappresentazione degli stimoli (interni ed esterni) nello stato di “inintegrazione” del bambino. Le stesse forme a destra (stimoli divenuti sensazione), come “integrate” nella forma quasi percettiva, o “illusoria”, che si compone al centro (l'“oggetto soggettivo” o rappresentazione) tramite il loro orientamento convergente (l'“identificazione primaria” o interpretante) sul foglio (il “senso di essere”) e grazie alla totalità degli elementi (l'“identità primaria”).

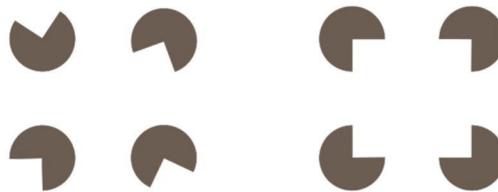


Figura 2 – Metafora visiva dello stato di “inintegrazione” (a sinistra) e dell’“oggetto soggettivo”(a destra)

Ora è evidente che il senso dato da Winnicott al termine “illusione” suona decisamente rivoluzionario rispetto a quello invalso fino ad allora nella tradizione psicoanalitica. L’“illusione” diviene infatti mezzo per agganciare la realtà e non modo per negarla, o tollerarla.

⁸Ivi, p. 142.

⁹L'immagine in questione si basa sul fenomeno dei margini quasi percettivi studiato da Gaetano Kanizsa (1913-1993). Per un approfondimento del tema si rimanda al suo lavoro *Organization in Vision*, New York, Praeger 1979.

Mi rappresento questo processo come se due linee venissero da direzioni opposte, suscettibili di avvicinarsi l'una all'altra. Se si sovrappongono vi è un momento di *illusione*, un brano di esperienza che il bambino può prendere *sia* come sua allucinazione, *sia* come qualcosa che appartiene alla realtà esterna. In altre parole, il bambino si accosta al seno in uno stato di eccitazione e pronto a percepire in modo allucinatorio qualcosa suscettibile d'essere attaccato. In quel momento il capezzolo reale appare e il bambino può sentire che era quel capezzolo l'oggetto della sua esperienza allucinatoria. Così, le sue idee si arricchiscono di particolari reali che gli giungono attraverso la vista, il tatto, l'odorato; e, la volta successiva, userà questo materiale per un'altra esperienza allucinatoria. In questo modo incomincia a formarsi la capacità di far apparire, di evocare, ciò che è effettivamente disponibile¹⁰.

Col progressivo accumularsi di frammenti di esperienza, nelle modalità succitate, il bambino comincia ad organizzare il proprio bagaglio psichico. Le allucinazioni, infatti, tendono ad orientarsi progressivamente verso gli oggetti che hanno placato le tensioni interne (il seno, il biberon, il volto materno, ecc...). Ciò porta il bambino a cominciare ad accordare fiducia alla propria onnipotenza creativa e, nel contempo, ad arricchire la propria esperienza. «L'onnipotenza è quasi un fatto di esperienza»¹¹. Tuttavia, consolidata la fiducia nell'onnipotenza garantita dall'"oggetto soggettivo", il che equivale a dire consolidata la fiducia nell'attendibilità dell'accudimento materno, o dell'ambiente favorente, il bambino è pronto a guadagnare quella autonomia che può essere raggiunta solo grazie alle graduali frustrazioni cui andrà incontro.

Come abbiamo visto, infatti, primo compito di una madre è dedicarsi in maniera devota al bambino, con un adattamento "quasi perfetto", ma, mano a mano che l'Io del bambino prosegue nel suo sviluppo, questo adattamento "quasi perfetto" inizia a diminuire in relazione al crescere delle capacità del bambino. Ne consegue che la madre riduce l'accudimento nella misura in cui percepisce che il bambino tende all'autosufficienza e, contemporaneamente, nella misura in cui percepisce la capacità del bambino di adattarsi al venir meno delle cure materne e di tollerare i risultati della frustrazione. Al contempo, il bambino tende all'autosufficienza sia grazie ai propri processi maturativi, sia grazie al venir meno delle cure materne che lo spingono ad organizzarsi per far fronte alla frustrazione generata da un accudimento non più assoluto e quasi perfetto. Nel suo complesso, questa fase prende il nome di "svezzamento".

Ciò non implica che l'esperienza della "frustrazione" debba essere considerata come un elemento traumatico. Al contrario essa costituisce una tappa fondamentale nell'evoluzione dell'infante.

Se tutto va bene il bambino può in effetti ottenere un guadagno dall'esperienza di frustrazione, poiché l'adattamento incompleto al bisogno rende gli oggetti reali, vale a dire odiati altrettanto quanto amati. La conseguenza di ciò è che *se tutto va bene* il bambino può essere disturbato da uno stretto adattamento al bisogno che continui troppo a lungo e a cui non venga concesso il naturale decrescere, dal momento che un adattamento rigido è anche magico e l'oggetto che si comporta perfettamente diventa niente di meglio che un'allucinazione¹².

Alla base della esperienza di "realtà" vi è dunque l'esperienza della separazione, o dell'alterità, e alla base dell'esperienza dell'alterità, intesa come "la qualità di essere non-me", vi è la "frustrazione" intesa come un disattendere. La "frustrazione" rappresenta la contemporanea comparsa di un *relato* (il "me") e di un *correlato* (il "non-me") nel senso di due elementi distinguibili fra loro e in *relazione reciproca*.

Volendo dare una definizione generale della "frustrazione" possiamo pertanto dire che essa si presenta, dal punto di vista della polarità infantile della diade, come l'esperienza della prima relazione *tra* potenziale individuale e situazione ambientale. Laddove infatti la

¹⁰D. W. Winnicott, «Primitive Emotional Development», in *Collected papers: Through pediatrics to psycho-analysis*, London, Tavistock Publications 1958 (tr. it. di Corinna Ranchetti, «Lo sviluppo emozionale primario», in *Dalla pediatria alla psicoanalisi. Scritti scelti*, Firenze, Martinelli 1975), p. 184 [conferenza tenuta alla British Psycho-Analytical Society il 28 novembre 1945 e pubblicata per la prima volta nell'«International Journal of Psycho-Analysis», Vol. XXVI, 1945].

¹¹Id., *Gioco e Realtà*, cit., p. 38.

¹²Ivi, pp. 37-38.

tensione istintuale pone il bambino nella disponibilità di creare percependolo un “oggetto soggettivo”, esso non appare, tradendo la fiducia nell’onnipotenza. La “frustrazione” si presenta quindi come differenza, come attesa, come abrogazione del controllo onnipotente, come esperienza del *non*.

L’“oggetto soggettivo”, a partire dalla esperienza della “frustrazione”, si polarizza dunque in un “me” che *rappresenta* ciò che è sempre disponibile e che risponde all’onnipotenza, esperibile nelle soddisfazioni autoerotiche (tipicamente, il dito in bocca) e in un “non-me” che *rappresenta* ciò che si fa attendere e la disattende (tipicamente, il seno materno). E’ importante qui sottolineare come sia il “me”, sia il “non-me” partecipino del “senso di essere” e dell’“identità primaria”. Il “non-me” non si presenta d’un tratto come una entità aliena e inconoscibile, qualcosa di incommensurabile, bensì come una delle qualità possibili dell’“oggetto soggettivo”. Tutto ciò che, indipendentemente dal suo grado di familiarità, non risponde più al controllo onnipotente assume, tra le altre, anche la qualità di essere “non-me”. La garanzia del rapporto fra “me” e “non-me” affonda quindi nel “senso di essere” e la possibilità della loro istituzione poggia sul processo di “identificazione primaria”. La polarizzazione dell’“oggetto soggettivo” in un “me” e in un “non-me”, ossia l’istituzione della loro relazione in quanto elementi distinguibili, avviene grazie alla “frustrazione” esperibile entro l’area di “illusione”. “Me” e “non-me”, intesi come precursori di interno ed esterno, soggetto e oggetto, realtà interna e realtà esterna, sono pertanto qualità che non potrebbero emergere senza questa terza area ponte, l’“illusione”, di cui partecipano entrambi e che ci consente di creare lo spazio, o l’area, dove porre la *e* (interno *e* esterno, soggetto *e* oggetto, realtà interna *e* realtà esterna). L’“illusione”, in quanto area di *rappresentazione*, permette infatti al bambino, in qualità di *interpretante*, di istituire, attraverso l’*interpretazione* del segno (la “frustrazione”), la relazione fra “me” e “non-me” *rappresentandoli*, ponendoli cioè alternativamente come figura o sfondo. In questo modo appare *ciò che è “me”* sullo sfondo di ciò che è “non-me” e *ciò che è “non-me”* sullo sfondo di ciò che è “me”.

L’abrogazione dell’onnipotenza sperimentata tramite la “frustrazione” porta l’infante a reagire nell’unico modo finora esperito, ossia a cercare di negare onnipotentemente la “frustrazione” stessa. Questo tentativo avviene tramite l’aggressività innata, intesa come spinta operativa verso l’oggetto che si nega, e mediante il conseguente impulso a distruggere. Winnicott specifica come il termine distruzione vada riferito al solo oggetto o, più in generale, alla condizione causante la frustrazione, che non sopravvive all’attacco aggressivo. Di fatto, un oggetto o una condizione che, venendo distrutti, non sopravvivono, ricadono entro il controllo onnipotente dell’“oggetto soggettivo”. Viceversa, la sopravvivenza dell’oggetto, o della condizione, introducono una alterità irriducibile perché fuori del controllo onnipotente. Questa alterità, che si impone prima come esperienza di “frustrazione” e si riafferma poi come risultato pratico della sopravvivenza alla pulsione distruttiva, introduce la qualità di *esteriorità*.

L’esteriorità si presenta dunque come la qualità, propria del “non-me”, di essere ciò che, frustrando, è sopravvissuto alla pulsione distruttiva. In altri termini, è perché vi è un “non-me” esperito tramite la “frustrazione” (legata a un oggetto, o condizione) e resistente (risultato pratico) al tentativo di riconduzione all’onnipotenza (aggressività innata e pulsione distruttiva), che si crea una esteriorità (dimensione funzionale) collocabile in una realtà esterna (area esperienziale), stabilendo la contemporanea esistenza di un “me” nell’interiorità e istituendo interiorità ed esteriorità come aree esperienziali separate, sebbene *correlate*, poiché esperibili l’una sullo sfondo dell’altra. Non è dunque un caso se, per stabilire se qualcosa sia o meno una nostra allucinazione, il nostro primo impulso sia quello di cercare una *resistenza*, per esempio tentando di toccare o di afferrare quel qualcosa. La sopravvivenza del “non-me” alla pulsione distruttiva è pertanto alla base della costanza oggettuale.

