

Filippo Pergola¹

L'INCONSCIO E LA RELAZIONE EDUCATIVA

Relazione all'interno del ciclo di seminari *Cosa ne facciamo dell'inconscio?*

ASVEGRA-COIRAG – Padova, 21 settembre 2013

Introduzione

Generalmente ricerche e interventi inerenti alla relazione educativa scolastica e ai relativi processi di insegnamento e apprendimento, vengono svolti tenendo in special conto gli aspetti didattici e di trasmissione ed elaborazione delle informazioni, padronanza dei contenuti e di *problem solving*, metodi d'insegnamento, elaborazione di materiali e strumenti didattici, tipi di pensiero; in estrema sintesi, il focus è sovente sui contenuti trasmessi e su come meglio trasmetterli, trascurando l'apporto fondamentale delle dinamiche emotivo-affettive e dei relativi contenuti mentali inconsci implicati che, dal mio punto di vista, sono come il "terreno" in cui poter seminare i contenuti da trasmettere. "Insegnare" vuol dire appunto metter dei semi, ed è tale "terreno", con i suoi contenuti mentali non evidenti sul piano razionale (in superficie) che costituisce la causa fondamentale dell'efficacia o non efficacia del processo educativo/formativo scolastico e in particolar modo dell'apprendimento; un "terreno" che può esser coltivato attraverso processi che si riferiscono all'intelligenza emotiva tanto dell'allievo quanto, primariamente, dell'insegnante.

Quanto pesi tale deficit l'ho potuto constatare nel mio lavoro di gruppoanalista impegnato in progetti d'intervento nelle scuole e soprattutto nel corso dei master di

¹ Psicoterapeuta Analista Individuale e di Gruppo, Professore a contratto titolare di Psicologia dello Sviluppo (Dip. STF) e Master IAD Università degli Studi di Roma Tor Vergata; Presidente dell'Ass.ne di Psicoanalisi della Relazione Educativa APRE (www.apreonline.net) e Direttore della rivista scientifica accreditata *International Journal of Psychoanalysis and Education IJPE* (www.psychoeu.org)

formazione e aggiornamento per insegnanti di ogni ordine e grado presso l'Università di Tor Vergata, ascoltando i racconti degli stessi insegnanti circa il fallimento o la poca efficacia dei loro sforzi per migliorare apprendimento e comportamenti degli allievi attraverso strategie e metodologie didattiche e pedagogiche consuete. Pertanto ho pensato di applicare la metodologia dei gruppi Balint per formare gli insegnanti ad un'osservazione e ascolto che potesse portare a vedere e scoprire le cause delle varie problematiche in tutti i soggetti coinvolti nel campo scolastico, aiutando a rintracciare una pista di risoluzione attraverso una modifica di propri assetti mentali e modalità di relazione e insegnamento che tenessero conto delle psicodinamiche individuate in se stessi e negli allievi ritenuti "problematici" – per disturbi nel comportamento e/o nell'apprendimento - che bloccavano o limitavano l'efficacia educativa nella scuola.

Il lavoro 'clinico' con gli insegnanti tende principalmente a ricostruire e proteggere, all'interno della relazione educativa, uno spazio in cui l'allievo possa esprimersi per essere riconosciuto e riconoscersi e continuare a 'diventare'. Preliminare e contemporanea al conseguimento di tale scopo è la cura dedicata ad un analogo spazio relazionale questa volta interno allo stesso insegnante tra le sue parti cosce più razionali, 'adulte', relative al 'ruolo', e i suoi aspetti emotivo-affettivi spesso scissi per la loro azione disturbante ma con grave perdita di vitalità e dinamismo psichico.

L'approccio psicodinamico ha mostrato come le funzioni cognitive sono strettamente connesse alle funzioni emotive, che l'area del razionale risente dell'area dell'irrazionale, che il conscio dipende dall'inconscio. Il rapporto tra insegnante e allievo è emotivo, prima ancora che intellettuale: pertanto affinché l'insegnamento e l'apprendimento siano efficaci e costruttivi, occorre che l'insegnante tenga presente ciò che si agita sia nella propria mente che nella mente dell'allievo e nella "mente-gruppale" della classe.

Inoltre, la ricerca e la clinica psicoanalitica hanno mostrato come nell'attualità di una qualsiasi relazione, nel nostro caso tra insegnante e allievo, ognuno vive l'altro attribuendogli il significato di un qualche oggetto appartenente al passato, identificandolo con un proprio vissuto (Freud, 1914). In tal senso è da considerare come sia il bagaglio delle esperienze emotive vissute nella prima infanzia a segnare, successivamente, l'abituale modo di percepire la realtà e di rapportarsi ad essa, per cui nelle attività e relazioni attuali sono coinvolti processi mentali di transfert: Klein (1921; 1923; 1931; 1932), Bernfeld (1925), Aichhorn (1925), A. Freud (1930), A. Balint (1932), Bornstein (1934), M. Balint (1939), Hoffer (1945), Zulliger (1951; 1957), Neill (1967), Lebovici e Soulé (1970),

Cremerius et al. (1971), Hill (1971), Kaës et al. (1973), Mannoni et al. (1970), Mannoni (1973), Ammon et al. (1973), Bettelheim (1987).

Non sempre purtroppo tali legami sono presi in giusta considerazione da parte dei genitori, degli insegnanti e degli educatori. Occorre perciò aiutare gli insegnanti a decodificare le psicodinamiche attive sia in se stessi riguardo alla propria professione e agli allievi, sia negli allievi riguardo alla materia da apprendere, al docente e all'istituzione scuola: si tratta quindi di porre la questione del transfert reciproco e del controtransfert dell'insegnante. Mi riferisco al contatto con il proprio mondo interno come modalità essenziale per agevolare nell'insegnante sia gli strumenti del suo «sentire» l'allievo nelle modalità con cui questi fa riferimento alla propria storia, nonché i suoi vissuti personali rispetto alle proprie esperienze di vita.

Transfert e controtransfert

«Spesso ci troviamo esposti ad un oggetto perturbante, quando il confine fra la fantasia e la realtà si fa labile, quando appare realmente ai nostri occhi qualcosa che fino a quel momento avremmo considerato come fantastico, quando un simbolo assume pienamente il significato di ciò che è simboleggiato e via di questo passo» (Freud, 1919, 105). In tal senso, dal vertice psicodinamico entro cui mi muovo, la domanda centrale attorno alla quale fare ruotare le altre riflessioni riguarda soprattutto alla considerazione di aspetti inconsci (desideri, ansie, aspettative affettive, paure, aggressività, ecc.) con cui insegnante e allievo si rapportano tra loro; in altri termini occorre chiedersi: cosa cerca realmente l'insegnante nell'allievo e in che modo l'allievo assume su di sé tali fantasie, elaborandole nei suoi rapporti affettivi con gli insegnanti e nelle sue identificazioni?

Gli allievi, sovente, non sono solo 'vissuti' come realtà concrete con cui ci si relaziona, ma anche 'strumenti' atti a gratificare alcuni bisogni dell'insegnante per cui, in tal senso, è esposto alla pressione dei conflitti affettivi dell'insegnante, con il rischio di essere risucchiato in dinamiche che in teoria dovrebbero resagli estranee. Qual è pertanto la funzione particolare che l'allievo deve svolgere, nell'ambito della relazione, per contribuire alla soluzione del conflitto stesso: che via d'uscita c'è per l'allievo se l'insegnante tende ad attribuirgli il significato di sostituto di un'altra persona o di un aspetto del proprio sé,

ovvero se, per proiezione narcisistica, l'insegnante vede nell'allievo problematiche e peculiarità nate in realtà dai propri stessi conflitti, ricercando nell'altro aspetti del proprio stesso sé, vivendolo come un 'libro bianco' su cui proiettare e scrivere il proprio stesso sé? In tal caso, ad esempio, l'insegnante può cercare nell'allievo in primo luogo la sua immagine, il suo riflesso, ossia ciò che lui stesso è già stato; in secondo luogo l'aspetto positivo, il Sé ideale, ciò che lui stesso vorrebbe essere ed infine anche l'aspetto negativo del proprio Sé, ciò che non si deve essere. In tal caso, per esemplificare ulteriormente, più l'insegnante non si piace ed è insoddisfatto di se stesso, più può pretendere dall'allievo un ruolo risolutore delle situazioni (l'alunno modello) oppure, al contrario, quello di 'capro espiatorio' su cui focalizzare il propri sensi di colpa per liberarsene. Altrettanto l'allievo 'porta dentro' (trasferisce) nella relazione con l'insegnante modalità di relazioni, conflitti, ansie, desideri come riedizione di quanto vissuto con le figure genitoriali, così come la stessa modalità di apprendimento, di assimilazione dei contenuti trasmessi, saranno riedizione della modalità e di quanto emotivamente e inconsciamente vissuto dall'inizio della vita, con particolare riferimento al periodo dell'allattamento e all'alimentazione in genere, ma non solo: ansie e angosce connesse con l'esercizio dell'atto d'insegnare.

Rispetto al lavoro dell'insegnante (come, peraltro, per tutte le professioni in modo diverso) c'è il rischio di utilizzare difensivamente il potere del ruolo per evitare un difficile contatto con aspetti rimossi che inevitabilmente emergerebbero nel momento in cui il ruolo non svolgesse le funzioni di scudo protettivo. Dietro un'operazione di rimozione, infatti, c'è sempre una gran paura, il desiderio di fuggire da qualcosa che evidentemente spaventa. Il contatto col rimosso, proprio e degli allievi, può facilmente provocare una certa inquietudine; il trincerarsi dietro il ruolo garantisce all'insegnante una sensazione di presunta immobilità, una trasparente prescrizione degli obiettivi e delle funzioni, molto rassicurante; una costante tentazione cui non è certo facile rinunciare, specie se il conflitto è troppo forte:

«Sono un'insegnante, pagata innanzitutto per svolgere un programma che loro devono dimostrare di conoscere. Possiamo discutere volentieri dei loro problemi, ma solo se ci avanza del tempo. La verità è che molte volte i ragazzi ne approfittano per studiare meno, perdersi in chiacchiere e fare continue critiche al mondo degli adulti di cui io stessa mi sento bersaglio...»

In tal senso, attraverso il lavoro di "multi visione" psicoanalitica con gli insegnanti, il focus dovrebbe esser in larga parte sugli aspetti difensivi ed evolutivi presenti all'interno della relazione educativa. In altri termini, occorre evidenziare le possibili fantasie inconscie

(desideri, paure, preoccupazioni, aspettative affettive, aggressività, ecc.) nascoste dietro la conflittualità della relazione.

La fantasia inconscia è l'elemento basilare nella costruzione delle attività mentali e viene a coincidere con l'emergere delle forze istintuali nella sfera mentale ed allo stesso tempo con la ricerca di una soluzione nella gestione dei conflitti e delle sofferenze che si accompagnano al confronto con queste dinamiche, nel tentativo di creare un mondo interno in cui muoversi più a proprio agio. Non a caso, infatti, la Isaacs (1948) rintracciava la centralità del pensiero nel fatto che «la fantasia è il contenuto primario dei processi mentali inconsci». Ciò conferma implicitamente l'incidenza degli aspetti relazionali nel formare ciò che noi siamo, dando come presupposto basilare nello sviluppo dei processi mentali ed affettivi le relazioni fantastiche con gli oggetti, a cominciare da quelli interni, da cui mutuamo un senso di esistenza e di identità.

Nell'ambito della relazione insegnante-allievo, la messa in gioco della fantasia inconscia può favorire in entrambi il contatto con la propria sofferenza e l'esplorazione di nuove possibili soluzioni al fine di diminuire le tensioni e i conflitti ed in tale prospettiva viene a coincidere con un processo creativo in sé.

Sono evidenti i margini di rischio ed incertezza insiti in questo contesto e la tentazione di difendersi dalle tensioni azzerando le differenze e quindi i conflitti che si vengono a creare tra polarità opposte: ad esempio cercando di annullare lo scarto tra alunno reale ed alunno 'fantasticato' per evitare un confronto su un piano di realtà, vissuto come difficile ed intollerabile. Analogamente si osserva come, dietro la richiesta di fiducia, amore e accettazione fatta dall'insegnante, si nasconda frequentemente il messaggio latente di non essere costretti a riconoscere l'ambivalenza presente nel rapporto con l'allievo ed in primis con il proprio mondo interno, in altri termini di 'essere lasciati in pace'. In tal senso il campo istituzionale ben si presta ad essere usato difensivamente per evitare l'incontro con aspetti 'perturbanti', facendo ricorso al 'ruolo', alla 'regola', ai programmi ministeriali, a spazi e tempi predefiniti e difficilmente modificabili.