Dire che gli oggetti, sopravvivendo, sono sempre continuamente distrutti (in fantasia) significa dire che nella nostra percezione del mondo vi è sempre un primo tentativo inconscio di appropriazione onnipotente teso alla negazione della frustrazione e della

alterità, che, disatteso, ci porta a ripudiare ciò che resiste come “fenomeno di non-me”, per riappropriarcene in forma di utilizzabile in quanto collocato nella limitazione dinamica della nostra potenza, ossia nell’“uso”. L’“uso” rappresenta la riappropriazione dell’oggetto ripudiato come fenomeno di “non me”. E’ solo perché siamo stati tutt’uno (nell’“oggetto soggettivo”) e abbiamo ripudiato (tramite la pulsione distruttiva) che possiamo riappropriarci dell’oggetto, è solo perché non controlliamo magicamente l’oggetto (che è sopravvissuto) che possiamo usarlo ed è solo attraverso l’“uso” che, come vedremo, l’oggetto assume una costanza e si connota delle sue proprietà, in un commercio vivo e interattivo col soggetto entro l’area di “illusione”. Attraverso l’“uso” il soggetto inizia a *rappresentare* l’oggetto e viceversa. Questo passaggio “dall’entrare in rapporto all’uso”, ossia *l’entrare in relazione*, apre quella che Winnicott definisce come la fase dei “fenomeni transizionali”.

Cerchiamo di fare un esempio per rendere più chiara la questione. Ovviamente l’esperienza del bambino non è esattamente riproducibile, ma una situazione analoga si presenta anche nella vita adulta. Si pensi a quando il nostro corpo, i nostri sensi o la nostra stessa mente ci tradiscono, abrogando la nostra certezza di *essere* il nostro corpo, i nostri sensi, la nostra mente e restituendoci l’esperienza di *avere* un corpo, dei sensi, una mente. Si osservi, ad esempio, l’immagine proposta in figura 3.¹³

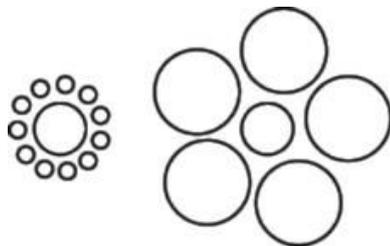


Figura 3 - Metafora visiva dell’evento della frustrazione

Con buona probabilità il cerchio al centro apparirà più grande nel raggruppamento di sinistra e più piccolo nel raggruppamento di destra. In realtà le dimensioni dei due cerchi sono identiche (per il momento non problematizziamo ancora questa affermazione). Indipendentemente dal perché ciò accada, quello che qui conta è l’esperienza di *estraniazione* che questa affermazione comporta. La prevedibile reazione, infatti, sarà innanzitutto di sorpresa, seguita da un tentativo pratico di controllo. Inizialmente si tenterà una riappropriazione visiva, spostando il fuoco alternativamente da un raggruppamento all’altro, nel tentativo di effettuare una verifica, ossia una negazione (di ciò che ci è stato detto essere una illusione ottica o della informazione intellettuale ricevuta). Quindi, con ogni probabilità, si tenterà una riappropriazione pratica per mezzo di un terzo elemento che consenta la comparazione, sempre nel tentativo di verificare il fenomeno (ossia di falsificare una delle due informazioni). Il risultato finale sarà collocare la nostra percezione originaria nel “non-me”, etichettandola come una *illusione* ottica (*ciò che ho visto mi inganna*), aderendo al risultato operativo e tentando di trovare una spiegazione al fenomeno. La percezione visiva nel suo complesso, il “me”, scivola così sullo sfondo, portando in primo piano l’illusione ottica, il “non-me”. Questo rende l’illusione ottica un oggetto su cui è possibile operare. Infatti, se eliminiamo i raggruppamenti (il che equivale a dire se modifichiamo l’oggetto *distruggendolo e ricreandolo*) e consideriamo solo i cerchi al centro, l’illusione scompare del tutto (figura 4).



Figura 4 - Risoluzione dell’illusione visiva tramite modificazione dell’oggetto

¹³Essa si basa sulla illusione di Titchener-Ebbinghaus, anche se recentemente è stata riattribuita a Thiery (1896). Si veda in proposito Giovanni Bruno Vicario, *Illusioni ottico-geometriche, III: la nomenclatura*, Bologna, Il Mulino 2008.

Riferire *proiettivamente* l'illusione ottica a una o più proprietà dell'oggetto ci consente dunque di studiarla e di manipolarla, riacquisendo il controllo perso nell'esperienza di "frustrazione". In altri termini, porre il "non-me" generato dalla "frustrazione" come *oggetto* mediante il tentativo di distruzione del fenomeno, tentativo cui il fenomeno sopravvive (è solo eliminando i raggruppamenti che il fenomeno scompare, per riapparire immediatamente se si riconsiderano i raggruppamenti), ci restituisce un *utilizzabile*, in quanto *distruttibile*.

In questo modo non *siamo* più la percezione visiva illusoria, ma siamo la percezione visiva che studia l'illusione ottica che *ha avuto*, attraverso la considerazione delle proprietà dell'oggetto *in riferimento* al soggetto. Sarà infatti scoprendo le *qualità* dell'oggetto che creano l'illusione ottica che potremo riferirle alla visione, al "me", ponendo l'illusione ottica stessa, o l'oggetto, sullo sfondo e la visione e le sue proprietà, o il soggetto, come figura.

Poiché questo passaggio è nodale, ci si consenta di fare un altro esempio. Si consideri la figura 5¹⁴ e, nello specifico, si considerino le dimensioni delle superfici dei piani dei tavoli.

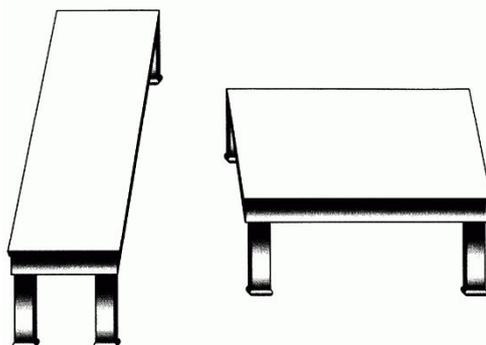


Figura 5 - Metafora visiva del rapporto fra pulsione distruttiva e utilizzabile

Indiscutibilmente esse sono diverse. Ebbene, in realtà (prendiamo sempre il termine in maniera acritica per il momento) esse sono identiche. Ciò che è davvero impressionante in questa figura è la *resistenza* alla informazione intellettuale. Le dimensioni sono indiscutibilmente diverse anche se sappiamo che, in realtà, sono identiche. Questo è un esempio forte di persistenza della "frustrazione" intesa come abrogazione dell'onnipotenza. Anche qui, il primo impulso sarà di verificare, attraverso la distruzione del fenomeno, la sua persistenza o costanza. Verificata questa persistenza, o costanza, riferita all'oggetto e alle sue proprietà, procederemo ad utilizzarlo come materiale di studio, riferendone poi i risultati al soggetto. In questo senso porre il "non-me" come oggetto avvantaggia incommensurabilmente il soggetto, poiché in questo modo «[...] l'oggetto sviluppa la propria autonomia e la propria vita, e (se sopravvive) porta il suo contributo al soggetto, a seconda delle sue proprietà»¹⁵. Da qui emergono la possibilità, il valore e il significato della filosofia, della scienza e della tecnica.

Innescati dall'esperienza della "frustrazione", i "fenomeni transizionali" si presentano dunque nella fase di transizione del bambino dallo stato di essere fuso con la madre (l'"oggetto soggettivo") allo stato di essere in rapporto con la madre come qualcosa di esterno e separato (relazione soggetto-oggetto). Essi si collocano entro l'area esperienziale intermedia che è stata definita come "illusione", ossia "[...] *tra la creatività primaria e la percezione oggettiva basata sulla prova di realtà*"¹⁶, e si configurano innanzitutto come la prima esplorazione della differenza creatasi tra il "me" e il "non-me", ossia di ciò che, come vedremo, verrà definito da Winnicott come *spazio simbolico*.

Attraverso questa esplorazione, i "fenomeni transizionali" stabilizzano la differenza tra "me" e "non-me", sviluppandola e arricchendola fino a trasformarla nella relazione

¹⁴L'immagine è tratta da R. N. Shepard, *Mind sights: original visual illusions, ambiguities, and other anomalies*, New York, W. H. Freeman and Company 1990.

¹⁵D. W. Winnicott, *Gioco e Realtà*, cit., pp. 157-158.

¹⁶Ivi, p. 39.

“soggetto oggettivo”/“oggetto reale”, ma non solo. Entro il concetto di “fenomeni transizionali” non rientra infatti solo «[...] l'uso che il bambino fa di oggetti che non sono parte del suo corpo ma che non sono ancora pienamente riconosciuti come appartenenti alla realtà esterna»¹⁷, bensì anche questa fenomenologia molto più sfuggente che riguarda l'assumere progressivamente su di sé, da parte del bambino, attraverso attitudini o comportamenti specifici, le funzioni di *holding*, di *handling* e di *object presenting* originariamente esercitate dall'ambiente favorente: «Con questa definizione il balbettare di un bambino e il modo in cui un bambino più grande va ripetendo un repertorio di canzoncine o di filastrocche mentre si prepara per andare a dormire, rientrano nell'area intermedia come fenomeni transizionali [...]»¹⁸.

La fase dei “fenomeni transizionali” non comporta dunque solo la progressiva stabilizzazione di “me” e “non-me”, ma comporta anche la progressiva assunzione del ruolo di soccorritore (di sé stesso, inizialmente) da parte del bambino, tramite il rinvenimento entro il “non-me” di fenomeni che posseggano qualità che soddisfino il bisogno o, in fase più matura, tramite la produzione o la riproduzione di attitudini e atteggiamenti che soddisfino il bisogno. Questa progressiva assunzione del ruolo di soccorritore da parte del bambino stesso, coerente con l'assunto dello sviluppo nella continuità in direzione dell'indipendenza proprio dell'Autore, costituisce la base del modello di soccorritore inconscio (il bambino che cerca di replicare le cure ricevute tramite loro *rappresentazione* inconscia, che lo guidano progressivamente verso una ricerca conscia della soddisfazione del bisogno tramite l'*interpretazione* dell'ambiente) che costituirà a sua volta la possibilità, per il bambino stesso, di divenire madre.

L'accento posto da Winnicott nello studio di questa fase sui concetti di “non-me”, di “possesso” e di “uso” a scapito del concetto di “oggetto” non è casuale. Egli intende evidenziare, infatti, come il “non-me” sia la condizione del “possesso”. Per esserci “possesso” deve esserci alterità, ossia una sopravvivenza alla pulsione distruttiva che abbia reso distinguibile una exteriorità, in cui possa risiedere qualcosa che possa essere posseduto (il “non-me”), da una interiorità, in cui possa risiedere qualcosa che possa possedere (il “me”). Il “possesso”, a sua volta, è la condizione dell'“uso”, poiché affinché qualcosa possa divenire “utilizzabile” deve prima essere posseduto, nel senso di esser posto in relazione al “me” mediante riappropriazione nella alterità. Come abbiamo visto, questa riappropriazione avviene tramite l'aggressività innata e la pulsione distruttiva (tendenza a ricondurre il “non-me” al “me” nell'identità), cui l'oggetto, costantemente, sopravvive (il “non-me” che viene ripudiato dal “me” come non identico, come altro e come altro posseduto). L'“oggetto” viene per ultimo, come risultato della sovrapposizione continua, mediata dall'“uso”, fra “me” e “non-me” entro l'area di “illusione” (sovrapposizione che viene definita dall'Autore come processo di “illusione-disillusione”) e come fissazione di questo risultato dinamico nel concetto di oggetto e, correlativamente, di soggetto.

La linea di demarcazione fra “me” e “non-me” viene così costantemente ridefinita, facendo ricadere entro il “me” ciò che, sebbene frustrabile, risponde all'onnipotenza, ossia ciò che, in termini generali, potremmo definire, sulla scorta dello stesso Winnicott, come “realtà interna”, ponendo correlativamente nel “non-me” ciò che, avendo frustrato e potendo frustrare, risulta fuori dal controllo onnipotente, e che potremmo definire come la brutta fattualità degli eventi, o “realtà esterna”. L'“oggetto reale” e, correlativamente, il “soggetto oggettivo” si pongono così sulla linea di demarcazione, come “realtà interna” che, attraverso l'“uso”, è risultata corrispondente alla “realtà esterna”, e come “realtà esterna” che, attraverso l'“uso”, è risultata corrispondente alla “realtà interna”. Si noti a margine come l'“identificazione primaria” tenda a trasformarsi progressivamente in “identificazione crociata” (proiettiva e introiettiva) mano a mano che la differenza tra soggetto e oggetto e la loro relazione reciproca vengono stabilizzandosi.

¹⁷Ivi, p. 25.

¹⁸Ibidem.

Non esiste dunque l'“oggetto” neutro, considerato in sé e per sé. Esiste invece sempre il “mio oggetto”, l'oggetto costantemente in via di divenire posseduto e ridefinito nell'“uso”, ovvero sia l'oggetto che emerge sullo sfondo del soggetto (e viceversa), e l'inizio di questo cammino si pone nella fase dei “fenomeni transizionali”.

Questo esser sempre presso l'oggetto da parte del soggetto significa sia che l'oggetto è sempre in via di venir trovato dal soggetto (distrutto perché reale), sia che l'oggetto è sempre in via di venir creato dal soggetto (reale perché distrutto). «Vorrei ricordare qui che l'aspetto essenziale, nel concetto di oggetti e fenomeni transizionali, è (secondo la mia presentazione dell'argomento), *il paradosso e l'accettazione del paradosso*: il bambino crea l'oggetto, ma l'oggetto era lì in attesa di essere creato e di divenire un oggetto investito di carica»¹⁹.

La realtà si forma dunque nella sovrapposizione tra ciò che si presenta e ciò che di esso può essere concepito, verificato attraverso l'“uso”, ovvero sia attraverso la *rappresentazione* di un evento e la successiva *interpretazione* del risultato pratico di questa *rappresentazione* e così via. In altri termini la realtà si forma nella relazione circolare soggetto-oggetto, ed è questo un approccio di chiaro stampo ermeneutico e pragmatista.

Ci si permetta di fare nuovamente un esempio prima di proseguire. Ancora una volta l'esperienza del bambino è irriproducibile, ma si consideri la figura 6.²⁰

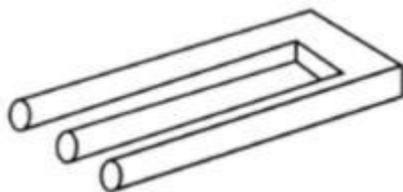


Figura 6 - Metafora visiva della determinazione dell'oggetto tramite l'“uso”

Questa tipologia di *paradossi* ottici, o *illusioni* ottiche, crea una instabilità percettiva ineliminabile, che nell'esempio viene assimilata alla destabilizzazione dell'“oggetto soggettivo” causata dalla “frustrazione”. Questa instabilità resiste a ogni tentativo distruttivo, quindi la figura, per quanto instabile e “frustrante”, sopravvive. L'unico modo per stabilizzare la figura entro un oggetto coerente è *interpretarla*, ossia compiere un'operazione pratica di mascheramento di una delle due estremità (tipicamente con un dito), che sancisca la differenza tra “me” e “non-me” entro una *rappresentazione* che determini l'oggetto. Questo “uso” ci rende due oggetti, o due *rappresentazioni*, possibili e diversi tra loro, ma che non possono coesistere se non entro il *paradosso*, o l'*illusione*. In sostanza, per poter stabilizzare l'oggetto dobbiamo farlo nostro, entro una *rappresentazione*, utilizzandolo, ossia *interpretandolo* praticamente nell'atto, determinando così uno dei due oggetti possibili. Non è dunque in nostro potere alterare le qualità dell'insieme illusorio (abrogazione dell'onnipotenza), ma è in nostro potere determinare l'oggetto utilizzandolo (riappropriazione nell'atto mediante l'“uso”). Determinando l'oggetto entro una *rappresentazione*, determiniamo correlativamente anche il soggetto, che cade dove cade il dito. La determinazione dell'oggetto come *rappresentazione* stabilizzata delle possibili *interpretazioni* dell'insieme illusorio avviene quindi sullo sfondo del soggetto e viceversa.

L'“oggetto transizionale” è dunque un oggetto reale “trovato” e “usato” dal bambino, nel senso che abbiamo chiarito, con cui il bambino stesso instaura un rapporto particolare nella forma di un primo possesso e che assume progressivamente importanza. Questo legame “speciale” è così forte che i genitori si accorgono di esso e, per non alterarlo, si astengono dall'introdurre modificazioni nell'oggetto reale (lavandolo, per esempio), modificazioni che rischierebbero di distruggere l'“oggetto transizionale” stesso. Dobbiamo ricordare, infatti, che in questa fase il bambino sta iniziando a sperimentare l'esperienza della

¹⁹Ivi, pp. 155-156.

²⁰D. H. Schuster, *A New Ambiguous Figure: A Three-Stick Clevis*, «Amer. J. Psychol.», 77, 1964.

sopravvivenza e della costanza oggettuale e che alterare le qualità che contribuiscono a determinarla significa rischiare di distruggere l'intero stesso di questa esperienza. L'“oggetto transizionale” è dunque il primo oggetto (o sarebbe meglio dire la prima classe di oggetti) che il bambino “trova” e inizia a “usare” stabilmente come “fenomeno di non-me”, quindi come precursore dell'“oggetto reale”. Tuttavia, proprio perché esso è un dato “oggetto reale” è dotato di qualità che il bambino inizia a riconoscere come riferite ad esso e ad esso soltanto, quindi come proprie di quel particolare “fenomeno di non-me” di cui inizia a formarsi un concetto (*qualità* che iniziano a divenire in questo modo *proprietà* dell'oggetto stesso). Questo concetto dipende così, per le sue qualità, dalle qualità dell'“oggetto reale” stesso, ma esse devono inserirsi entro un concetto “vivo”, “reale” e “sufficientemente buono”.

Cerchiamo di chiarire meglio la questione. Poniamo, per esempio, che il bambino possa concepire l'idea di “qualcosa” che vada incontro al suo desiderio di essere avvolto e tenuto al caldo, desiderio che, inizialmente, non si distingue ancora dall'idea di avvolgersi e tenersi al caldo. Esprimiamolo pertanto solo come desiderio di un caldo avvolgere. Questo concetto è “vivo”, “reale” e “sufficientemente buono” perché poggia sulle esperienze consentite dalla madre, o, più in generale, dall'ambiente favorente entro l'“oggetto soggettivo”. Questo concetto che si viene formando, dunque, non è neutro, ma eredita il vissuto delle cure materne ricevute inconsciamente dal bambino finora e come tali sussunte entro l'“oggetto soggettivo”, ossia ciò che abbiamo anche definito come la loro *rappresentazione*. Il presentarsi del concetto dettato dal desiderio, tuttavia, non è più sufficiente alla soddisfazione immediata, poiché la madre ha iniziato la fase di svezzamento. Quindi, per quanto il concetto sia disponibile illimitatamente nella “realtà interna”, nel “me”, non lo è più nella “realtà oggettiva”, nel “non-me”, dove vige la “frustrazione” e l'abrogazione dell'onnipotenza. Ora, in questa situazione, il bambino “trova” questa determinata coperta, che sopravvive al suo impulso distruttivo di ripristinare l'“identità primaria”, o l'onnipotenza dell'“oggetto soggettivo” (il bambino non è la coperta, ma *possiede* la coperta) e che, tra le altre qualità, ha anche quelle di avvolgere e di tenere al caldo che il bambino va cercando per come può concepirle (per come se le *rappresenta*) e che scopre usando la coperta. In un certo senso dunque il bambino “trova”, seppur parzialmente, la madre o la situazione ambientale favorente per come l'ha sperimentata e per come la va cercando. Il concetto di quel “qualcosa” si popola così delle qualità proprie di questa particolare coperta che può iniziare a trasformarsi in un “oggetto transizionale”. Il bambino, a un certo punto, potrà incorrere nel desiderio di sfamare (essere sfamato/sfamarsi) e iniziare a succhiare la coperta, ma la coperta, tra le sue qualità, non possiede quella di nutrire. In questo modo il concetto della coperta evolverà attraverso l'“uso”, nel senso che abbiamo precedentemente illustrato, purché la frustrazione sperimentata dal bambino entro la relazione con l'“oggetto transizionale” non risulti eccessiva, il che porterebbe il nascente concetto della coperta a morire, in quanto inadeguato alla realtà, o a divenire persecutorio e quindi rifuggito.

Questa funzione di rispondere a qualche bisogno vitale del bambino da parte dell'oggetto porta il bambino stesso a iniziare a sviluppare, con questo particolare oggetto da lui “trovato”, un legame emotivo che diviene col tempo sempre più forte, poiché l'“oggetto transizionale” tende ad assumere, per quanto parzialmente, il “valore” o il “significato” di sostituto materno. Esso, tuttavia, pur assumendo il “valore” di sostituto materno, non è un simbolo della madre. L'“oggetto transizionale”, per il bambino, possiede *effettivamente* qualità materne. Tornando all'esempio, la coperta, come la madre (ma questo *come la madre*, come detto, lo poniamo noi), è morbida, dà calore, avvolge, ecc...