Al contrario, la richiesta di amore da parte degli allievi viene a coincidere con il bisogno di sentirsi semplicemente 'visti', riconosciuti ed accettati, nell'urgenza di confrontarsi in uno spazio in cui condividere gli aspetti più scomodi e contraddittori della propria realtà psichica e la sofferenza che un simile confronto inevitabilmente produce. Ci sembra opportuno, pertanto, distinguere tra le fantasie che insegnante e allievo si fanno sulla relazione — proiettandovi reciprocamente i rispettivi vissuti e le aspettative ad essi

collegate — e la relazione nella sua concreta attualità, nella quale si è chiamati a fare i conti con la conflittualità delle rispettive attese e proiezioni e la frustrazione relativa al “crollo delle illusioni” (Giannotti, Carratelli, Bonaminio, 1989). A questo punto ci si trova ad un bivio. L’alternativa è nell’utilizzazione che viene fatta del risultato delle opposte tensioni interiori ed esteriori: un uso difensivo o evolutivo e creativo. Nel primo caso viene a mancare la presenza di uno spazio emozionale in cui elaborare tutto ciò che si propone come perturbante, cioè il diverso e dunque il conflitto, perché le energie sono spese nell’azzerare tutto ciò che si propone in tali termini, mantenendo il più possibile una scissione sia nell’ambito del proprio mondo interno che nel rapporto con la realtà esterna, per escludere il diverso. Un dato abbastanza significativo per il rilievo con cui si è presentato nel corso del mio lavoro, è la difficoltà degli insegnanti a verbalizzare le proprie emozioni, pur percependole, come se il contenuto emotivo costituisca un percorso accidentato da evitare accuratamente mediante quella che potremmo definire una fuga nell’agire, per la difficoltà a «mettere in gioco» le proprie fantasie inconsce, mentalizzandole.

Il transfert dell’allievo

Tra le principali ansie e angosce dell’allievo possiamo rilevare:

- il timore di sentirsi perso e confuso: “ansie di perdita di sé” e paura che venga bloccato il proprio processo di “soggettivazione”, con il rischio di omologazione nella massificazione;
- le speranze e paure nei confronti dell’autorità;
- le speranze e paure rispetto al gruppo-classe e l’istituzione;
- il timore di sentirsi chiuso e intrappolato, di essere trascurato e abbandonato o che ci sia disinteresse per sé come persona, con manomissione del proprio narcisismo personale;
- il timore di essere valutato e giudicato incapace o inadatto, poco intelligente o non bravo: alla cui base c’è il conflitto più profondo che riguarda in realtà il giudizio su di sé come persona. E se così, per esempio, si ferisce la fragilità narcisistica dello studente, esso

“anestetizzerà il suo vero-Sé”² alienandolo dall’esperienza scolastica, non rendendo o abbandonandola del tutto (Pietropolli Charmet, 2000).

In ogni caso il modo e l’intensità con cui si vivono tali ansie dipendono dalle esperienze ‘buone’ o ‘cattive’ che si sono avute nell’infanzia, tanto che tali paure possono giungere a riattivare fantasmi persecutori, ostacolando il rendimento e opponendosi a qualunque cambiamento. Ciò accade soprattutto qualora tali fantasmi negativi vengono minimizzati, nascosti o negati completamente a causa della sofferenza mentale che comportano; una volta invece espressi e discussi, tali sentimenti faranno senz’altro meno paura, disturbando molto meno e potendo essere integrati e anche sfruttati a favore.

Occorre aiutare l’alunno a verbalizzare i sentimenti, anche quelli negativi di inadeguatezza, rabbia, perdita, gelosia, invidia. Così l’allievo sperimenterà che anche i vissuti più difficili possono essere portati fuori dal proprio mondo interno e condivisi con altri che forse li comprendono e li aiutano, metabolizzandoli, a “mentalizzarli”: in tal modo saranno rese meno opprimenti le fantasie persecutorie implicate nell’apprendimento (Blandino - Granieri, 1995). Le parole che danno nome alla sofferenza mentale potranno essere usate come oggetti transizionali: aiutando l’allievo a transitare da un’area mentale nebulosa e di solitudine a una zona dove capire e condividere le ansie (Winnicott, 1951 - Bion, 1963). Per l’allievo che appare problematico, nel comportamento e/o nel rendimento scolastico, ciò che è difficile da sopportare è il peso di emozioni non metabolizzate (Ferro A., 2007).

Rilevante è inoltre la forza trasformatrice dell’inconscio dell’alunno: la sua capacità di far mutare l’immaginario dell’insegnante penetrandovi anche molto addentro, pur se per il momento le suggestioni sembrano mirare soltanto a demolire, individuando soprattutto gli aspetti negativi. Comunque sia, si aprono nuovi orizzonti, esaurientemente elaborati da autori post-freudiani⁸, il cui approfondimento, assieme all’esperienza seminariale, ci ha suggerito una serie di ulteriori domande su quanto incidano i bisogni ed i desideri inconsci dell’insegnante sulla capacità di comprensione e sulla tecnica:

«I colleghi ormai ci avevano rinunciato e dicevano che solo io ero capace di parlare a quella belva umana. Lo credo bene. In lui rivedevo me stesso a quell’età; le stesse paure, la stessa

² Winnicott (1960) scrive che la personalità dell’individuo è costituita dal *vero Sé*: ossia la parte privata e cioè i propri desideri, i propri bisogni, le proprie aspirazioni e tendenze originarie; e il *falso Sé*: la parte pubblica e cioè quella che deve adeguarsi ai desideri e ai bisogni degli altri e, più in generale, alle esigenze della società.

rabbia e lo stesso bisogno di qualcuno che mi desse una mano».

Supposta una equivalenza tra il transfert dell'allievo e dell'insegnante, c'è da chiedersi se sia davvero una relazione paritaria dal momento che l'allievo rivive e ricostruisce situazioni conflittuali in un rapporto in cui sono insiti il desiderio e la aspettativa di risolverle, mentre per l'insegnante, al contrario, gli stessi vissuti sono essenzialmente un ostacolo, dato che non è previsto uno spazio simile in cui sia possibile affrontarli e prendersi cura della loro risoluzione:

«Dopo aver a lungo ascoltato i loro sfoghi, con simpatia peraltro, non essendo molto lontani i tempi in cui anch'io sedevo su quei banchi, uscita dall'aula mi sento come svuotata, un po' triste. Mi vedo brancolare nei corridoi con il desiderio, molto spesso frustrato, di potermi anch'io "sfogare" con qualcuno ed arrabbiarmi, prima di tutto con me stessa, per essermi fatta usare come un pozzo senza fondo».

Ed ancora, può l'insegnante recuperare lo svantaggio iniziale di essere davvero solo nell'analisi spesso penosa delle proprie difficoltà e resistenze?

«Ad un certo punto non ho più potuto nascondermi il disagio che mi provocava l'entrare in quella classe. Erano un po' il nostro fiore all'occhiello. Bravi, brillanti, riflessivi, sempre aggiornatissimi. Avevo sempre paura di non essere all'altezza, di poter essere colta in fallo, come se fossi io stessa una studentessa impreparata. Li invidiavo. Loro erano lì felici di prendere ed io, invece, ero lì sola, senza nessuno cui poter chiedere aiuto».

Quanto, dunque, l'intera attività didattica, il modo di viverla e progettarla non sia anche motivata da nascoste attese inconsce e da aspetti conflittuali di varia natura?

«Ho sempre vissuto gli studenti come degli inesorabili giudici cui dovevo dimostrare sempre di saperne più di loro. Ero brava e lo sapevo. A loro volta anche loro dovevano dare il meglio di se stessi, così come mio padre aveva preteso da me. Insomma, una sorta di guerra continua, in cui non poteva esserci spazio per ansie, paure e delusioni».

Gli allievi, pertanto, non sono solo delle realtà concrete con cui ci si relaziona, ma anche degli 'strumenti' atti a gratificare alcuni bisogni dell'insegnante. Qual è allora il ruolo svolto dall'allievo in una situazione in cui è esposto alla pressione dei conflitti affettivi dell'insegnante, con il rischio di essere risucchiato in dinamiche che in teoria dovrebbero restargli estranee?

Il controtransfert dell'insegnante

Particolare attenzione è da porre al controtransfert, ossia a quanto insorge nella mente dell'insegnante, nel nostro caso, per l'influsso dell'allievo sui suoi sentimenti inconsci. La contro-traslazione, ossia ciò che, nel nostro caso, l'insegnante 'porta dentro' senza rendersene conto, nella relazione con l'allievo, il gruppo classe e l'istituzione scolastica, nell'esercizio della sua professione, è rintracciabile in qualche conflitto inconscio non risolto e quindi il controtransfert è da considerarsi come una lacuna ('macchia cieca') da parte del docente, che può ostacolare o rendere meno efficace il processo educativo scolastico.

Ad oggi l'approccio psicomodinamico applicato ai processi educativi ha mostrato come la relazione educativa scolastica è un'interazione tra insiemi di 'gruppalità interne', ognuna delle quali dipende dal mondo interno e dal mondo esterno, cosicché anche il docente sviluppa ansie e difese patologiche; in tali 'gruppalità' vi sono anche un lato bambino con i propri genitori interni e reagiscono dinamicamente ad ogni atto, gestuale, verbale, emozionale, insito nel rapporto educativo d'insegnamento.

Il controtransfert, in quanto risultanza anche di proiezione di parti di sé dell'allievo nell'insegnante, è considerabile anche come un'esperienza che il docente stesso ha dell'allievo, ovvero la manifestazione della realtà psichica dell'insegnante conseguente al processo d'insegnamento/apprendimento e dell'influsso dell'allievo; ne consegue, come evidenzierò meglio più avanti, che attraverso l'analisi del proprio controtransfert il docente può esser aiutato a comprendere, decodificare i comportamenti dell'allievo e trovare eventuali soluzioni a situazioni problematiche nel processo educativo: grazie ad una corretta interpretazione del controtransfert è possibile recuperare informazioni sulle dinamiche profonde dell'allievo, altrimenti, difficilmente reperibili.

L'insegnante dovrà riuscire ad assumere contemporaneamente il ruolo di osservatore e osservato, immerso per metà nel mondo psichico dell'allievo e per metà ben fuori.

Dagli studi neuroscientifici sulla memoria implicita (Mancia et al., 2007) fatta di esperienze pre-verbali e pre-simboliche, viene certificato come le prime relazioni con l'ambiente, anche se non sono ricordabili a livello conscio, non sono dunque perdute; anzi, sono per sempre parti attive della psiche: «La memoria, osserva Siegel (1999, pp. 23-24),

non è solo ciò che siamo in grado di ricordare coscientemente del passato; secondo una definizione molto più ampia, è l'insieme dei processi in base ai quali gli eventi del passato influenzano le risposte future; il cervello interagisce con il mondo e registra le diverse esperienze, attraverso meccanismi che modificano le sue successive modalità di reazione»

Come abbiamo rilevato per il transfert dell'allievo, anche nel modo di percepire, agire ed essere dell'insegnante nella relazione educativa scolastica vi interferiscono e condizionano contenuti mentali in gran parte non presenti alla coscienza o inconsci. Come per l'apprendimento, anche al riguardo dei processi di insegnamento è essenziale superare il concetto che esso sia connesso alle sole funzioni neuropsicologiche (e alla loro maggiore o minore integrità) e alla preparazione didattica: le funzioni neurofisiologiche sono il frutto e a loro volta sovradeterminate da quegli apprendimenti precocissimi di contenuti trasmessi nella vita di relazione fin da quando si è "Io-feto", nel periodo della gestazione: contenuti che contribuiscono pertanto a conformare la matrice mentale, la struttura e il funzionamento neuronale; contenuti che sono trasmessi anche dal più ampio complesso transculturale, intergenerazionale e transgenerazionale: siamo "gestati" infatti anche nell'"utero" della cultura, storia e società in cui siamo stati concepiti (Pergola, 2011).