L'“oggetto transizionale” pertanto non è un simbolo materno, nel senso che non è un simbolo riconosciuto. Il bambino, ancora, non usa simboli in questo senso. Egli scopre invece il simile nel differente. In questo senso l'“oggetto transizionale” può *stare per* il seno “esterno” (intendendo con questo termine, come specifica Winnicott stesso, l'intero complesso delle cure materne), ma *indirettamente*, attraverso lo *stare per* un seno “interno” (la

rappresentazione inconscia delle cure propria del bambino). In sostanza, il bambino inizialmente non pone in relazione l'“oggetto transizionale” e la madre attraverso un concetto o una *relazione simbolica* che li leghi, *non si orienta cioè verso un oggetto di per sé significativo*, ma al contrario, nel tentativo di fronteggiare la “frustrazione” causata dallo svezzamento, inizia ad esplorare l'ambiente inteso come “non-me” e in questa esplorazione si orienta progressivamente verso un “fenomeno di non-me” che “trova” e “usa”, scoprendolo possedere determinate qualità che rispondono al bisogno, per come la risposta al bisogno stessa è stata sperimentata nella relazione con la madre entro l'“oggetto soggettivo”, attribuendogli così “valore” o “significato”.

Il bambino *interpreta* dunque l'ambiente in funzione della *rappresentazione* che ne ha (che risulta essere una *interpretazione* della *rappresentazione* materna, come abbiamo visto), *interpretando* poi il risultato di questa *interpretazione* entro una nuova *rappresentazione* e così via, sviluppando progressivamente il concetto di oggetto da “soggettivo” a “transizionale” per giungere infine a “reale”.

L'“oggetto transizionale” risulta pertanto essere un succedaneo materno, ma proprio questa sua qualità porta il bambino a sviluppare lentamente la capacità di “usare” *simboli*, scoprendo che *qualcosa può stare per qualcos'altro*. L'“usare” *simboli* deriva quindi dalla progressiva *concettualizzazione* di una *relazione pratica*, ossia dallo scoprire il simile nel differente attraverso lo sperimentare.

Questa considerazione ci porta all'ultima qualità propria dell'“oggetto transizionale”. Esso, infatti, sebbene non sia sotto il controllo onnipotente del bambino, non è neppure al di fuori di ogni controllo come la madre che sta svezzando. Questo controllo parziale, limitato da un lato dalla brutta fattualità degli eventi e dall'altro dalla onnipotenza, è ciò che abbiamo precedentemente definito come “uso” e determina progressivamente il soggetto e l'oggetto. Attraverso l'“uso”, infatti, il bambino viene progressivamente scoprendo che non può avvolgersi, scaldarsi e sfamarsi onnipotentemente (il soggetto appare entro le sue limitazioni al controllo, o frustrazione del bisogno e del desiderio), ma che, possedendo una coperta, può usarla per avvolgersi e scaldarsi e che, avendo una madre, può essere sfamato (l'oggetto appare entro le sue possibilità di risposta al controllo, o soddisfazione del bisogno e del desiderio).

La natura dell'“oggetto transizionale” non risiede pertanto nel suo essere un “oggetto reale” di una particolare natura, quanto nella particolare natura del rapporto che si instaura tra il bambino e questo “oggetto reale”. Esso viene perdendo progressivamente il proprio “valore” non perché venga rinnegato o rimosso, ma in funzione della capacità lentamente acquisita dal bambino di attribuire “valore” agli oggetti. In altri termini, il bambino smette di cercare onnipotentemente la soddisfazione del desiderio in un solo oggetto, l'oggetto eletto come “oggetto transizionale” appunto, per iniziare a cercare soddisfazioni parziali in quegli oggetti che risultino rispondere al bisogno specifico, passando in questo modo dalla ricerca onnipotente della soddisfazione allucinatoria del desiderio, alla ricerca dell'oggetto che permetta la soddisfazione del desiderio parziale. Cerchiamo di chiarire meglio come avvenga questo processo, dato che, come vedremo, avrà delle forti implicazioni.

Innanzitutto, questo passaggio avviene sempre entro la fase dei “fenomeni transizionali”. In questa fase il bambino incontra infatti, oltre a ciò che viene eletto come “oggetto transizionale”, anche altri “fenomeni di non-me” che fa propri e che comincia ad utilizzare, senza però investirli di un particolare “valore”. Questi oggetti vengono incontrati e abbandonati di continuo, sopravvivono solo nell'istante dell'incontro o poco più, utilizzati come mere resistenze, o alterità, in pura funzione esplorativa (tipicamente il bambino mette tutto in bocca, percuote, scuote gli oggetti, tira, strappa, ecc...). Tuttavia, già in questa prima esplorazione ambientale può accadere che il bambino scopra il “valore” di un oggetto utilizzandolo. L'oggetto risponde al desiderio o al bisogno del bambino in quel momento. In questo modo il bambino stesso inizia ad attribuire un “valore” all'oggetto e a riconoscerlo *per ciò che significa per lui*, ossia per ciò che se ne si può fare in relazione al bisogno o al desiderio

(tipicamente usa un pennarello per tracciare segni o colorare, usa qualche giocattolo in modo consono, ecc...). Questa attribuzione di “valore” è parziale, perché il bisogno o il desiderio cui risponde l’oggetto stesso è parziale, o perché il modo in cui l’oggetto risponde al bisogno o al desiderio è fin da subito parziale e inadeguato, e questa differenza di “valore” è ciò che distingue questi oggetti da ciò che abbiamo definito come “oggetto transizionale”. In questo senso il bambino può sviluppare una predilezione (ad esempio strappare fazzoletti di carta appena ne abbia a portata di mano, colorare qualsiasi superficie con qualunque cosa lo consenta, utilizzare un certo tipo di giocattoli, ecc...) che però non implica un attaccamento emotivo forte, come avviene invece nel caso dell’“oggetto transizionale”. Attribuire un “valore” o un “significato” all’oggetto, in quanto soddisfacente un bisogno, per quanto parzialmente o inadeguatamente, implica dunque investire l’oggetto stesso di una “carica emotiva” (una predilezione, appunto). Maggiore è il “valore”, ossia maggiore il bisogno o il desiderio che viene soddisfatto, o più è adeguata la risposta dell’oggetto al bisogno o al desiderio del soggetto, maggiore è la “carica” emotiva.

A questo processo contribuisce in modo determinante la funzione di *object presenting* svolta dalla madre o, più in generale, dall’ambiente favorente. Il bambino infatti non è lasciato solo nella esplorazione ambientale dettata dal bisogno e dal desiderio, ma è guidato dalla madre che, *interpretandone* i comportamenti, presenta gli oggetti in funzione della propria *rappresentazione* del bambino. In questo modo, al bambino viene presentato, di volta in volta, quello che *si pensa essere l’oggetto opportuno*. In questo processo, la madre viene a sua volta aiutata progressivamente dal bambino stesso, il quale, inizialmente attraverso il solo linguaggio corporeo, quindi anche attraverso le prime fonazioni, infine attraverso il linguaggio verbale e non verbale, può accettare, accogliendolo, o rifiutare, respingendolo, l’oggetto presentato dalla madre stessa. L’accettazione o il rifiuto permettono a loro volta alla madre di *interpretare* il risultato della propria *rappresentazione*, ossia il comportamento del bambino in relazione all’oggetto presentato, orientandola nel capire i bisogni propri dell’infante, ovvero a *interpretare* le sue manifestazioni entro una *rappresentazione* confacente, o meglio ancora entro una *rappresentazione* condivisa dal bambino stesso.

La “presentazione dell’oggetto” che *si pensa essere opportuno* all’infante nel momento del bisogno, oggetto che viene al contempo non più solo percepito, ma anche “posseduto”, “usato” e “valorizzato” dal bambino nel senso che abbiamo descritto, ha dunque due ricadute fondamentali.

La prima riguarda il riconoscimento del bisogno e del desiderio. Il bambino può, innanzitutto, riconoscere il bisogno e il desiderio a partire dalla loro soddisfazione. La tensione istintuale porta infatti nel bambino uno stato di irrequietezza che viene placato dalla madre attraverso la presentazione di un oggetto che soddisfa un bisogno o un desiderio parziale. Il bambino può così cominciare a riconoscere la tensione come collegata a quel determinato bisogno che viene placato ossia, ad esempio, a riconoscere la fame in relazione all’essere sfamato e a *interpretare* la fame e l’essere sfamato come *rappresentazione* di certe particolari sensazioni e viceversa. Qui si pone il nesso tra bisogno e desiderio: il bisogno come necessità di rispondere a certe sensazioni e il desiderio come volontà di riprovare certe sensazioni. In questo modo il bambino non è più fame, sete, sonno, ecc..., ma *ha* fame, *ha* sete, *ha* sonno, ecc... e *vuole* mangiare, *vuole* bere, *vuole* dormire, ecc...

La seconda riguarda il riconoscimento dell’oggetto come soddisfacente il bisogno o il desiderio, ossia come loro *rappresentazione*. Il bambino può infatti iniziare a riconoscere l’oggetto che soddisfa come collegato al bisogno o al desiderio soddisfatto, ossia, ad esempio, il cibo come *rappresentazione* dell’aver fame e dell’essere sfamato, il biberon come *rappresentazione* dell’aver sete e del venire dissetato, il ciuccio come *rappresentazione* dell’essere irrequieto e del venire acquietato, ecc... e viceversa. In questo modo il bambino *ha* fame e *vuole* il cibo, *ha* sete e *vuole* il biberon, è irrequieto e *vuole* il ciuccio, ecc... Il cibo, il biberon e il ciuccio iniziano pertanto a *rappresentare* stati desiderabili, assumono progressivamente un “valore”, o un “significato”, e questo li rende desiderati e ricercati.

Il bambino prosegue così nel far proprie le *rappresentazioni* materne, dapprima integrandole entro le proprie sensazioni (che abbiamo visto avere una componente *rappresentazionale*) e successivamente integrandole entro le proprie *rappresentazioni* degli oggetti. In questo modo il bambino stesso inizia ad attribuire “valore” o “significato” agli oggetti, “introiettando” il “valore” o il “significato” materno e “proiettandolo” a propria volta sugli oggetti. La madre si diffonde in questo modo nell’esperienza del mondo, tramite il principiante affermarsi delle “identificazioni crociate”.

A poco a poco l’ambiente che sostiene l’Io viene introiettato e strutturato nella personalità dell’individuo, così che si forma una capacità di essere solo di fatto. Anche così, in linea teorica, c’è sempre qualcuno, che viene, in ultima analisi, equato alla madre, e cioè alla persona che nei primi giorni e settimane di vita si era identificata temporaneamente col proprio neonato e che, in quel periodo, non si interessava ad altro che ad assistere il proprio piccolo²¹.

E’ importante qui non travisare. Il fatto che, quando siamo soli, in realtà siamo sempre in presenza di qualcuno non significa che siamo immersi in una massa di individui e che quindi c’è sempre qualcuno *fisicamente* di fianco a noi, ma, al contrario, che siamo immersi in una “Cultura” e che la “Cultura” ci accompagna in tutta la nostra esperienza di vita, fin dal concepimento, per il tramite della madre nella sua funzione di ambiente favorente che, lentamente, viene introiettata e fatta nostra. Sulla scorta di questa introiezione, c’è sempre qualcuno che viene equato alla madre nel senso che c’è sempre qualcuno che ne assume il ruolo perché noi glielo attribuiamo “proiettandolo”, in questo modo riconoscendolo. In questo senso la madre si trasforma, ad esempio, in insegnante, in figura ideale di riferimento, in esperto della materia, in prete, in filosofo e, in senso deumanizzato, in libro, ma abbandoniamo ancora per un momento questo accenno, dato che la tematica culturale verrà ripresa e analizzata fra breve.

Ora, questi collegamenti fra tensione, bisogno, desiderio, soddisfazione e oggetto introducono il concetto di *rimando*. Nel momento in cui il bambino inizia ad attribuire un “valore” agli oggetti, egli ha imparato a istituire un *rimando* vicendevole fra tutti questi elementi. Attribuire “valore” o “significato” implica pertanto porre un *segno* o *simbolizzare*, il che è propriamente l’esito dei “fenomeni transizionali” descritto da Winnicott. Il bambino oltrepassa pertanto la fase dei “fenomeni transizionali” quando impara a *simbolizzare*, nel senso di istituire dapprima simboli senza riconoscerli, ritrovando la madre nell’ambiente, o, se si preferisce, ritrovando nell’oggetto (e correlativamente nel soggetto) il *simbolo dell’unità originaria* individuo-ambiente intesa come unità del bisogno e della sua soddisfazione, quindi nel senso di istituire simboli riconoscendoli, imparando a “usarli” in quanto tali.

L’“oggetto transizionale” perde dunque il suo “valore”, o “significato” quando l’“oggetto esterno” (ossia il “fenomeno di non-me” inteso come bruta fattualità, o resistenza) diviene inadeguato rispetto all’“oggetto interno” (la fantasia che il “me” può sviluppare onnipotentemente in relazione all’“oggetto esterno” stesso, vivendolo come succedaneo materno). Ciò significa che l’“uso” dell’“oggetto transizionale” ha “disilluso” progressivamente il bambino, ponendolo di fronte al fatto che l’“oggetto esterno” non è adeguato a rispondere al bisogno più di quanto le *sue* proprietà non gli consentano (proprietà scoperte attraverso l’“uso” stesso, come abbiamo visto). In altri termini, l’“oggetto esterno” *non è più di ciò che è*, nel senso che *non è più di ciò che si è scoperto, o sperimentato, essere, utilizzando in funzione del bisogno o del desiderio* (nel nostro esempio, la coperta ha perso “valore”. La coperta *non è* la mamma e, in fondo, una coperta è una coperta. *Una coperta “vale” l’altra*). Questa perdita di “valore” e di “significato” da parte dell’“oggetto transizionale” non è catastrofica né traumatica, come potrebbe esserlo la morte della madre o il suo abbandono, poiché il bambino è ormai in grado di tollerarla, dato che il “valore” e il “significato” materno si sono sparsi, diffondendosi sugli oggetti che hanno “valore” e “significato” per il bambino stesso.

²¹D. W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, cit., p. 39.

Affinché sia possibile il passaggio al “principio di realtà” è necessaria dunque non solo la capacità di “usare” oggetti, ossia la capacità di riconoscere la sopravvivenza dei “fenomeni di non me” incontrandoli e determinandoli attraverso l’“uso”, ma anche la capacità di attribuire loro “valore”, o “significato”, rendendoli dei “simboli” (l’oggetto *sta per* la possibilità, o la impossibilità, di soddisfare un dato bisogno o desiderio, riconosciuto dal soggetto come proprio, attraverso l’“uso” che si è sperimentato essere consentito dall’oggetto stesso).

L’oggetto è un simbolo della unione del bambino e della madre (o di parte della madre). Questo simbolo può essere localizzato. E’ nel luogo, in termini di spazio e tempo, in cui la madre è in transizione dall’essere, nella mente del bambino, fusa col bambino, all’essere per contro vissuta come un oggetto che viene percepito piuttosto che concepito. L’uso di un oggetto simbolizza l’unione delle due cose ora separate, il bambino e la madre, al punto, in termini di spazio e tempo, in cui ha inizio il loro stato di separazione.

Esiste una complicazione fin dall’inizio di qualunque considerazione di questa idea nel fatto che è necessario postulare che se l’uso dell’oggetto da parte del bambino porta a qualche cosa (cioè è qualcosa di più di un’attività che si potrebbe trovare anche in un bambino senza cervello), allora ci deve essere l’inizio della organizzazione, nella mente del bambino o nella sua realtà psichica personale, di un’immagine dell’oggetto. Ma la rappresentazione mentale nel mondo interno viene mantenuta significativa, o l’imago nel mondo interno è mantenuta viva, attraverso il rinforzo dato dalla disponibilità della madre reale, esterna e separata, e dalla sua tecnica nel curare il bambino²².

Questo “usare” i “fenomeni di non-me” come “simboli” implica dunque, innanzitutto, l’acquisizione della “costanza oggettiva”, ossia di una stabilità della rappresentazione del fenomeno di “non-me” e delle sue qualità determinate attraverso l’“uso”, mediante una immagine dell’oggetto, o un *segno* mentale, e, analogamente, l’acquisizione di una principiante “soggettività” cui riferire i bisogni e i desideri, che si costituisce correlativamente come rappresentazione del “me”. Implica inoltre l’assunzione progressiva, da parte del bambino, della capacità di provvedere a sé stesso, di divenire cioè soccorritore di sé stesso “introiettando” la funzione accuditiva materna, o la sua cura, o ancora il suo “valore” o “significato”, sviluppando una *progettualità* che gli consenta di orientarsi nell’ambiente, inteso come rappresentazione generica del “non-me”, “proiettando” la funzione accuditiva stessa e i suoi “valori” o “significati”, notando così gli oggetti *significativi*, ossia gli oggetti resisi atti a soddisfare i bisogni e i desideri attraverso l’“uso”, ovvero gli oggetti come “simboli”, come rappresentazioni dei bisogni e dei desideri e delle loro soddisfazioni, dell’unione di madre e bambino, di “me” e “non-me”.

Cerchiamo di chiarire la questione con un esempio. Il bambino si trova in uno stato di tensione e interpreta questa tensione come sete, ossia la rappresenta, sulla scorta delle esperienze fornite dalla madre e dal suo accudimento “introiettato”, come un qualcosa che rimanda a qualcos’altro. Questo qualcos’altro è la necessità di dissetarsi, che non porta più però il bambino ad allucinare onnipotentemente la soddisfazione del desiderio, né a rivolgersi al seno materno o all’“oggetto transizionale”, ma a farsi carico del suo bisogno “proiettando” la funzione accuditiva, ossia la funzione di “contenere”, “manipolare” e “presentare l’oggetto” adatto a soddisfare il bisogno, sull’ambiente inteso come rappresentazione generica del “non-me”. Questa “proiezione” della funzione accuditiva lo porta a orientarsi entro l’ambiente attribuendo, attraverso l’“uso”, “valori” o “significati” ai “fenomeni di non-me”, rendendo in questo modo i “fenomeni di non-me” oggetti *significativi*, rappresentando essi un certo valore d’uso. Tra questi oggetti *significativi* il bambino si orienta, in funzione del suo bisogno, verso un oggetto *significativo appropriato*, un oggetto che l’“uso” abbia reso simbolo proprio della sete e del dissetarsi. In questo modo il bambino cerca il biberon o il bicchiere come rappresentazione della sete, indipendentemente da cosa essi possano contenere. Non a caso, se il biberon o il bicchiere sono vuoti, il bambino molto piccolo non li riempie autonomamente, ma li agita o li percuote (reazione aggressiva alla frustrazione), portandoli infine alla madre, che permane come simbolo dell’appagatività per antonomasia, ossia dell’ambiente favorente, affinché ne ripristini l’utilizzabilità o rimandatività. Ciò implica che

²²Id., *Gioco e Realtà*, cit., pp. 167-168.

quello che il bambino cerca non è un presunto oggetto in sé, ma l'“uso” cui l'oggetto è risultato confacente in funzione del bisogno, ossia il suo *significato*.

Si noti come questo intero processo sia analogo, nella sua forma di svolgimento, a quello descritto in merito alla *interpretazione* del pianto del neonato da parte della madre. Da questo punto del percorso possiamo dire che il pianto del bambino *rappresenta* un *simbolo* per la madre. E quando questo *simbolo* si rompe, ossia perde la sua *rimandatività* (nell'esempio proposto il bambino *sta male* e non si sa cos'abbia), ci si rivolge alla *Cultura* (nell'esempio proposto il pediatra, ma in senso generale ogni figura *culturalmente riconosciuta* come *appropriata* in funzione del *simbolo* da ripristinare) intesa come madre, come *sorgente di tutti i rimandi*, come *simbolo* della *appagatività*, affinché ripristini l'*utilizzabilità* del *simbolo*, ossia ne ripristini la *rimandatività* (il bambino *sta male perché* ha la bronchite, *quindi* devo dargli l'antibiotico).

Questo essere *simbolo* della *appagatività*, o sorgente di tutti i rimandi, da parte della madre e poi, più in generale, della “Cultura”, si basa sulla “fiducia” riposta dal bambino nella “attendibilità” dell'ambiente favorente, che risulta “attendibile” sia nel senso di *affidabile*, sia nel senso di *prevedibile*. Si noti a margine come questa presentazione dell'argomento introduca una interessante concezione della *verità* come *attendibilità*, e come ciò implichi, di fatto, che, letteralmente, noi si faccia *esperienza della verità* nel senso proprio che la *verità risulta essere un fatto di esperienza*.