Ebbene, tali contenuti e processualità che vengono "portati dentro" nella relazione reale, nel 'qui e ora' della situazione scolastica, interferiscono pesantemente nei processi di insegnamento/apprendimento, spesso rendendoli inefficaci e/o controproducenti. L'approccio psicodinamico permette di considerare tali processi, per lo più inconsci, che altrimenti rischierebbero di non essere colti appieno contaminando la relazione reale e minando l'efficacia dell'insegnamento, come dell'apprendimento, con 'precipitati' dovuti ai transfert dei soggetti coinvolti. In tal senso lo stato dell'arte della ricerca psicopedagogica di approccio psicodinamico evidenzia come, tra insegnante e allievo, si configuri un campo bi-personale: sede delle proiezioni e introiezioni incrociate e delle controidentificazioni fra docente, allievo, gruppo-classe e istituzione scolastica.

Occorre tener presente che c'è un continuo scambio ed ascendente reciproco tra inconsci che culminerà nella possibilità di una comunicazione tra inconsci che prescinda e vada al di là dei livelli di coscienza. Evidentemente, posta la questione in questi termini, il ruolo dell'allievo è determinato dall'importanza che gli viene attribuita nell'ambito del tentativo dell'insegnante di risolvere il suo stesso conflitto. Qual è, pertanto, la funzione particolare che l'allievo deve svolgere, nell'ambito della relazione, per contribuire alla soluzione del conflitto stesso? Che via d'uscita c'è per l'allievo se l'insegnante, motivato da

un suo conflitto, tende ad attribuirgli il significato di sostituto di un'altra persona o di un aspetto del proprio Sé? In entrambi i casi, infatti, l'allievo svolge la funzione di scarica conflittuale. Questa serie di domande, evidentemente provocatorie, è un modo per definire, a nostro avviso, la relazione educativa, come una particolare forma di comunicazione tra due partner, cioè di coppia, piuttosto che come un rapporto asimmetrico tra due persone, in cui c'è un osservante ed un osservato.

Se consideriamo la modalità e i livelli di comunicazione presenti nella coppia insegnante-allievo, occorre privilegiare le emozioni suscitate nell'insegnante dall'impatto con l'allievo, mettendone in risalto l'utilità nella lettura e comprensione delle situazioni, per la densità dei significati che spesso vi si accompagnano, molto più efficaci dei tanti possibili ragionamenti.

La risonanza emotiva prodotta dalla 'voce' dell'allievo è stato il filo conduttore attraverso cui l'insegnante ha potuto sperimentare e riconoscere direttamente dentro di sé l'agire di 'parti' della personalità dell'altro. Quando la comunicazione verbale dell'allievo risulta carente, inesatta, riduttiva rispetto a dei contenuti poco differenziati, inesprimibili con le parole, le sensazioni emotive dell'insegnante, il suo controtransfert, diventano allora un veicolo insostituibile per rendere possibile e completo uno scambio altrimenti limitato o falsato tramite un uso ristretto del linguaggio:

«Marco continuava ad avere un rendimento scolastico più che soddisfacente, come sempre. Continuava ad essere gentile ed educato con me ed i compagni. Nel suo sguardo, però, leggevo la paura di un animale braccato, una muta richiesta d'aiuto che mi rese ben presto inquieta, ed a ragione, purtroppo».

Il controtransfert, pertanto, da motivo di impedimento può divenire il *clou* del processo didattico ed un prezioso strumento di conoscenza per l'insegnante, se usato con oculatezza senza cedere a facili quanto immotivati ottimismo. Tale affermazione, infatti, non può farci dimenticare le difficoltà presenti nel rapporto insegnante-allievo, le implicazioni profondamente personali che li legano, per cui nel corso della relazione entrambi sembrano riproporre a livello inconscio modelli di identificazione già preesistenti nel proprio vissuto, vivendosi ad esempio come genitore e figlio, fratello e sorella, ecc.

Da un lato, il mettere in gioco aspetti così profondi del proprio sé favorisce la possibilità di una comunicazione e comprensione empatica:

«Il modo altezzoso in cui mi sfidava continuamente, provocava in me una profonda irritazione cui reagivo con un ostinato rifiuto nei suoi confronti. Era ormai lotta aperta. Un giorno, però, di fronte alla

provocazione di un compagno, Andrea scoppiò in lacrime irrefrenabili, senza riuscire a reagire altrimenti. È stato per me un momento di forte emozione. Ho rivisto me alla sua età, tutte le volte che ricacciavo indietro le lacrime pur di non darla vinta ai miei genitori. Ho sentito tutta la sua sofferenza. Da quel momento sono diventata la sua migliore alleata e tra di noi si è stabilita, direi, una vera e propria complicità»

Allo stesso tempo, però, l'empatia si disperde ed il rapporto può essere vissuto come minaccioso ed incomprensibile, quando l'allievo tocca quelle oscure zone conflittuali che l'insegnante preferisce non affrontare né comprendere per una propria economia interna, lasciandole pertanto irrisolte:

«Sono trent'anni che insegno filosofia e non posso dunque sopportare che uno studentello ancora pieno di brufoli si prenda gioco di me cercando di mettermi in difficoltà. È ovvio che ne so più di lui. Non posso lasciare spazio a critiche gratuite. Se non la smette non mi resta che far ricorso a mezzi coercitivi».

D'altronde, nella nostra esperienza, sono stati proprio il riconoscimento e l'elaborazione di queste parti più infantili e nevrotiche a provocare una crescita significativa nella relazione, perché nel suo divenirne consapevole l'insegnante ha potuto spiegarsi contenuti essenziali del conflitto dell'allievo e della sua relazione con lui. In questo modo, la globalità del comportamento dell'insegnante, dal linguaggio, alla tonalità della voce, alla gestualità ne risulta influenzata ed a sua volta influenza la percezione emotiva dell'allievo ed il suo transfert, vale a dire il processo di trasformazione sia nell'ambito del proprio mondo interno che nelle relazioni oggettuali più allargate.

La relazione insegnante-allievo è da considerarsi come ad un costante scambio reciproco di comunicazioni per lo più inconscie: di conseguenza, la situazione didattica si è aperta ad altre dimensioni, altrimenti secondarie, quali l'insieme degli atteggiamenti dell'insegnante verso l'allievo sia consci che inconsci, verbali o non verbali, empatici o di distanza.

Ci siamo trovati, ad esempio, di fronte al caso in cui, in presenza di un allievo particolarmente ostile e distruttivo, l'insegnante non possa non aver provato nei suoi confronti sentimenti di vero e proprio rifiuto, in altre parole un odio reale (Winnicott D., 1947).

«Dopo le crisi, Gianni resta steso per terra come un animale. Comprende a livello animale. Ha gli stessi atteggiamenti di un animale».

Tali modi di sentire, il poterli vivere liberamente senza ricacciarli indietro, non solo non hanno costituito un intoppo alla relazione ma anzi sono stati d'aiuto e talvolta il loro contributo è risultato addirittura indispensabile. È importante, però, che l'insegnante abbia

la capacità, oltre che di esserne largamente consapevole, di tollerarli e padroneggiarli dentro di sé, per comunicarli all'allievo secondo modalità e tempi opportuni, per aiutarlo a gestire la sua sofferenza, condividendola. È come se, per una relazione autentica e significativa, ci sia talvolta da attraversare preliminarmente 'le forche caudine' della comunicazione di sentimenti di rifiuto ed insofferenza, dando voce a sensazioni indubbiamente spiacevoli che però, se condivise ed elaborate, si rivelano il trampolino di lancio per sperimentare successivamente sentimenti di accettazione e simpatia reciproca. Nel nostro caso, ad esempio, «l'animale» si è infine, lentamente configurato come un cucciolo bisognoso di cure ed attenzioni.

D'altronde, non possiamo però sottovalutare il rischio presente nella richiesta dell'allievo, di vivere in tal modo con l'insegnante un rapporto immediato e primitivo che oltrepassi la rassicurante mediazione costituita dal ruolo professionale.

Da un lato, infatti, c'è l'esigenza dell'allievo di vivere, in modo fusionale e simbiotico con l'insegnante le proprie parti più regressive (ti odio!), metterle così in comune e poterle quindi elaborare. D'altro canto, una loro possibile elaborazione passa attraverso il richiedere, di fungere, in questa situazione, da polo di realtà per controbilanciare la forza delle spinte regressive in gioco. Abbiamo, dunque, guardato all'incontro educativo come ad un «dialogo» tra inconsci che, così inteso, può divenire un processo trasformativo ed evolutivo per entrambi.

Attraverso una relazione dapprima spesso fusionale e simbiotica, con processi di continue introiezioni e proiezioni reciproche, in cui attualizzare il rapporto con i propri oggetti interni (figure genitoriali, fratelli, figli, ecc.), si è potuto affrontare progressivamente il rapporto con un oggetto differenziato, in cui l'altro è visto come un individuo separato, dotato di una propria autonomia di percorso:

«“Molla l'osso”, mi disse con rabbia, mentre continuava a scrivere rifiutando energicamente l'aiuto che come insegnante di sostegno mi offrivo di dargli. Stranamente non riuscii a dire nulla, anzi, a dire il vero, stavo quasi per chiedergli scusa. In quel momento avevo capito che stava soltanto cercando di farcela da solo e forse avrebbe avuto sempre meno bisogno di me».

Infatti, l'insegnante può sentire e vivere emozioni presenti nel vissuto inconscio dell'allievo e d'altra parte, allo stesso tempo, l'allievo, con il suo comportamento, dà voce ai conflitti presenti nel controtransfert dell'insegnante, quasi a volergli dire, senza mezzi termini «È questo il modo in cui ti prendi cura di me?». Ed è proprio tramite l'osservazione di queste dinamiche che l'insegnante può comprendere aspetti inconsci suoi e dell'allievo.

La relazione educativa è stata vista dunque come «un insieme» nella cui economia risulta utile anche la circolazione e comunicazione di emozioni per così dire «negative», come il rifiuto ad esempio. Una loro adeguata elaborazione, possa giovare ad una comprensione non scissa dei diversi aspetti del proprio mondo interno ed in particolare dei legami con gli oggetti primari. Di conseguenza, la capacità dell'insegnante di facilitare nell'allievo questo tipo di comprensione, è direttamente proporzionale alla sua capacità di gestione del controtransfert.

Il gruppo-classe e l'istituzione

Il gruppo classe va considerato come un'unità psicodinamica: funziona come se avesse una mente (inconscia) propria, fatta da opinioni, volontà, desideri, evidenziando specifici bisogni inconsci non riconducibili ai bisogni dei singoli allievi. Ed ecco perché occorre interpretare i comportamenti come espressioni di problematiche collettive, come modi che la mente del gruppo utilizza per raccontare qualcosa di se stessa. Tutto ciò che accade in classe riguarda l'insegnante e ogni allievo, nel senso che rappresenta parti del Sé di ciascuno, così come ciascuno rappresenta, con il proprio comportamento, parti del gruppo all'interno di una rete, di una matrice gruppale (Blandino, 2008)

In questo senso ogni posizione, affermazione o comportamento di qualunque membro del gruppo riguarda sì il singolo membro, ma esprime anche qualcosa della mente di tutti, come se ogni gruppo esprimesse se stesso attraverso il comportamento dei vari singoli membri e ogni membro delegasse inconsciamente al gruppo l'espressione di parti di sé nascoste, inconscie o scisse. Ecco perché se come insegnanti ci si occupasse solo della valutazione del comportamento del singolo allievo, si perderebbero una gran quantità d'informazioni: fermandosi sul sintomo e senza andare a scoprire la causa. Così, per esempio, un allievo svogliato o ostile esprimerà la parte ostile del gruppo: ossia l'ostilità, presente nelle modalità relazionali all'interno del gruppo stesso, non riconosciuta, né elaborata, né gestita, viene prima scissa, poi espulsa, proiettata (messa dentro) e 'fatta agire' a un membro del gruppo; membro che a sua volta evidentemente sarà stato più recettivo alle proiezioni negative del gruppo per sua propria struttura di personalità. Ecco perché occorre considerare il comportamento problematico di un allievo non solo in rapporto allo stesso, ma contestualizzandolo nell'interazione e nella relazione. Inoltre, è da rilevare che

ogni comportamento è più o meno possibile o visibile secondo il gruppo in cui si manifesta: nulla accade in un gruppo se un gruppo non lo vuole; e anche il tipo di leadership racconta qualcosa dei bisogni del gruppo.