Da quanto detto si può dedurre pertanto che, per il bambino, ma più in generale per l'essere umano, passare al “principio di realtà” significa istituire l'oggetto come “fenomeno di non-me” dotato di un “*significato*”, o “*valore*”, determinato dall'“uso” e che l'oggetto, pertanto, è di per sé un “*simbolo*”. Il bambino inizia così a cercare ciò di cui ha bisogno in un luogo che non è né dentro, né fuori, ma che istituisce il dentro e il fuori. Questo luogo è lo *spazio simbolico* apertosi entro l'area di “illusione”, dove ciò che si presenta si sovrappone a ciò che di esso può esser concepito e dove, mediante l'“uso”, sorge il “*significato*” e si istituisce il “*campo culturale*”.

Se è vero che l'oggetto transizionale e i fenomeni transizionali sono la base stessa del simbolismo, penso allora di poter tranquillamente affermare che tali fenomeni marcano l'origine, nella vita del bambino, di una sorta di area “terza” dell'esistenza, una terza area che penso abbia avuto una certa difficoltà ad adattarsi alla teoria psicoanalitica, che ha dovuto essere costruita gradualmente, una pietra dopo l'altra, come è tipico delle scienze.

Questa terza area potrebbe essere la vita culturale dell'individuo²³.

La concezione della realtà offertaci da Winnicott è affascinante, anche se piuttosto variegata e complessa. Cerchiamo dunque di chiarirne le componenti, partendo dalle tre aree e ponendole successivamente in relazione al tema dell'oggettività.

Ma che cosa sono le tre aree? Una, quella fondamentale, è la realtà psichica o interna dell'individuo: l'inconscio, se preferite (non l'inconscio rimosso, che arriva sì molto presto, ma in un'epoca decisamente più tarda). La realtà psichica personale è quella in cui l'individuo “allucina” o “crea” o “escogita” o “immagina di”; qui si costruiscono i sogni, anche se vengono poi rivestiti di materiale raccolto dalla realtà esterna²⁴.

Innanzitutto vi è il “me” inteso come “realtà interna” o psichica, costituito dall'inconscio. Nel concetto di inconscio, come detto, ricadono sia il potenziale genético-pulsionale individuale, sia il risultato della “identificazione primaria”, inizialmente, e delle “identificazioni crociate”, poi. Tutto questo materiale, che non è fisso, ma in continuo arricchimento tramite il fluire delle esperienze e dei processi legati allo sviluppo psico-fisico individuale, rende possibile ciò che abbiamo definito come l'esperienza del “valore” o del “significato” e che abbiamo visto manifestarsi primariamente nella breve esperienza di onnipotenza, connessa al senso di essere una identità assoluta, concessa all'infante entro la fase dell'“oggetto soggettivo”. Come illustrato, i processi di identificazione poggiano, in

²³Id., *Psycho-Analytic Explorations*, London, The Winnicott Trust 1989 (tr. it. di Carla Maria Xella, *Esplorazioni psicoanalitiche*, Milano, Raffaello Cortina Editore 1995), p. 71.

²⁴*Ibidem*.

particolare, sulla capacità di attribuire una carica emotiva, capacità emersa come elemento costitutivo, unitamente alle cure materne, sin dall'esperienza dell'"oggetto soggettivo" stesso. Questa capacità, affondando le proprie radici nella tensione emotiva aspecifica infantile, risulta pertanto antecedente la comparsa del pensiero cognitivo, o intelletto, che inizia coi "fenomeni transizionali" e col progressivo costituirsi della capacità di astrarre un "me" da un "non-me", ponendoli in relazione attraverso l'"uso". La tensione emotiva aspecifica infantile, così come la capacità di astrarre e la stessa funzione sintetica dell'Io, origina infine dal potenziale genetico-pulsionale individuale, il quale costituisce l'unità e la continuità di ciò che Winnicott definisce come lo "psiche-soma".

In generale, pertanto, possiamo definire il "me", o la "realtà interna" o psichica dell'individuo, come tutto ciò che, inconsciamente e per il tramite delle identificazioni, è alla base della capacità di interpretare gli stimoli, le frustrazioni e poi, più in generale, i segni stessi come significativi, legandoli a una emozione, o a un "valore", prima, e a un "significato" razionale, poi, ossia di interpretarli rappresentandoli entro una immagine o un *segno* mentale, capacità che, come abbiamo visto, interviene fin dalla costituzione delle sensazioni (si veda in merito quanto detto circa l'interpretazione del pianto del bambino da parte della madre, o ancora l'esempio fornito in figura 2) e che poi evolve in direzione degli oggetti, dei concetti, delle teorie, ecc... In estrema sintesi possiamo dunque definire il "me" come tutto ciò che, *inconsciamente*, rende possibile l'*esistenza* di un *interpretante* e l'*esperienza* stessa dell'*interpretare*. Non a caso Winnicott connette direttamente la realtà psichica alle capacità di allucinare, creare, escogitare, e immaginare, ossia alla capacità di attribuire un "valore" o un "significato" alle cose stesse.

Il risultato di questa capacità sono i "sogni" individuali, ossia i "valori" e i "significati" dell'individuo che, per poter esistere, devono ancorarsi al materiale raccolto dalla "realtà esterna", ossia a degli stimoli, a delle frustrazioni, e, più in generale, a dei segni. Il "valore" e il "significato", infatti, da soli non possono prendere *forma*, ma necessitano di stimoli, di frustrazioni o di segni che, interpretati (ossia posti in relazione, per il tramite delle identificazioni, dapprima all'interpretante e poi fra loro, secondo un certo "valore" emotivo o un certo "significato" razionale che istituiscano la relazione stessa entro una *rappresentazione*), ne divengano le *proprietà* costituenti il *segno* o l'immagine mentale, in accordo con la funzione sintetica dell'Io. Il "valore" e il "significato", considerati in sé e per sé, sono dunque informi. Sono una *pura tensione emotiva* e una *pura disponibilità a porre in relazione* in direzione del recupero dell'onnipotenza e dell'identità assoluta (in merito si veda, ad esempio, il fenomeno illustrato in figura 2).

La seconda area è la realtà esterna: il mondo, che viene gradualmente riconosciuto come NON-ME dal bambino sano, che ha stabilito un Sé con una membrana che lo limita, un interno e un esterno. E' l'universo in espansione dal quale emerge l'uomo²⁵.

In secondo luogo vi è il "non-me" inteso come "realtà esterna", ossia come ciò che abbiamo visto emergere attraverso gli stimoli, prima, e la frustrazione, poi, e che, sopravvivendo alla pulsione distruttiva, si impone al bambino come dotato di certe proprietà, le quali possono o meno soddisfare i bisogni e i desideri. Tuttavia queste proprietà non esistono di per sé. Come il "valore" e il "significato" non possono esistere senza delle proprietà che consentano loro di prender forma, istituendo la relazione che le lega e costituendo il segno, così *le proprietà non possono esistere senza una interpretazione* che, ponendole in relazione all'interpretante e fra loro, per il tramite delle identificazioni, dia loro un "valore" e un "significato" entro una rappresentazione, appropriandosene e rendendole così significative valorizzandole e significandole (rendendole segno, appunto). Pertanto, al di fuori del "valore" e del "significato", le proprietà non esistono se non come *possibilità di attribuzione di un "valore" o di un "significato"*, ossia come stimoli, frustrazioni e, più in generale,

²⁵*Ibidem*.

segni, che possano emergere da uno sfondo interpretabile entro una relazione (si vedano in merito gli esempi forniti nelle figure 3, 5 e 6).

In questo senso il “non-me” è “l’universo in espansione dal quale emerge l’“uomo”, poiché il “valore” e il “significato” sono in continua espansione e mutamento, *in direzione del recupero della onnipotenza e della identità assoluta del segno* sperimentata nell’ “oggetto soggettivo” o, che è lo stesso, della significazione degli stimoli, delle frustrazioni e, poi, dei segni stessi, o ancora dell’appropriazione entro un unico segno degli stimoli, delle frustrazioni e dei segni scoperti nell’“uso” quali proprietà significative dotate di valore. La “realtà esterna” e la “realtà interna”, ossia gli oggetti e lo stesso soggetto, si espandono e mutano, dunque, con l’espandersi e il mutare della conoscenza.

Ora, i bambini e gli adulti prendono dentro di sé la realtà esterna come vestito per i propri sogni, proiettano se stessi negli oggetti esterni e nella gente e arricchiscono la realtà esterna con le proprie percezioni immaginative²⁶.

Come la “realtà esterna” dà forma alla “realtà interna”, costituendone l’*interpretabile* (gli stimoli, le frustrazioni e, poi, i segni stessi), così la “realtà interna” dà un “valore” e un “significato” alla “realtà esterna”, istituendo le relazioni e fornendo una *interpretazione* entro una *rappresentazione* (le sensazioni, le proprietà, gli oggetti, i concetti, le teorie, ecc...). Pertanto possiamo definire, in linea generale, il “non-me” come ciò cui può essere attribuito un “valore” o un “significato”, o come ciò che può essere interpretato, ossia come uno stimolo, una frustrazione, o un segno stesso, o come tutto ciò che può essere inteso come la possibilità di una proprietà, o ancora *come qualsiasi cosa possa esser posta in relazione con qualcos’altro*, ivi incluso l’interpretante. Correlativamente possiamo definire il “me” come ciò che è alla base della capacità di attribuire un “valore” o un “significato”, o di interpretare, o ancora come la *capacità di stabilire qualsiasi tipo di relazione con qualcosa e, poi, tra qualcosa e qualcos’altro*. Ovviamente una tale definizione è artificiosa (come ci insegna Peirce), in quanto non esistono stimolo, frustrazione o, più in generale, segno, per quanto astratti, che non siano in relazione con qualcosa (quantomeno con l’intelletto che li concepisce), né un significato, per quanto astratto, che non sia la relazione tra qualcosa e qualcos’altro (come dimostra lo stesso segno grafico, o parola, “significato” e la traccia o percorso neurale, o segno cerebrale, ad esso connessa, o la stessa relazione tra il puro concetto di relazione e il concetto ad esso relato che lo considera).

Di fatto, dunque, sia il “me”, sia il “non-me” sono essi stessi rappresentazioni, coerentemente col modello delineato da Winnicott, il quale, però, va anche detto, non problematizza la questione derivante da questo circolo.

Il risultato della interpretazione del “non-me” da parte del “me” (interpretazione la cui radice prima risiede dunque proprio nell’apposizione del *non* nella forma di una proiezione del suo riconoscimento, o rappresentazione), o della loro interazione entro la funzione sintetica dell’Io, produce la rappresentazione, o il segno mentale, ossia le sensazioni (in relazione agli stimoli), le proprietà (in relazione agli stimoli e alle frustrazioni), gli oggetti (in relazione agli stimoli, alle frustrazioni e alle proprietà), i concetti (in relazione agli stimoli, alle frustrazioni, alle proprietà e agli oggetti), le teorie (in relazione agli stimoli, alle frustrazioni, alle proprietà, agli oggetti e ai concetti), ecc...

Proprietà, valore e significato (ossia gli elementi che abbiamo visto emergere come costituenti gli oggetti) si danno dunque, attraverso l’*interpretazione*, nella *rappresentazione*, o immagine mentale (l’oggetto), o *segno*, e ne costituiscono le costanti. A loro volta le rappresentazioni o segni costituiscono, nel loro complesso e nel complesso delle loro relazioni, la *mente* dell’individuo.

Proprio questa consapevolezza porta Winnicott a postulare l’esistenza della terza area intesa come area simbolica o Culturale, ossia come area della *rappresentazione mentale*.

²⁶Ivi, pp. 71-72.

Io penso però che possiamo davvero individuare una terza area, un'area del vivere che corrisponde ai fenomeni transizionali del bambino e che da essi deriva. Nella misura in cui il bambino non ha raggiunto i fenomeni transizionali, la sua capacità di usare i simboli è carente e la sua vita culturale impoverita.

Sono certo che capirete facilmente cosa voglio dire. In poche parole: poniamo di andare a un concerto, a sentire un quartetto d'archi di Beethoven (sapete che sono un intellettuale). Bene, questo quartetto non è soltanto un evento esterno prodotto da Beethoven e suonato dai musicisti, né è un mio sogno perché di certo non sarei stato così bravo. L'esperienza, unita al fatto che mi sono preparato ad essa, mi pone in grado di creare un evento glorioso: io ne godo perché so di averlo creato, di averlo allucinato, eppure è reale e sarebbe avvenuto comunque, che io fossi al mondo o no²⁷.

Questo esempio fornitoci da Winnicott (e venato da un leggero umorismo) è riferibile a qualunque oggetto, quando considerato nella sua interezza. Di fatto la rappresentazione mentale o il segno di un oggetto, o ancora l'oggetto considerato nella sua natura simbolica, è composto da quello che potremmo definire come l'apporto del "non-me" (gli stimoli, le frustrazioni e, più in generale, i segni stessi che ne divengono le proprietà) e da quello che potremmo definire come l'apporto del "me" (la tensione emotiva aspecifica e la disponibilità ad accogliere ponendo in relazione in direzione dell'onnipotenza, che ne divengono il "valore" e il "significato"), che, nella loro interazione entro la funzione sintetica dell'Io, ne consentono l'esperienza mediante l'"uso" (nel caso dell'esempio del concerto fatta da Winnicott, l'"uso" diventa la fruizione del concerto stesso). Tuttavia il percorso che conduce alla rappresentazione mentale, ossia alla codeterminazione dei due apporti, non avviene solo spontaneamente, ma, fin da principio, grazie alle cure materne prima e alle figure o istituzioni di riferimento poi, è supervisionato e guidato da una *Cultura* che lo favorisce, presentando l'oggetto che si pensa come opportuno al momento opportuno. Il bambino cresce così in un universo simbolico (formato da bisogni, desideri, soddisfazioni e frustrazioni rappresentati da quelle unioni simboliche che sono gli oggetti reali) che inizialmente non gli appartiene, ma che lentamente impara a far suo, apprendendo dapprima come o cosa *si* sente, *si* fa, *si* dice, *si* pensa, ecc... e, successivamente, a *sentire, fare, dire, pensare*, ecc... Ciò implica il fatto che ogni oggetto sia un oggetto culturale, sia nella sua genesi (ci proviene da una Cultura, per quanto il nostro "uso" possa risultare innovativo), sia nel suo destino (esso origina da una Cultura e, per il nostro tramite, torna a una Cultura). Questione, questa, che potrebbe aprire a un esito deterministico, ma che Winnicott evita espressamente introducendo le tematiche del *gioco* e della *creatività* (tematiche che non potranno essere trattate in questa sede), che sono alla base stessa della nascita e della crescita della Cultura.

Le tre aree possono pertanto essere così ripresentate: la "realtà interna" ("me"), o area del "valore" e del "significato", che non può prescindere dalle proprietà, o dalla "realtà esterna"; la "realtà esterna" ("non-me"), o area delle proprietà, che non può prescindere dal "valore" e dal "significato", o dalla "realtà interna"; la "Cultura" (il segno, l'immagine o la rappresentazione mentale e, fra questi, gli "oggetti reali"), o area simbolica, che non può prescindere dal "valore", dal "significato" e dalle proprietà, ossia dalla "realtà interna" e dalla "realtà esterna".

Cerchiamo di rendere evidente la terza area di cui parla l'Autore con un piccolo esperimento che funga da esempio. Si consideri ciò che segue:

Questo è un esperimento

Questo piccolo esperimento è stato costruito sulla base di un fenomeno studiato dal Dott. Graham Rawlinson nella sua tesi di dottorato²⁸. In essa si sostiene che la sola cosa importante per la lettura delle parole sia il posizionamento corretto della prima e dell'ultima lettera. In realtà, studi successivi hanno dimostrato come per lingue che funzionino in modo molto diverso dall'inglese (lingua entro la quale il fenomeno è stato primariamente

²⁷Ivi, p. 72.

²⁸G. E. Rawlinson, *The significance of letter position in word recognition*, Unpublished PhD Thesis, Psychology Department, University of Nottingham (UK), 1976.

osservato), o dall'italiano (che in questo senso ha una costruzione simile all'inglese), il fenomeno non sia replicabile. Per l'ebraico e l'arabo, ad esempio, nelle quali non si scrivono le vocali, o per il turco e il finlandese, nelle quali le parole sono molto lunghe, l'ipotesi contenuta nella tesi non funziona e il rimescolamento delle lettere centrali rende il testo sostanzialmente illeggibile. Il fenomeno della illeggibilità si presenta, peraltro, anche in italiano, dove alcune frasi risultano più facili da leggere di altre e dove parole come "tiro" e "trio", di per sé, costituirebbero degli indecidibili, se non riferite al contesto. La questione, quindi, è tuttora dibattuta e oggetto di studi. Tuttavia, ai fini della presentazione che si intende farne in questa sede, non è determinante, poiché ciò che si cerca di dimostrare non è il come riusciamo a leggere, ossia tramite quale processo specifico, e dove, di conseguenza, si ponga il limite della leggibilità, bensì il perché riusciamo a leggere e perché riusciamo a leggere proprio ciò che leggiamo.

La frase proposta riporta dunque il fenomeno originario osservato e, nel nostro caso, serve, innanzitutto, a ricondurre in primo piano la linea del "non-me", ossia a reintrodurre la frustrazione nell'oggetto, rompendo il fluire inavvertito della pratica di lettura. Secondariamente, la frase serve a dimostrare come il significato venga allucinato sulla frustrazione, ossia come l'interpretante (il "me") si appropri della frustrazione (il "non-me") attraverso l'interpretazione, rendendola una proprietà significativa entro una rappresentazione. Come si sarà notato, infatti, l'insieme confuso di lettere diviene, più o meno rapidamente, una frase dotata di significato, o di senso compiuto, nonostante il significato non sia derivabile direttamente dall'insieme confuso di lettere preso in sé e per sé. Tuttavia, il significato allucinato non è neppure arbitrario (non siamo liberi di leggere nella frase tutto ciò che desideriamo), poiché deve porre in relazione tutti gli elementi dell'insieme, quindi tutte le lettere fra loro, la cesura fra gli insiemi di lettere e, infine, gli insiemi di lettere fra loro, tutti elementi, questi, che danno forma al significato stesso.

Risulta evidente come un processo così complesso debba supporre un pensiero ipotetico, un ciclo attivo-retroattivo di applicazione delle ipotesi e di verifica dei risultati e, probabilmente, una concomitanza di diversi processi su base sequenziale posti in parallelo fra loro, processi, che, nel loro complesso, risultano per lo più inconsapevoli e per gran parte inconsci. Risulta altresì evidente come i processi siano estremamente rapidi, così rapidi da risultare quasi inavvertiti. Entrambe queste considerazioni rendono palese come il processo avvenga per lo più in maniera inconsapevole e inconscia, tanto da costringerci ad avanzare delle ipotesi su come esso stesso possa avvenire, se desideriamo darne una descrizione, escludendo pertanto che se ne possa avere una intuizione o una conoscenza diretta. Il che, si noti a margine, dimostra la correttezza dell'ipotesi di Winnicott relativa all'esistenza di una *base inconscia* (ciò che l'Autore definisce il "me") della *capacità di interpretare dell'interpretante*.

Si propone di usare questo esempio come analogia del rapporto oggettuale, dove le lettere e le cesure rappresentano le proprietà, gli insiemi di lettere gli oggetti e le frasi i concetti, o più in generale, le teorie che legano gli oggetti fra loro entro insiemi significativi, o se si preferisce, in oggetti costituiti da oggetti (che è uno dei modi per definire le proposizioni, dette anche oggetti complessi). Se questa analogia viene accettata, allora possiamo dire che ciò che accade entro la lettura della frase proposta come esperimento dimostra come il pensiero segua una precisa logica nella istituzione del rapporto oggettuale, logica che trova il proprio fondamento nel modello descritto da Winnicott. Tentiamo di darne una breve descrizione.

Innanzitutto appare il pensiero induttivo. Le cose ci vengono presentate, o si presentano accidentalmente, ripetutamente come significative e al momento giusto e noi le assumiamo, più o meno lentamente, dapprima inconsciamente, quindi anche consciamente, come tali, legandole a un "valore" emotivo, prima, e a un significato razionale, poi. Questo tipo di pensiero, nella sua componente emotiva, appare già nella fase dell'"oggetto soggettivo" (dove il senso di essere una identità assoluta onnipotente deriva direttamente dall'induzione permessa dalle esperienze garantite dall'accudimento quasi perfetto offerto

dalla devozione materna) e si deve riconoscere come, almeno parzialmente, sia precognitivo e prerazionale. Si pensi in merito, ad esempio, al concetto di trauma, dove una singola esperienza genera una classificazione permanente, a volte inaccessibile alla definizione e al controllo da parte del pensiero razionale stesso, come accade nel caso di alcune fobie. Ciò dimostra, peraltro, come anche una singola esperienza emotivamente molto rilevante (sia essa positiva o negativa) possa generare una induzione. Il pensiero induttivo istituisce pertanto il nostro primo rapporto con gli oggetti. L'induzione, infatti, pone, sin dall'inizio, ossia sin dalla fase dell'"oggetto soggettivo", per il tramite della "identificazione primaria" e, dalla fase dell'"oggetto transizionale" in poi, per il tramite della componente introiettiva delle "identificazioni crociate", la *regola del segno*, per cui *tutto ciò che ha un significato, ha delle proprietà*. Quando diciamo che le cose sono come sono (elidendo il fatto che, in realtà, le cose sono come abbiamo appreso che siano o come ci sembra che siano), o che la prima impressione è importante, o che qualcosa ci piace o meno senza saperne dare una motivazione, diciamo, di fatto, che il primo modo di relazionarci al mondo è induttivo.