Pertanto quando abbiamo a che fare con fenomeni di negligenza, emarginazione, aggressività, assenteismo, scarso impegno, demotivazione, devianza, occorre decodificarli come segnali rappresentanti una dinamica relazionale e del contesto patologica. Come afferma Blandino (2008) “non diremo più che è la mela marcia a rovinare le mele sane del cesto, ma che è il cesto di mele sane a produrre la mela marcia, o meglio che, attraverso la mela marcia, il cesto delle mele parla dei suoi aspetti marci che ‘vengono messi in’ una specifica mela (allievo) e da questa fatti agire ed esprimere”. In questo senso il docente dovrebbe considerare il comportamento negligente o distruttivo di un allievo come una disfunzione generale dell’organismo-gruppo-classe e delle relazioni al suo interno; e ancora: un atteggiamento provocatorio o ostile come veicolo mediante il quale il gruppo ci provoca o esprime la sua protesta.

Ciò non vuol dire non considerare le problematiche eminentemente individuali del soggetto, ma occorre decifrare i fenomeni anche da un ulteriore vertice di osservazione e interpretazione. La comprensione di motivazioni, bisogni, interessi individuali e del gruppo classe è anche la risultante di un atteggiamento empatico dell’insegnante, capace di introdurre un clima positivo nella classe in cui, cioè, allievi e docenti possano reciprocamente dare e ricevere sostegno e ascolto. Le convinzioni negative ‘non ce la faccio’, ‘non sono capace’, possono così risultare trasformate, con un conseguente miglioramento del livello di autostima e del senso di autoefficacia, che si riverbera specularmente anche nel mondo interno dell’insegnante. Riconoscendo tutti questi aspetti si può promuovere integrazione e collaborazione, riuscendo anche a recuperare emarginati e non studiosi; inoltre, attraverso la discussione in classe di quanto interpretato in merito alle disfunzionalità presenti, esprimendo il tutto senza paura, si ottiene un aumento di fiducia da parte degli allievi e un clima senz’altro più libero, sereno e fecondo.

Ogni classe vive una vita manifesta e una latente, inconscia e, proprio come avviene nella vita psichica del singolo individuo, anche in un gruppo la dimensione latente interferisce attivamente, modificando e distortendo la realtà e spingendo ciascuno a mettere in atto tutti i meccanismi di difesa che lo proteggono dall’angoscia conseguente a situazioni critiche conflittuali (Jaques, 1955). La classe svolge perciò anche una funzione protettiva che evita ai propri membri il riaffiorare delle angosce fantasmatiche di distruzione, di

perdita, di annullamento, già vissute nella prima infanzia, anche se con diversa intensità, nell'evolversi dell'originario ed esclusivo rapporto con la madre. Cosicché, per esempio, la ricerca di una dimensione gruppale coesa, unita, garante di stabilità e sicurezza, configura la riproduzione di un modello fusionale primario, senza conflitti né differenziazioni. Dal punto di vista psicoanalitico si osserveranno fenomeni di scissione, divisione, idealizzazione, negazione dei problemi e dei conflitti, interpretabili come reazioni difensive, che hanno alla base la presenza di angosce di tipo persecutorie e che proteggono dalla paura della disintegrazione di sé o del gruppo di appartenenza. Così, per esempio, di fronte a vissuti d'angoscia, il gruppo-classe può reagire attraverso il primitivo meccanismo della scissione: le cose 'buone' vengono separate dalle 'cattive', attribuendo queste ultime a qualcosa altro da sé; proietterà quindi le sue ansie su oggetti esterni (persone, gruppi, istituzioni, idee) o su oggetti interni al gruppo stesso (persone, sottogruppi), come, ad esempio, accade nel caso del cosiddetto 'capro espiatorio'. Invece atteggiamenti maniacali, sentimenti di onnipotenza, progetti di lavoro irrealizzabili, situazioni di eccitazione o di fervore eccessivo sono interpretabili come processi difensivi contro le angosce depressive (Blandino, 2008).

Anche l'istituzione è spesso vissuta, inconsciamente, come una sorta di "contenitore" in cui ri-vivere il vincolo simbiotico con l'oggetto primario (la madre)³: in tal senso sortirebbe, in chi ne fa parte, l'effetto di impedire il riaffiorare delle angosce primitive di perdita, di annientamento, di distruzione. Tale funzione inconscia però ostacola, rallenta e impedisce il cambiamento, interferendo nei rapporti professionali e interpersonali, impedendo e disturbando l'esame di realtà (Blandino - Granieri, 1995). Per Jaques (1955) le ansie da cui proteggerebbe il vivere in questo modo un'istituzione sono quelle persecutorie (ossia la paura di essere distrutto, abbandonato) e quelle depressive (ossia la paura di aver distrutto, con il conseguente senso di colpa).

Cosicché, per esempio, il costituire gruppi tra insegnanti democratici separati da quelli autoritari, o il dividersi tra docenti moderni e tradizionali, sono comportamenti aventi una precisa valenza difensiva, essendo finalizzati al proteggersi dalla paura della

³ L'Analisi Istituzionale è un'applicazione dell'ermeneutica psicoanalitica alle istituzioni, che vengono indagate al di sotto del livello organizzativo e normativo, in riferimento cioè alle loro funzioni inconse. Per Lapassade (1975) le istituzioni sono, nel campo sociale, l'equivalente di ciò che è l'inconscio nel campo dello psichismo individuale: sedimentano e organizzano contenuti psicosociali rispetto ai quali il tessuto sociale vivo e attuale rappresenta l'emergenza conscia ed egoica. Jaques (1975) apprestò strumenti d'indagine per esplorare quella che chiamava la "cultura affettiva" delle istituzioni e per studiare i processi che collegano lavoro e creatività alla dimensione degli affetti.

disintegrazione di sé o del gruppo di appartenenza. Diversamente, comportamenti maniacali, di onnipotente “riparazione” espressi, ad es., da progetti di lavoro irrealistici, difenderebbero dalle angosce depressive conseguenti al senso di colpa per la propria aggressività. Molti degli “apparenti” problemi gruppali, economici, sindacali (come atteggiamenti lavorativi attribuiti a ignoranza, stupidità, egoismo, ambizione, cattiveria) diventerebbero comprensibili se decifrati come inconsci tentativi di difendersi dalle angosce primitive (Jaques, 1955). Ciò si realizzerebbe aggrappandosi alle regole istituzionali, alle procedure e ruoli, cercando di evitare ogni mutamento socio-lavorativo: “in quanto i cambiamenti rischiano di mettere in crisi le difese contro le ansie, costituite appunto dal proprio ruolo e dalla propria istituzione” (Blandino - Granieri, 1995).

L’istituzione, per definizione minaccia spesso l’autonomia di pensiero e la creatività sia dei singoli che nelle relazioni. L’istituzione-scuola, facendosi garante dell’adattamento degli adulti e dei ragazzi alle sue regole, non permette all’insegnante di accogliere dentro di sé l’imprevisto, inevitabilmente presente nelle dinamiche della classe, e l’allievo è costretto, per rendersi visibile, a violare le regole, ad interrompere il compito pur di sentire di esistere e marcare a suo modo così una presenza.

Aspetti collusivi nella relazione educativa: alcuni casi

Nel dare avvio ad una riflessione sugli aspetti collusivi presenti all’interno della relazione educativa, ci sembra opportuno partire dalla definizione etimologica del termine ‘collusione’. Facendo riferimento alla radice latina: il verbo *cum-ludere*, cioè, giocare insieme, era usato nell’antica Roma per definire l’accordo segreto che si stabiliva tra due gladiatori prima di un combattimento; in altri termini una sorta di ‘connivenza’, o se vogliamo dirlo più esplicitamente, un «intrigo» allo scopo di aver salva la pelle senza nulla togliere alle necessità formali ed appariscenti dello spettacolo. Il *cum-ludere*, dunque, oltre che il giocare insieme, esprime anche il significato di una intesa segreta che coincide con l’inganno. È un ‘gioco’ attraverso cui ci si inganna a vicenda ed è realizzabile soltanto in una situazione di reciproca complicità allo scopo di rinforzare attraverso l’altro la ‘falsa’ immagine che si ha di se stessi, conferendole una parvenza di credibile realtà (Laing, 1974). Funzione della collusione, pertanto, viene ad essere quella di proteggere ‘l’illusione’ che ha

motivato la reciprocità nel rapporto e si basa su aspetti normali e patologici inconsciamente condivisi nell'interazione continua di due partner tra di loro (Willy, 1975).

Riferendolo al nostro lavoro, potremo dire che lo scolaro rappresenta ed esprime nella relazione, la somma della connivenza conscia ed inconscia, cioè la collusione dell'insegnante, in una simmetria valida, reciprocamente all'incontrario. Tale premessa ci è utile per entrare nel merito degli aspetti collusivi patologici ed evolutivi presenti all'interno della relazione. Si può sospettare la presenza di una collusione patologica quando ci troviamo ad affrontare situazioni in cui, nonostante l'enorme dispendio di energie, insegnante ed allievo non riescono a trovare una soluzione all'*impasse* che accumuna entrambi: è come se l'intesa tra i due abbia un carattere prevalentemente difensivo, reattivo a situazioni irrisolte che affondano le radici nel passato, più che essere la risultante di un libero gioco 'nel qui e nell'ora'. Pertanto, alla base della collusione patologica c'è inevitabilmente una disposizione reciproca all'intesa nevrotica, ad esprimere ad esempio il Sé che l'altro si aspetta e che incarna un proprio ideale. In questo coinvolgimento il rischio è di lasciarsi indurre ad una situazione di rinuncia o comunque di allontanamento dal proprio Sé in un progressivo processo di disconferma.

«Amo molto la precisione richiesta dal mio ruolo di insegnante. Il programma viene sviscerato con estrema cura ed agli esami i miei studenti risultano sempre molto preparati. Potrei davvero definirli degli 'alunni modello', allineati con le aspettative sia mie che delle loro famiglie. Credo in una sorta di "selezione naturale" dovuta sia alla capacità di impegno dei ragazzi che all'esempio dell'ambiente socio-culturale di provenienza. Ritengo molto importante una collaborazione costante tra scuola e famiglia per l'instaurarsi di una società autenticamente meritocratica».

È evidente come, di fronte a richieste reciproche così pressanti, l'allievo viene a trasformarsi e ad essere vissuto come una propria proiezione, un oggetto plasmato a seconda delle attese più profonde. Per di più, paradossalmente, questo tipo di collusione ha spesso un grosso riscontro sociale per l'alto livello di produttività che vi è collegato e pertanto è ritenuto particolarmente valido senza che siano considerate le profonde difficoltà personali che potrebbero esservi sottese.

I movimenti interni sembrano però inarrestabili. A mano a mano che il rimosso ritorna in superficie, chiedendo a gran voce giustizia, si allarga sempre più il raggio delle infiltrazioni sotterranee che si aprono un varco a livello di coscienza e provocano breccie sempre più profonde ed evidenti.

Nodi irrisolti della propria storia personale possono ritornare allo scoperto e

provocare situazioni di scompenso per il duro esame di realtà cui si è costretti. È allora che si può facilmente assistere al ‘crollo delle illusioni’, nonché al riemergere di aspetti fino a quel momento tenuti ben nascosti per il carico di estrema sofferenza ed ansia che la loro presenza comporta: ambivalenza, rabbia, frustrazione, delusione, ecc.:

«In quel tema fatto in classe, Massimo aveva letteralmente ‘sputato veleno’ nei confronti dei suoi genitori. Il ragazzo timido e riservato che conoscevo li aveva fatti oggetto di una profonda denigrazione. Conoscevo Massimo e la sua famiglia da tre anni ormai e nessuno di loro aveva mai avuto da ridire sul comportamento del ragazzo, come anche noi insegnanti, d'altronde. È stato come se in quel momento, nella realtà a me conosciuta si siano aperti degli squarci inquietanti. Cosa pensava davvero Massimo di me?