Tornando all'esempio in discussione, riconosciamo che ciò che ci viene presentato è una frase dal fatto che, induttivamente, abbiamo appreso come le frasi siano stringhe di caratteri raggruppati secondo certe regole e separati da spazi, dotati di un significato, che "è" è un verbo, che se c'è la "è" vuol dire che "qualcosa" è "qualcos'altro", ecc... Tuttavia questa cosa che ci appare e che induttivamente identifichiamo come una frase ci appare anche, per un lasso di tempo più o meno breve, come frustrante perché illeggibile, dato che non rispetta tutte le proprietà e le relazioni prescritte dall'oggetto "frase", o, se si preferisce, dal segno, o immagine mentale che rappresenta il concetto di "frase". Da ciò deriva la sensazione di illeggibilità (la frustrazione) che è incoerente, se non addirittura contraddittoria, rispetto a ciò che ci si attende in base alla induzione legata a cosa sia una frase. Questa discrepanza, o dissonanza cognitiva, apre il *paradosso* per il quale una cosa, che dovrebbe essere fatta in un certo modo (ossia che ci si attende abbia certe proprietà connesse fra loro da certe relazioni) ci appare invece essere fatta in un altro (ossia disattende ciò che ci si attende). Detto diversamente, le proprietà che ci si attende in base al significato dell'oggetto non si presentano, o si presentano diversamente da come ce le si attende (si vedano in merito anche gli esempi forniti nelle figure 3 e 5).

Questo paradosso apre la via al processo ipotetico-creativo (secondo Winnicott ipotesi e creatività originano dalle stesse basi), il cui fine è risolvere la contraddizione o l'incongruenza, ripristinando l'*univocità del segno*, ossia la coerenza delle proprietà e delle relazioni da esso rappresentate (si veda in merito anche l'esempio fornito in figura 6). Questa forma di pensiero, come detto, origina entro la fase dei "fenomeni transizionali" e presuppone la comparsa della capacità di astrarre e di porre in relazione le componenti astratte, in direzione della onnipotenza e della identità assoluta, attraverso l'"uso", inteso come processo attivo-retroattivo di applicazione e verifica delle ipotesi (ciò che è stato anche definito come processo di "illusione-disillusione" e che, come abbiamo visto analizzando la fase dei "fenomeni transizionali", procede per tentativi ed errori). Il pensiero ipotetico-creativo ha dunque come fine quello di stabilire che *ciò che ha certe proprietà* (ossia ciò che si è presentato come frustrante rispetto a un determinato significato precedentemente acquisito e proiettato sull'ambiente), *ha un certo significato* (ossia può essere ricompreso entro un segno che sia in grado di rappresentare la nuova relazione che lega tutti gli elementi, ivi inclusi quelli frustranti, facendo in questo modo evolvere il segno stesso nel senso di una spiegazione, o di un incremento di potenza).

Ora, è necessario notare subito che se la frase può diventare leggibile è solo perché qualcuno ci ha presentato ripetutamente, nel corso della nostra vita, le parole "questo", "è", "un", "esperimento", introducendoci al loro uso e permettendo che assumessero induttivamente un significato per noi, consentendoci di riconoscerle ora entro l'esperimento proposto. Con ciò non si intende dire che il significato delle cose (delle parole in questo caso) sia meramente induttivo, ma solo che la base dell'entrare in rapporto col mondo è

induttiva, come detto in precedenza. Se questo è vero, allora la leggibilità della frase emerge, almeno parzialmente, ossia per quanto riguarda la possibilità del riconoscimento, dal patrimonio induttivo del soggetto, o dalla sua Cultura. Questa considerazione spiega anche perché tutti leggiamo, mediamente, la stessa cosa, poiché tutti condividiamo, grosso modo, la medesima Cultura, o il medesimo bagaglio induttivo, entro il quale ci muoviamo, per lo più, come una comunità interpretante coerente, fornendo delle rappresentazioni condivise, il cui complesso costituisce il mondo, o la mente collettivamente proiettata.

Per rafforzare questo concetto, si consideri quanto segue, dove la frase stessa nel suo complesso richiede all'interpretante di rifarsi ai propri riferimenti culturali per poter essere ricostruita (riferimenti peraltro validi, nello specifico della cultura italiana, da Galileo in poi):

Il asse aprapetne in otmo ceilo del Sloe nel è roazione relatà dvouto alla dlela
Ttera atrotno al porprio.

Con un poco più di sforzo rispetto alla prima frase proposta come esperimento si leggerà, più o meno agevolmente, “il moto apparente del Sole nel cielo è in realtà dovuto alla rotazione della Terra attorno al proprio asse”, oppure “il moto apparente del Sole nel cielo è dovuto in realtà alla rotazione della Terra attorno al proprio asse”, ma assai difficilmente si leggerà “il moto apparente della Terra attorno al proprio asse è in realtà dovuto alla rotazione del Sole nel cielo”.

Proprio questa ultima considerazione ci introduce alla terza fase del pensiero, ovvero il pensiero deduttivo, che possiamo ricondurre alla fase dell'“oggetto reale”, dove il riconoscimento è stabile e la “frustrazione” è ricondotta sotto controllo, o, che è lo stesso, entro un significato coerente. In essa ricompare ciò che abbiamo definito come la *fiducia nell'attendibilità*, o come *esperienza della verità*, ossia come l'esperienza della *affidabilità* e della *prevedibilità* (la cui radice abbiamo visto emergere nell'esperienza dell'“oggetto soggettivo”), la quale stabilisce che *ciò che ha un certo significato* (ossia è compreso entro una certa relazione che lega le proprietà ad essa connesse, fungendo da legge) *ha certe proprietà*. Nell'esempio proposto, il pensiero deduttivo si palesa nella assoluta leggibilità della frase una volta che essa sia stata recuperata. Il processo non riparte ogni volta da capo, ma assume il risultato come stabile (la frase è leggibile poiché sappiamo *cosa c'è scritto*, o il suo *significato*). Si propone qui di accostare il pensiero deduttivo al concetto di “identificazione proiettiva” e poi, più in generale, a quello di proiezione.

Quando definiamo un oggetto come “reale” dobbiamo dunque intendere la stabile rappresentazione mentale di un processo induttivo-ipotetico-deduttivo che lega fra loro, entro un significato verificato nell'uso, gli stimoli, le frustrazioni e i segni stabilmente associati che possono emergere come interpretabili entro una relazione.

Questa scansione delle fasi del pensiero, unita alla conseguente definizione dell'“oggetto reale”, ci consente di comprendere finalmente e pienamente il passo in cui Winnicott afferma: «Il fatto è che un oggetto esterno non esiste per voi e per me se non nella misura in cui sia voi che io lo alluciniamo: ma se siamo sani, stiamo ben attenti a non allucinare, a meno che non sappiamo bene che cosa vedere»²⁹.

Possiamo, in conclusione, tentare di sintetizzare visivamente la concezione della *realtà* illustrata, seguendo il modello diadico dell'Autore, per mezzo del diagramma rappresentato in figura 7, ponendoci al contempo una domanda che rinvii al tema della nascita posto in apertura di questo articolo come questione aperta circa la propria e l'altrui origine, origine che abbiamo visto radicarsi nell'emergere e nello strutturarsi del segno: è dunque possibile oltrepassare il segno stesso, ossia il segno inteso come unità minima esperienziale?

Ammesso che l'impresa possa avere un senso, poiché rischia di condurci nell'*inesprimibile*, ossia in un'area che, per poter essere espressa e condivisa, dovrebbe comunque *farsi segno*, in teoria e anche in pratica la risposta sembrerebbe negativa. Una risposta affermativa, infatti, imporrebbe di abbandonare le *emozioni* e l'*intelletto*, ossia proprio

²⁹D. W. Winnicott, *Esplorazioni psicoanalitiche*, cit., p. 68.

ciò che istituisce la nostra *identità* e che ci rende *individui*, ancor prima che esseri umani, consentendo l'esistenza stessa della valenza e del significato della diade domanda-risposta. Tuttavia, tramite l'esperienza della "frustrazione" e del *paradosso* che ne consegue, parrebbe possibile almeno sperimentare e osservare l'*accadere del farsi del segno*, come abbiamo visto, e questo, forse, può indicarci una via.

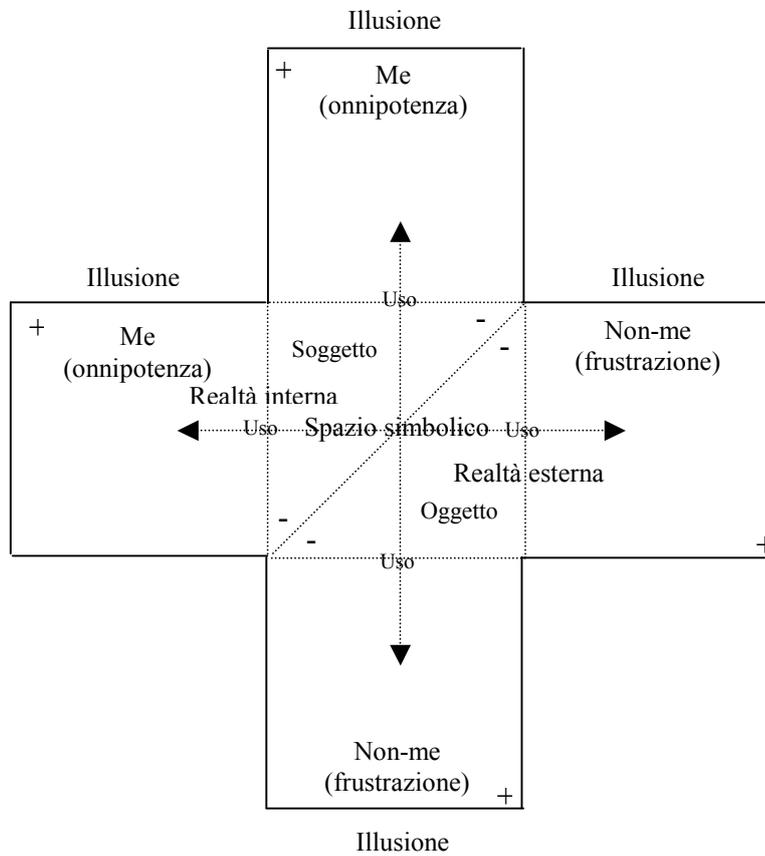


Figura 7 – Rappresentazione dello spazio simbolico diacico