Forse detestava anche me, nonostante il suo aspetto gentile ed ossequioso? Ero sconvolta ed imbarazzata. In classe, apparentemente nulla era cambiato; io però lo guardavo di sottocchi mentre scriveva, ed avevo quasi l'impressione di avere di fronte a me ‘un assassino’, di cui sentivo di non poter più fidarmi, come se da un momento all'altro potesse colpirmi alle spalle...».

Tale caso sembra chiarire come insegnante ed allievo possano ‘non vedersi’ del tutto o coinvolgersi in alleanze e complicità di carattere prevalentemente narcisistico, in cui molto scarsa è la presenza di una comunicazione significativa che faciliti nell'allievo l'individuarsi come persona separata con un suo Sé. Al contrario, in situazioni simili, l'allievo diventa l'epicentro dell'inconscio dei suoi genitori e dell'insegnante, l'anello più debole del sistema, nei cui confronti possono perpetuarsi terribili giochi di sfruttamento, seduzione, idealizzazione, invenzione, in altri termini, una vera e propria depersonalizzazione.

Ciò che colpisce è il frequente ricorso ad una rigidità di ruoli per l'incapacità o difficoltà alla metabolizzazione ed elaborazione di quote emotive che vengono vissute con disagio e di conseguenza agite nella identificazione proiettiva, liberandosene cioè, evacuandole nell'interazione interpersonale, per cercare sollievo alla propria sofferenza.

Vedremo, invece, come una loro metabolizzazione induca la capacità di trasformare ciò che si è proiettato, tanto da stimolare e renderne possibile l'identificazione. Diversamente, dal momento che l'altro diventa un proprio oggetto totale, una specie di possesso privato, non è possibile condividere nulla. Ci troviamo di fronte ‘all'uso e consumo’ dell'altro. L'impressione è che nel rapporto, una parte venga fusa ed una parte permetta la proiezione di ciò che è sentito come inaccettabile:

«Il rapporto con Anna l'avevo sentito immediatamente come speciale. Non solo era la studentessa brillante da cui ogni insegnante si sentirebbe gratificato, ma aveva per me un occhio particolare. Spesso mi aspettava all'uscita della scuola e facevamo un tratto di strada insieme. Aveva molto bisogno di parlare, di comunicarmi le ansie ed i travagli della sua adolescenza tempestosa. Più volte è anche capitato che venisse a casa mia per approfondire un tema di studio. Io vivevo sola ed ero piuttosto depressa. Avevo perso da poco un

affetto carissimo e sentivo molto il peso della solitudine. È inutile dire che Anna riempiva molto la mia giornata, aiutandomi a non sentire penose sensazioni di disperazione e futilità. Anna a sua volta viveva una difficile situazione familiare. Figlia di genitori separati, aveva un rapporto molto conflittuale con entrambi, e particolarmente con la madre, cui era stata affidata. L'estrema esuberanza, creatività e spirito critico di Anna, erano vissuti in casa con malcelata ambivalenza. La madre sentiva questi aspetti di Anna come un rischio, perché in un qualche modo la allontanavano da lei, sfuggendo alla sua capacità di controllo. Credo anche che, data la situazione, fosse piuttosto gelosa di me. Quando Anna, dopo un ennesimo litigio, se ne andò di casa per vivere con il padre e venne a piangere da me, devo confessare che ne fui quasi contenta. Mi sentivo sempre più 'riempita' dal nostro rapporto. Non c'era mai "un'ombra" nei nostri discorsi. Ci esaltavamo a vicenda. Era come se per ognuna delle due l'altra fosse un nutrimento indispensabile. Almeno, era quello che io pensavo. Fu dunque davvero un crollo per me, quando Anna vinse una borsa di studio per ultimare la sua carriera scolastica all'estero. Era felice, e venne a ringraziarmi, perché, secondo lei, se era riuscita a superare situazioni tanto difficili, lo doveva alla possibilità di averle potute condividere con me. Io, invece, sentivo una paurosa sensazione di vuoto. Ero disperata, e ciò che non riuscivo a reggere era il ritrovarmi con un penoso senso di futilità. Mi sono sentita tradita e in quei momenti l'ho quasi odiata...».

Un rischio ulteriore, dunque, è che si creino situazioni di confusione con alleanze parziali tra genitori, insegnanti e allievi, basate sulla esclusione di qualcuno dei partner. Il ristagno della relazione è così favorito dall'emergere di fenomeni di scissione e proiezione, con la creazione di notevoli ansie persecutorie (ad esempio l'individuazione di un nemico comune) mentre le resistenze vengono più facilmente spostate su chi è assente. Ciò che è in gioco è il livello di funzionamento dell'Io: quanto posso permettermi una situazione fusionale con l'altro senza sentirmi minacciato nella mia autonomia? In altri termini: quanto sono capace di riguadagnare quello spazio minimo necessario per non farmi espropriare totalmente della mia identità? I casi di Carlo e Massimo possono aiutarci a chiarire meglio la nostra posizione teorica.

Carlo è un bambino autistico di otto anni e frequenta la prima elementare. Le insegnanti, nel corso degli incontri seminariali, descrivono la madre di Carlo come una donna gentile, cortese, ma non sincera. Nel parlarle provano molto disagio, come se qualunque cosa si faccia con Carlo in classe le procuri un certo fastidio. Emerge una forte rabbia nei confronti di questa mamma che non riconosce il loro lavoro e minimizza continuamente i risultati ottenuti da Carlo («Lo sapeva già fare!»).

Per convalidare ulteriormente l'immagine di una donna piuttosto fredda riportano la richiesta precisa fatta alla madre all'inizio dell'anno scolastico: Carlo non va né toccato né accarezzato.

Carlo, però, con le armi seduttive proprie di un bambino autistico, per di più molto bello, le ha indotte ad un contatto fisico molto intenso e complesso (morsi, abbracci, ecc.), in cui hanno l'impressione che Carlo le tocchi e le perlustri come se scoprisse il corpo per la prima volta.

Questa descrizione sembra però non coincidere con quella della terapeuta di Carlo che, nelle sedute congiunte madre-bambino, ha potuto verificare una forte carica di sensualità nel loro rapporto fisico, continuamente ricercato dal bambino, come se Carlo non potesse staccarsi dalla madre.

Perché, dunque, le insegnanti creano nella loro mente una madre fredda e gelida?

Nell'analizzare le osservazioni emerge sempre più chiaramente la presenza di aspetti aggressivi scissi delle insegnanti, indotti ed alimentati da Carlo, che sembra essere profondamente in contatto con le paure della madre di danneggiarlo per i profondi contenuti depressivi presenti nel suo mondo interno, per cui rimanda alle insegnanti questa immagine interna della madre.

Qual è dunque la collusione tra le insegnanti e Carlo? Il nodo sembra essere nella paura di entrambi di proiettare questa immagine negativa di madre che si portano dentro. Qual è dunque la collusione tra Carlo e la madre? Nel momento in cui è l'insegnante ad attaccare la madre, lui può mantenere con la madre un rapporto fusionale e simbiotico di cui entrambi hanno bisogno. Di conseguenza, nell'attacco dell'insegnante la signora non si riconosce e loro (madre e bambino) possono continuare ad avere un rapporto simbiotico, evitando di affrontare gli aspetti ansiogeni relativi alla separazione, perché entrambe hanno l'una dell'altra una immagine distorta mediata da Carlo.

Le insegnanti, a loro volta, colludono identificandosi con la mamma 'buona', mentre la mamma 'cattiva' viene messa da parte e 'scaricata' negli incontri seminari, cui hanno partecipato una tantum, più che altro sembrerebbe, per evacuare questa immagine 'cattiva' evidentemente intollerabile, ed evitando, nella partecipazione, quella continuità che di per sé favorirebbe una possibilità di elaborazione sentita come difficoltosa.

Il gioco collusivo che Carlo mette in moto tra sua madre e le insegnanti, in Massimo si focalizza più specificamente nell'ambito della relazione tra le due insegnanti. Massimo, un ragazzino con diagnosi di schizofrenia, per i primi tre anni delle elementari, ha avuto due insegnanti in perenne conflitto tra di loro per causa sua, sin dal primo giorno di scuola. L'insegnante di classe, sola, senza figli, cattolica praticante, con un nipote handicappato, ha accettato l'inserimento in classe di Massimo per 'fare un'opera buona'. Lo scoprire che il padre di Massimo è testimone di Geova la spinge ad accollarsi l'obiettivo esplicito di redimere il padre e salvare Massimo. Ad esempio, il padre ottiene che Massimo entri più tardi a scuola per evitare di farlo presenziare alle preghiere mattutine, ma l'insegnante le sposta a metà mattinata perché anche Massimo possa essere presente, creandogli molta

confusione.

L'insegnante di sostegno di Massimo stabilisce con lui un rapporto con caratteristiche prevalentemente simbiotiche e nella sua rivalità con l'insegnante di classe sembra agire anche l'aggressività del padre di Massimo nei suoi confronti. Massimo, a sua volta, sentendosi protetto, affronta l'insegnante di classe con pesanti epiteti, agendo nei suoi riguardi l'aggressività sia del padre che dell'insegnante di sostegno. Esasperata, l'insegnante di classe ottiene che Massimo e l'insegnante di sostegno non siano presenti durante le sue ore di lezione. Accomunati dalla situazione di sentirsi entrambi rifiutati, Massimo e l'insegnante di sostegno sempre più solidarizzano.

Con lo scopo di esibire alla collega i risultati ottenuti con Massimo, l'insegnante di sostegno lo costringe ad una faticosa applicazione. «Scrivi!» gli ordina, e Massimo sempre più riconfermato nella sua onnipotenza, dopo quanto accaduto, le dà a sua volta precisi ordini «Scrivi tu! Io so tutto», con il risultato che è lei a fargli i compiti. Pur di raggiungere i suoi obiettivi se lo porta a casa durante i week-ends e sopraffatta dai suoi bisogni simbiotici entra in competizione con la madre del bambino, spiegandole che Massimo non può imparare a scrivere perché ha ancora molto bisogno di un affetto materno. Massimo però ben presto si sente sedotto ed inglobato da questa situazione e reagisce con forte aggressività (ad esempio, rompe i vetri della scuola).

In coincidenza con questi avvenimenti, l'insegnante di sostegno è obbligata dal provveditorato a riprendere la conduzione della classe, ed a concludere l'esperienza del sostegno. Decide, pertanto, di richiedere un certificato in cui si attesti la pericolosità di Massimo per sé e per gli altri con la speranza che in tal modo nessuno avrebbe accettato in classe la presenza di Massimo e lei avrebbe riavuto l'incarico. Naufragato questo tentativo, Massimo viene affidato ad un'altra insegnante di sostegno. In attesa dell'arrivo di questa seconda insegnante, chiede alla mamma di Massimo di restare con il figlio durante le ore di lezione, facendo un evidente attacco alla sua attività lavorativa appena iniziata. «Lei ha tutto», spiega alla terapeuta «marito, figli, che bisogno ha di andare a lavorare?». È la nonna, quindi, che in questo arco di tempo, resta a scuola con Massimo.

La nuova insegnante di sostegno stabilisce un rapporto di positiva alleanza con la madre, svolgendo per Massimo una delle funzioni materne carenti, cioè quella di un contenitore flessibilmente rigido: «Massimo, a me non importa se vuoi scrivere o no. Non devi farlo per me. Se ti va, io sono qui per aiutarti». Allo stesso tempo aiuta la madre ad essere più decisa, senza mai colpevolizzarla, così come aveva fatto l'insegnante che l'aveva

preceduta. Massimo inizia a scrivere per la prima volta.

Riflettendo a posteriori ci sembra di poter dire che il merito di questa insegnante sia stato soprattutto quello di non aver mai sconfinato dal suo ruolo, cosa che ha avuto effetti benefici oltre che nel rapporto con la madre anche in quello con l'insegnante di classe che, sentendosi riconosciuta, si è confrontata più serenamente con i suoi problemi di competizione. Per concludere, diremo che, essendo stata presa la decisione di bloccare Massimo in quinta elementare per consolidare i risultati ottenuti, l'insegnante di classe ha chiesto di avere per un secondo anno la conduzione della quinta, pur di continuare a seguire Massimo e svolgere ancora il suo ruolo di salvatrice.

A questo punto il nostro discorso si sposta sugli aspetti evolutivi della collusione, intesa come 'area condivisa' dalla coppia insegnante-allievo di parti profonde di ognuno dei due in un equilibrio libero e flessibile che può avere un significato trasformativo in sé e per sé.

Per approfondire meglio questo concetto ci sembra interessante partire dal problema della posizione depressiva e della elaborazione del lutto (Klein, 1957) cui si faceva cenno precedentemente, come situazione costante con cui l'individuo si trova continuamente a confrontarsi, benché con modalità diverse, nel corso di tutta la vita: le ripetute esperienze di perdita e di recupero dell'oggetto d'amore.

Facciamo riferimento alla posizione depressiva per esprimere dinamiche che, pur affondando le radici nella primissima infanzia, si ripresentano ripetutamente ogni volta che ci si rende conto che l'amore e l'odio sono diretti verso lo stesso oggetto (in primis la madre) per cui si diviene consapevoli dell'ambivalenza nei suoi confronti e quindi interessati a proteggerlo dal proprio odio compiendo la riparazione di quei danni che si immagina siano stati procurati in prima persona. L'angoscia depressiva è dunque rivolta verso il pericolo fantasmatico di distruggere e perdere l'oggetto d'amore a causa del proprio sadismo. A questa angoscia si fa fronte con varie modalità difensive (ad esempio con la difesa maniacale o la scissione ed inibizione dell'aggressività) e la si può considerare superata solo in presenza di una introiezione stabile e rassicurante dell'oggetto amato (Laplace-Pontalis, 1967).

Negli scritti kleiniani (Klein, Riviere, 1937) si ritrova la tendenza a mettere in risalto gli aspetti evolutivi della riparazione, come risoltrice dell'ambivalenza degli individui verso gli oggetti e a considerare ogni attività creativa come riparativa. I fantasmi di riparazione hanno pertanto un ruolo strutturante nello sviluppo dell'Io, nel garantirgli una

stabile identificazione con l'oggetto buono, fonte di notevole arricchimento (Klein, 1940). Il tentativo di risoluzione della posizione depressiva può avvenire, ad esempio, attraverso l'idealizzazione di una situazione, di una persona o di un aspetto del Sé. In tal senso, il rischio è di organizzare, nell'ambito della relazione, un'area specifica di 'illusione'. Pensiamo, ad esempio, alla «illusione» di fondersi con l'altro proiettando parti di sé nella persona in cui ci si identifica, e quindi all'illusione di formare insieme un tutt'uno, in cui la fantasia di fondo è il capirsi a volo senza bisogno di parole. Ed anche in presenza di aspetti persecutori, la fantasia è quella di far fronte alla situazione attraverso l'uso di modalità prevalentemente rigide, in cui si censurano parti del proprio Sé e si pretende che l'altro si adegui a questo tipo di funzionamento, senza mettere in discussione l'assetto predisposto, penalizzandolo altrimenti con un vissuto di capro espiatorio nei suoi confronti.

La presentazione del caso di Luca può essere utile per una chiarificazione di questi aspetti. Luca, 14 anni, frequenta la prima media ed è affetto da una grave cerebropatia apparsa verso la fine del primo anno di vita con conseguenti ridotte capacità relazionali e psicomotorie (non parla, si dondola, è ripetitivo, non ha il controllo degli sfinteri, ecc.). Da quando, tre anni fa, la madre è morta per un tumore, il padre di Luca è andato anticipatamente in pensione, per prendersi totalmente cura del ragazzo in prima persona, rifiutando l'aiuto di assistenti domiciliari offerto dal comune o di un semiconvitto presso un istituto specializzato.

Ben presto, nel corso degli incontri, emerge da parte degli insegnanti una forte rabbia nei confronti di quest'uomo. È come se si sentissero continuamente giudicate. Anche nel dare un biscottino a Luca, ad esempio, si sentono in colpa, dato il rigido divieto posto dal padre. Vivono questo padre come un 'supervisore' pronto ad attaccarle, dopo aver preteso un quotidiano resoconto dettagliato.

Hanno la spiacevole sensazione che quando la mattina accompagna Luca in classe e si ferma un po' a giocare con lui e con altri bambini, voglia sempre insegnare qualcosa alle insegnanti, mettendosi in competizione.

Allo stesso tempo, però, la gran parte dei giorni Luca arriva a scuola sporco e maleodorante, e sembra esprimersi con questo atteggiamento una profonda ambivalenza del padre nei confronti di questo figlio. Per Luca, infatti, ha dovuto rinunciare in anticipo al suo lavoro, ma allo stesso tempo il rifiuto ostinato di una qualunque forma di aiuto, il suo totale prenderselo in carico sembrano avere anche la funzione di riempire un grosso vuoto interiore dopo la perdita della moglie. È molto presente, infatti, la richiesta di iniziative

comuni con gli operatori scolastici per organizzare il suo tempo libero.

Nel corso degli incontri seminariali, le insegnanti riescono a verbalizzare la rabbia che la presenza di Luca così 'trascurato' produce in loro e come tutto ciò inevitabilmente si riversi sul ragazzo. Sentendosi non riconosciute nelle loro competenze, riportano la sensazione che il padre abbia bisogno di svalutare gli aspetti materni-femminili con cui identifica il ruolo delle insegnanti, essendosene appropriato, e tenda a sostituirsi a loro, dando ordini per poi denigrare e controllare. L'elaborazione, con le insegnanti, di questi aspetti di rabbia e frustrazione presenti nel rapporto con il padre, nonché dei bisogni presenti nel comportamento di quest'ultimo, ha facilitato, a sua volta, la comprensione dei bisogni di Luca. Si è così chiarito come la relazione con il ragazzo fosse stata fino a quel momento limitata, o meglio «paralizzata» dalla paura per il giudizio e gli attacchi del padre che, nel controllo esasperato del figlio, sembra esprimere in primo luogo un disperato tentativo di tenere a bada aspetti non riconosciuti e non elaborati del suo mondo interno.

La relazione con il figlio, infatti, sembra poggiare prevalentemente sulla mediazione di aspetti meccanici (ha inventato, ad esempio degli apparecchi che, attraverso un complicatissimo gioco di stimolazioni luminose, dovrebbero favorire in Luca il controllo degli sfinteri), vivendo probabilmente come pericolosa una messa in gioco più diretta di aspetti emotivo-affettivi che libererebbe parti del proprio Sé fino a questo momento censurate, pretendendo un passivo adeguamento del figlio a questo tipo di funzionamento.

Stimolati da riflessioni su casi complessi come quello di Luca, siamo stati indotti, pertanto, ad un ulteriore passo. Ci è sembrato utile, nel nostro percorso di indagine, riferirci al concetto di 'area transazionale', in cui da un lato si individua un'area comune del Sé, che resta in un certo senso più indifferenziata, dove è possibile mettere in gioco e condividere stati emotivi profondi. Accanto a questa, piuttosto a margine, altri aspetti del Sé portano avanti un esame di realtà che permette di vedersi reciprocamente come diversi, il che può significare una notevole possibilità di reciproco arricchimento e di cambiamento emotivo: sentirsi riconosciuti senza negare il riconoscimento dell'altro.

Il caso di Anita può essere utile come esemplificazione. Anita è una liceale con problemi di anoressia e frequenti crisi depressive. Da tempo, inoltre, Anita fa uso di droghe leggere e frequenta gruppi di coetanei tossicodipendenti. La madre di Anita è un'insegnante ed ha un rapporto molto conflittuale con la figlia, sulla quale cerca di esercitare un costante controllo che tende ad esasperare sempre più il loro rapporto.

A scuola Anita sembra essere vittima del suo narcisismo. Pur essendo una ragazza

intelligente e brillante, con notevoli capacità intuitive, ha scarsi risultati nel profitto, vivendo le interrogazioni come un attacco vero e proprio alla sua persona: se prendo una insufficienza non valgo nulla, quindi preferisco evitare di essere giudicata rinunciando ad andare a scuola. Il desiderio di ritirarsi da scuola prima della fine dell'anno scolastico sembra essere dettato anche dalla difficoltà di Anita a sostenere un confronto con i suoi compagni, perché le ripropone una situazione di rivalità irrisolta con i fratelli maggiori, nei cui confronti si è sempre sentita perdente. Un feroce scontro con la professoressa di filosofia (laureata anche in psicologia) produce un sofferto viraggio nei più profondi vissuti di Anita. L'atteggiamento «psicoterapeutico» della professoressa la infastidisce molto. Non sopporta i suoi continui tentativi di trattarla come una allieva privilegiata ma diversa, come quando cerca di facilitarle ad ogni modo le interrogazioni, valorizzando le sue capacità intuitive e critiche e sorvolando, allo stesso tempo, sulla superficialità del suo studio.

Anita mal sopporta tutto questo. Nel corso della psicoterapia emerge quanto assimili l'atteggiamento della professoressa a quello avuto dalla madre nei suoi confronti: ti proteggerò perché non ho fiducia in te. Di conseguenza reagisce con atteggiamenti estremamente provocatori nei confronti dell'insegnante: si diverte a metterla in imbarazzo ed a criticarla di fronte a tutta la classe. A sua volta, l'insegnante reagisce agli attacchi di Anita, e soprattutto al suo non sentirsi riconosciuta nel ruolo di «madre protettiva», cercando di isolarla dal gruppo classe: ad esempio, mette in guardia i genitori della sua compagna di banco sugli effetti deleteri prodotti dalla amicizia di Anita con la loro figlia. A questo punto tra Anita e la sua insegnante è guerra aperta senza esclusione di colpi che raggiunge il suo acme quando Anita casualmente scopre che la professoressa ha una figlia tossicodipendente.

Di fronte a tutta la classe (perché la vendetta sia più spietata) coglie l'occasione della rivincita, dicendole che farebbe meglio a curare sua figlia invece di occuparsi gratuitamente e senza esserne richiesta dei problemi degli altri.

Non reggendo al confronto, l'insegnante scoppia a piangere, non riesce a replicare nulla e lascia immediatamente la classe.

A questo punto è Anita che, a sua volta, sta per crollare. A lungo, in terapia, elaboriamo il significato che può aver avuto per lei questo attacco; quanto nei vissuti presenti nel rapporto con la professoressa non abbiano inciso elementi di confusione e sovrapposizione inerenti alla sua relazione con la madre. La risposta è in un pianto disperato carico di dolorosa consapevolezza. Coraggiosamente, di fronte a tutta la classe le

chiede scusa, spiegando i motivi del suo comportamento, cosa che a sua volta aiuta l'insegnante ad esplicitare le aspettative, le ansie e la confusione con cui si è avvicinata ad Anita.

È questo un primo faticoso passo verso un reciproco distinguersi e riconoscersi, con il riprendersi da entrambe le parti quegli aspetti fino a quel momento scissi e proiettati perché non tollerati o addirittura non riconosciuti.

Il sentirsi vista per quello che realmente è, in tutta la complessità del suo mondo interno, sembra rinforzare ed arricchire il fragile Io di Anita. A mano a mano che può scoprire delle risorse dentro di sé acquista una fiducia sempre maggiore nelle sue capacità e nella possibilità di tollerare ansie e frustrazioni nel complicato gioco di rivalità con i compagni. Decide di non lasciare più la scuola e di affrontare gli esami di maturità. Si applica con studio metodico e puntiglioso e viene ammessa con la sufficienza in quasi tutte le materie, dopo essersi faticosamente conquistata l'appoggio e la stima del corpo insegnante. È molto incoraggiata anche dalla inedita fiducia che sua madre sembra darle in questo delicato frangente: studia con lei, dandole molta calma e sicurezza. Gli esami vengono superati brillantemente. Quale delusione, dunque, quando la madre le confesserà di averla raccomandata presso alcuni membri della commissione perché non credeva che ce l'avrebbe fatta contando solo sulle sue forze e sulle sue capacità. Sostenuta dal suo spazio psicoterapeutico, Anita ha potuto elaborare gli aspetti «catastrofici» di sfiducia, rabbia e frustrazione presenti nel rapporto con la madre, venendone fuori ulteriormente rinforzata nel suo processo di crescita.

L'insegnante, a sua volta, spaventata e confusa per le ripercussioni provocate dal chiarimento con Anita, ci ha chiesto aiuto, trovando il coraggio di mettersi in discussione. Con l'offrire a questa e ad altri insegnanti uno spazio in cui contenere il carico di ansie persecutorie, confusionali e depressive presenti all'interno della relazione con l'allievo, abbiamo contribuito alla creazione di uno spazio mentale per pensare, in cui si è andata sempre più evidenziando la stretta relazione tra processi mentali ed emotivo-affettivi.

Nel mettere a fuoco attese, idealizzazioni e frustrazioni, si è aperto il varco ad un progressivo processo di decollusione. Nel corso del lavoro di consulenza e “multi visione” nella scuola, i nostri interventi hanno teso, prevalentemente, ad approfondire con gli insegnanti la conoscenza del proprio mondo interno e di conseguenza a riattivare la comunicazione nei circuiti emotivo-affettivi, ad esprimere bisogni e desideri nonché possibilità riparative. Al riguardo torna in mente il concetto di Balint di “terapeuticità

naturale” delle relazioni (Balint M., Balint E., 1968) nel senso che in un rapporto a due è inevitabile un costante confronto e colloquio con se stessi. Quando però tutto questo è vissuto come troppo faticoso, doloroso, per cui intollerabile, il ‘ruolo’ può svolgere una funzione di contenitore rigido garante della intoccabilità del proprio Sé, innanzitutto di fronte a se stessi oltre che agli occhi dell’altro, per chi non può rivolgersi al proprio Sé con lealtà ed umiltà. A contatto con aspetti persecutori ed idealizzati del proprio mondo interno, scissi e negati, o ancora, alla presenza di dolorosi vissuti depressivi, abbiamo constatato quanto sia facile far scivolare il rapporto in una mistificazione della propria realtà interiore.

È un tentativo di farsi ritornare i conti, che può risultare anche immediatamente utile nello svolgere il compito di compensare un disagio interiore, ma che nel tempo mostra inevitabilmente la corda.

L’insegnante si adegua ad un modello che la esclude da un dialogo con se stessa e, pur sentendo un certo grado di insoddisfazione, cerca di contenerla, di lasciarla il più possibile silente, forse impaurita dall’eventualità di farci i conti a viso aperto. Anzi, spesso si protegge dall’ambiguità della situazione, imponendo all’allievo un modello complementare come alibi e rinforzo alle proprie difese, per evitare reciproci sentimenti di tenerezza, dipendenza e regressione, vissuti come pericolosi.

Di fronte a relazioni vissute con evidente disagio ci siamo chiesti: come è stata gestita la sofferenza? In modo costruttivo, producendo, cioè, riflessioni, incertezze, difficoltà, desideri di trasformazione, e vivere comunque la situazione come un processo in divenire, nonostante continui ostacoli vi si frappongano, o è soltanto una sterile esplosione di situazioni di crisi per evitare e controllare un mutamento interno con cui è difficile confrontarsi?

Ed ancora: come possono, insegnante ed allievo, comunicare senza fraintendersi, evitando di procurarsi reciproche sensazioni di malessere, se la comunicazione, anche quella apparentemente superficiale, comunque non può prescindere dai contenuti emotivo-affettivi del proprio mondo interno?

È possibile ipotizzare una soluzione vantaggiosa per entrambi i partner, in cui cioè i temi della collusione contribuiscano ad un arricchimento reciproco? Dicendo ciò stiamo affrontando il problema del passaggio evolutivo dalla collusione alla identificazione, cioè dalla confusione alla differenziazione. In altri termini, ci riferiamo ad un processo interno molto articolato per cui una persona, estendendo la sua identità in qualche altro, prendendo momentaneamente in prestito la sua identità da qualche altro, parzialmente fondendosi o

confondendo la sua identità con qualcun'altro, produce cambiamenti strutturali molto profondi nella organizzazione della sua realtà interna (desideri, modelli di comportamento, capacità ecc.). È il cercare di essere come un'altra persona, pur riconoscendo chiaramente la propria separazione e differenziazione. È lo stabilirsi di uno scambio empatico che permette anche di porsi al posto dell'altro facilitando la comprensione di pensieri, emozioni ed atteggiamenti, in un processo fondamentale per la strutturazione e l'arricchimento dell'Io.

La mente dell'insegnante strumento per una relazione educativa trasformativa

Seguendo l'indicazione di Freud, dato che "ciascuno possiede nel proprio inconscio uno strumento con cui può interpretare le espressioni dell'inconscio degli altri" (Freud, 1913) nel lavoro di consulenza e formazione ad indirizzo psicoanalitico con gli insegnanti, possiamo porci l'obiettivo di utilizzare, nell'attività didattica, le manifestazioni del controtransfert, nel senso, cioè, di mettere in gioco e lasciar funzionare il più liberamente possibile, da parte dell'insegnante, le proprie parti inconsce, e sospendere momentaneamente l'utilizzazione di quelle funzioni che di solito dirigono le capacità di attenzione e di osservazione. In altri termini parliamo di una 'apertura' dell'insegnante alle sollecitazioni ed agli stimoli del proprio inconscio, ed in tal caso, della eventualità di un produttivo allentarsi degli aspetti difensivamente inibitori e selettivi dell'Io, nell'utilizzare la capacità di attenzione e di osservazione.

Anche la scoperta dei neuroni specchio sembra dimostrare quanto la psicoanalisi ha da sempre sostenuto: ossia che abbiamo un meccanismo che indica come gli individui siano, ad un livello 'inconscio', empatico, strettamente in contatto; un meccanismo per capirci a un livello antico che viene prima del linguaggio, un meccanismo naturale che ci permette di comunicare al di là, al di sotto, più profondamente che sul piano razionale-cognitivo (Rizzolati, 2006). Ecco perché l'insegnante, con il proprio processo controtransferale può avere proprio nella sua stessa mente il più potente strumento di lavoro per comprendere e corrispondere agli stati mentali interni e ai relativi processi di apprendimento dell'allievo. L'aiuto a decifrare e decodificare il transfert dell'allievo attraverso il proprio controtransfert sono il focus formativo attraverso il Gruppo Balint

Analitico, la cui applicazione e le relative risultanze sono l'oggetto del mio lavoro di ricerca.

A tal proposito, ancora una volta ci sembra utile ed interessante fare riferimento a Freud che osservava come “L'inconscio di un soggetto può reagire direttamente a quello di un altro senza che vi sia un passaggio attraverso il conscio” (Freud, 1915). La linearità del discorso, però, è soltanto apparente e l'evoluzione del pensiero freudiano mostra chiaramente le sue difficoltà e contraddizioni. Precedentemente, infatti, Freud aveva sottolineato il ruolo centrale della rimozione nella formazione di quelle zone oscure che tendono ad ostruire il passaggio di elementi inconsci ad un livello di coscienza. Allo stesso tempo, però, alla possibile “cecità” prodotta da problemi inconsci, Freud fa seguire, in modo equivoco e contraddittorio, l'efficacia indispensabile del ruolo dell'inconscio come “faro di luce” per entrare in contatto con gli aspetti più reconditi del proprio immaginario psichico e, simmetricamente, attraverso una “libera attenzione fluttuante”, con quelli dell'altro (Freud, 1912). Successivamente Freud (1921) sottolinea la mobilità e le capacità comunicative dell'inconscio, nel rapporto non solo con altri aspetti intrapsichici, ma anche con l'esterno. Occorre tener presente che c'è un continuo scambio ed ascendente reciproco tra inconsci che culminerà nella possibilità di una comunicazione tra inconsci che prescinda e vada al di là dei livelli di coscienza.

A questo punto del nostro discorso mi par importante evidenziare come l'apprendimento comporti accogliere dentro di sé ciò che è ancora sconosciuto, qualcosa di informe, non mentale, che in quanto tale dà angoscia e può essere intollerabile e che però, proprio perché sconosciuto, produce curiosità e sorpresa. L'apprendere attraverso l'esperienza emotiva si traduce concretamente all'interno della relazione educativa nella capacità dell'insegnante di proporsi come contenitore dei pensieri e delle emozioni dell'allievo per accoglierli, comprenderli, ascoltarli ed integrarli dentro di sé per restituirli comprensibili e accettabili. Potremmo a questo punto, con semplicità, descrivere la funzione di *reverie* di cui parla Bion (1962) come una funzione mulino in cui nella relazione con un bambino c'è un adulto che svolge la funzione di mulino. I chicchi di grano non sono commestibili ma il pane sì, e la farina è essenziale per fare il pane, e allora poter dare a questi chicchi di grano - pensieri, informazioni, sollecitazioni - una forma commestibile, farà sì che il bambino possa usufruirne e possa nutrirsi; inoltre bisogna insegnarglielo così che lui stesso possa imparare a trasformare i chicchi di grano in farina e

diventare lui il mulino di sé stesso: è quello che dovremmo fare nella gestione del loro apparato psichico (Disanto, 2010).

La creatività nasce dalla tensione che si viene a produrre nell'ambito della bipolarità tra ruolo istituzionale e identificazione con bisogni e desideri dell'allievo. Il risultato è la costituzione di uno spazio mentale, conoscitivo ed affettivo in cui tali aspetti possono essere messi in gioco ed elaborati. Pensiamo ad uno spazio transizionale, luogo privilegiato delle dinamiche relazionali, in un'ottica legata alla fantasia al gioco e alla creatività per confrontarsi con bisogni, desideri, aspettative affettive, ecc., secondo modalità inevitabilmente conflittuali. È il confronto con dinamiche che cercano di imporsi con prepotenza senza eccessivi riguardi per i canali di comunicazione e l'inconscio dell'altro e richiedono un riconoscimento assoluto, la cui realizzazione viene ad essere collegata all'elaborazione delle valenze aggressive che si scatenano. In altri termini, ci riferiamo alla capacità di provare compassione e rimorso di fronte alla propria aggressività e al tentativo di restaurare l'oggetto danneggiato nella fantasia o anche nella realtà.

L'insegnante, nel confronto con propri aspetti riparativi, può creare, nel rapporto con l'allievo, uno spazio in cui elaborare la dialettica conflittuale aggressività — riparazione, favorendone la realizzazione anche nel suo mondo interno.

La risoluzione dell'impasse descritta è ulteriormente complicata dalle dinamiche interagenti nel gruppo-classe. L'insegnante, per la centralità del proprio ruolo, viene a proporsi come polo di identificazione per l'insieme dei membri del gruppo, causando l'attivarsi o il bloccarsi di tensioni presenti nell'interazione individuo-gruppo, basilari nella formazione ed evoluzione delle funzioni del pensare (Bion, 1961) e nella condizione esistenziale stessa della vita del gruppo-classe. La crescente consapevolezza di queste dinamiche, nella loro complessità, ci spinge a ricercare con gli insegnanti una situazione di credibilità dal punto di vista dello studente. Ci riferiamo alla capacità di favorire l'incontro emotivo tra il proprio immaginario e quello dell'allievo, di adeguarsi, cioè, sul piano delle fantasie e su quello affettivo, al suo mondo interno, lasciandosi modificare dal rapporto con lui.

È ovvio che l'insegnante-educatore nel suo rapporto con l'allievo non deve fare da madre o da padre ed è altrettanto ovvio che l'allievo non lo deve pretendere. Tuttavia, l'insegnante, indipendentemente dalla sua personalità e dal suo modo di agire, evoca nell'allievo i fantasmi inconsci sia della madre buona e rassicurante oppure frustrante e

angosciante, che del genitore edipico che, a seconda del sesso, è da sedurre, da temere o addirittura da eliminare, ma anche da imitare e prendere come modello per la sua crescita.

Qui noi, per ragioni di spazio, prenderemo in esame solo il fantasma materno così come si struttura nella relazione madre-bambino nel primo anno di vita. Una relazione che finisce poi per gettare la sua luce o la sua ombra su tutte le altre successive relazioni, non esclusa la relazione insegnante-educatore e allievo. Ekstein (1970, p. 29) scrive che «il seno materno rappresenta il primo curriculum, il primo programma di apprendimento del lattante. La madre è dunque la prima maestra che, dal modo in cui lo nutre, si fa conoscere al lattante come primo rappresentante del mondo esterno».

Da questa annotazione è facile dedurre che, affinché l'allievo possa vivere l'apprendimento in modo armonico e sereno, occorre che, a suo tempo, abbia potuto sperimentare un contatto gratificante e rassicurante con la madre nutrice. La Klein osserva che

“Per uno sviluppo positivo del desiderio di conoscere è essenziale che il corpo della madre sia sentito sano e integro. Nell'inconscio esso rappresenta la stanza del tesoro, l'unica dalla quale è possibile ottenere tutto ciò che si può bramare; perciò, se non rovinato o distrutto, se non è troppo in pericolo e quindi pericoloso, il desiderio di trarne alimento per la mente può essere realizzato più facilmente”. (Klein, 1931, p. 275).

È dunque sul registro della relazione primaria madre-bambino che, in seguito, si struttura la relazione insegnante-educatore e allievo. Di conseguenza, sia sul versante di chi insegna che di chi apprende, possono affiorare fantasie di benessere o di malessere, di gratificazione o di frustrazione, di piacere o di ansia, di apertura o di chiusura, di accoglienza o di rifiuto, eco tutte delle vicende della prima infanzia.

È, ad esempio, interessante sottolineare qui la connessione che esiste tra il processo d'incorporazione e poi di introiezione, proprio del primo anno di vita, e il processo di apprendimento. Il termine *apprendimento* deriva dal verbo latino *apprehendo* e cioè *prendere, afferrare, impadronirsi*. Ebbene, se il lattante ha incorporato e introiettato la madre nutrice sotto il segno dell'amore, dell'accoglienza, della disponibilità, in seguito, l'apprendimento scolastico sarà vissuto in modo piacevole e creativo. Se invece il lattante ha avuto a che fare con una madre che è stata per lui motivo di ansia, di aggressività, d'invidia esasperata, ciò finirà per condizionare in modo negativo il successivo processo apprendimento.

Più in generale, per la logica dell'inconscio di cui parla Matte Blanco (1973) è possibile rilevare, sia sul versante di chi apprende che di chi insegna, fantasie quali il mettere o l'essere messi al mondo, il nutrire o l'affamare, il sentirsi saziati o affamati, il divorare o l'essere divorati, il fondersi o il separarsi, l'invidiare o l'essere invidiati, il distruggere o il riparare, il sentirsi riconosciuti o trascurati.

Da quanto è emerso finora, risulta quindi più che evidente che il rapporto tra insegnante-educatore e allievo, prima ancora che intellettuale, è emotivo, per cui, affinché l'insegnamento e l'apprendimento siano efficaci e costruttivi, occorre che l'insegnante-educatore tenga presente ciò che si agita sia nel suo cuore che nel cuore dell'allievo.

Senza passioni ed emozioni, i pensieri e le azioni non possono strutturarsi, né realizzarsi. Un pensare astratto, che procede senza un adeguato sostegno emozionale, rischia di inaridirsi e di svuotarsi, perché privo di ogni spessore umano.

Sembra, dunque, che senza emozioni non sia ipotizzabile una valida elaborazione delle cose apprese, né, forse, apprendimento (Bancinelli E.,2000;Catarinussi B.,2003). Riprendendo Golemann, possiamo quindi affermare che l'attitudine emotiva viene a configurarsi nei termini di una meta-abilità che ha il compito di segnalarci quanto in realtà siamo capaci di utilizzare le altre abilità, comprese quelle puramente intellettuali.(ib.).

Ci viene così restituito uno spazio interno in cui i pensieri sono saturi di emozioni, non astratti e vuoti, e in cui i contenuti emotivi sono attraversati e controllati dai concetti.(Gargani A.G.,1999).

Costruire la relazione è, dunque, un obiettivo educativo di primaria importanza, perché è nelle relazioni che il bambino impara a pensare, in quanto "le emozioni sono gli artefici, le guide e gli organizzatori interni delle nostre menti" (Brazelton B., Greenspan S., 2000).

I rapporti con gli altri sono strettamente correlati all'immagine che noi abbiamo di noi stessi e dall'immagine che attribuiamo agli altri. L'essere in grado di pensare il proprio pensiero e quello degli altri è propedeutico al raggiungimento di una valida consapevolezza di se stessi, alla messa a punto di strategie cognitive, fino a giungere alla rappresentazione delle relazioni.

Il bambino per essere in grado di contenersi e di pensarsi deve prima essere stato contenuto e pensato dalla madre. Ebbene, l'insegnante-educatore sufficientemente buono è colui che, come la madre arcaica, sa pensare e quindi contenere il mondo emotivo-affettivo

dell'allievo. In certi casi, deve addirittura essere quello che la madre non è stata. Compito, questo, quanto mai urgente oggi. Sono infatti sempre più numerosi i bambini e gli adolescenti che, nella loro prima infanzia, non hanno avuto la possibilità né di essere contenuti né pensati, per cui sono incapaci sia di pensarsi che di contenersi.

Purtroppo, si parla con sempre maggiore frequenza di bambini e di adolescenti che nella scuola non si sanno né concentrare e neppure controllare. Il loro mondo emotivo è confuso, caotico, carico di angoscia, per cui, per sfuggire a un simile stato d'animo carico di sofferenza, ricorrono all'*acting-out* spesso distruttivo (si pensi al bullismo), a soluzioni veloci ma sbagliate, oppure si assentano mentalmente, riducendo drasticamente la loro curiosità, il loro desiderio di conoscere, di esplorare, di apprendere.

In una simile situazione, l'insegnante-educatore sufficientemente buono deve sapere contenere, bonificare, elaborare e metabolizzare le emozioni cariche di angoscia dell'allievo, restituendogliene di più sopportabili e gestibili. Deve cioè, in qualche modo, attivare la *rêverie* materna di cui parla Bion (1962a; 1965). Solo così l'allievo è messo nella condizione di potere abbandonare tutte quelle strategie difensive, più o meno patologiche, che compromettono il processo di apprendimento.

Diversamente, qualsiasi tipo d'insegnamento, sia pure brillante, verrà vanificato. Reagendo criticamente, o distrattamente o angosciosamente l'insegnante-educatore finisce infatti per respingere i timori e gli smarrimenti che l'allievo proietta su di lui, costringendolo a ricacciarli dentro di sé, aumentando così la sua confusione interna. Premessa, questa, quanto mai infausta per un proficuo apprendimento.

Ma l'insegnante-educatore può svolgere il ruolo di contenitore e di *rêverie* solo se possiede una solida fiducia di base in se stesso. Solo un simile patrimonio lo mette nella condizione:

- sia di non abbattersi e di non lasciarsi travolgere dalle critiche, talvolta spietate, che l'allievo gli rivolge e che il più delle volte non sono altro che il transfert della rabbia e della delusione destinata alla propria madre arcaica;

- sia di non scivolare nella fantasia paranoica di sentirsi da lui sfruttato e svuotato.

Tale fiducia di base finisce, tra l'altro, per rafforzare o addirittura impiantare, se non c'è, la fiducia di base dell'allievo.

Il tipo di relazione fin ora descritto permette la costruzione di una reciproca fiducia di base, indispensabile per una comunicazione creativa con se stessi e con gli altri. In tal senso, una componente essenziale all'interno della coppia insegnante-allievo, ci sembra sia

la capacità di regressione¹², intesa come possibilità di recuperare modalità di funzionamento psichico non più in uso, lasciandosi andare a modificazioni ed arricchimenti nell'assetto mentale ed affettivo.

Ognuno dei soggetti in gioco avrà così occasione di sperimentare e mettere in gioco il proprio Sé più autentico, recuperando ed ampliando aspetti della propria vita psichica e di empatia, per metterli al servizio dell'Io, rinforzandolo. Ma, affinché ciò sia reso possibile, occorrerà la funzione 'metabolizzatrice' della mente dell'educatore-insegnante che costituisce il contenimento necessario per tali processi. A sua volta ciò sarà possibile allorché l'insegnante abbia potuto permettersi di frugare nel suo mondo interno e gestire, senza eccessivi imbarazzi, anche bisogni di dipendenza, regressione ed emotività infantile, finalmente concedendo a sé e all'allievo di esistere realmente, cioè di farsi sentire, costringendo al silenzio l'intelletto e la razionalizzazione, con i relativi rischi di eccessive idealizzazioni, persecutorietà ed identificazioni nel ruolo professionale. Quante volte, infatti, l'agire si sostituisce al sentire nei momenti di impasse, quando ad esempio risulta troppo difficile e doloroso elaborare situazioni cariche di tensioni conflittuali per i sentimenti di rabbia, invidia, rivalità, impotenza, frustrazione, ecc. di cui sono pervase.

La metodologia dei Gruppi Balint

La dinamica di gruppo in funzione analitica denominata Gruppo Balint è uno strumento utile per l'aiuto, il sostegno e la formazione degli insegnanti attraverso l'analisi del transfert dell'allievo e del proprio controtransfert soprattutto, al fine di migliorarne l'azione educativa e l'efficacia nell'insegnamento. Attraverso l'analisi dei contenuti nei processi di reciproco transfert potranno chiarificare e permettere l'elaborazione delle parti più infantili e "nevrotiche", provocando una crescita significativa nella relazione: divenendo consapevole di tali psicodinamiche, l'insegnante potrà spiegarsi contenuti essenziali dell'eventuale conflitto e problematica dell'allievo e della sua relazione con lui. Attraverso la metodologia Balint-Analitica si può guardare quindi alla relazione educativa scolastica come ad un costante scambio reciproco di comunicazioni per lo più inconsce, cosicché la situazione didattica può aprirsi ad altre dimensioni, che altrimenti rimarrebbero secondarie, quali l'insieme degli atteggiamenti dell'insegnante verso l'allievo

sia consci che inconsci, verbali o non verbali, empatici o di distanza, le proiezioni, identificazioni ed introiezioni reciproche; in tal modo di potranno trovare nuove soluzioni, riuscendo a sbloccare molti dei nodi problematici nella situazione didattica.

Si tratta quindi, attraverso la partecipazione da parte degli insegnanti ai Gruppi Balint, di porre in evidenza e dar voce, decodificandola e traducendola a livello cosciente, una dimensione emotivo-affettiva che sovradetermina i processi cognitivo-intellettivi, i cui processi implicati sono in gran parte inconsapevoli o comunque non pienamente presenti alla coscienza.

I Gruppi Balint rappresentano una collaudata metodologia di formazione esperienziale di gruppo, introdotta dallo psicoanalista Michael Balint inizialmente per aiutare i medici di base nella valutazione dell'intervento relazionale col paziente, presso la Tavistock Clinic di Londra. Questo metodo - esteso e adattato successivamente a medici ospedalieri, infermieri, psicologi, assistenti sociali, studenti in medicina, educatori ed insegnanti - si è rivelato di particolare utilità per la formazione clinica di operatori ed educatori.

Il Gruppo Balint non è un gruppo di terapia; è un gruppo che promuove e/o predispone, piuttosto, l'operatore a non agire senza ascoltare e senza riflettere sulla relazione e sulle emozioni che prova nel momento in cui il paziente chiede aiuto.

In estrema sintesi il Gruppo Balint è centrato:

- sull'indagine della relazione (di cura, educativa o d'aiuto) tra operatori e destinatari;
- sull'azione del gruppo come strumento facilitatore del pensiero e del sentire;
- su un apprendimento basato sull'esperienza e non solo sulla conoscenza intellettuale.

Il lavoro del Gruppo Balint consiste nello studio del controtransfert manifesto dell'operatore, del modo cioè, in cui egli utilizza la sua personalità, la sua cultura, le sue convinzioni scientifiche, i suoi moduli di reazioni automatica (Balint, 1961). I problemi psicodinamicamente rilevanti di un allievo, nel nostro caso, diventano protagonisti attraverso l'analisi controtransferale manifesta di colui che ne racconta il caso. Si tratta, a questo punto, di una situazione di formazione basata sull'esperienza professionale guidata, che comporta un grado di coinvolgimento pari a quello che ogni partecipante si sente di intraprendere e che ha come oggetto, attraverso l'esposizione del caso, la relazione tra paziente e operatore. Ove l'acquisizione dell'attitudine all'osservazione e all'ascolto delle

psicodinamiche intercorrenti, non consiste solo nell'imparare qualcosa di nuovo, ma implica inevitabilmente una modificazione notevole seppur parziale della personalità del professionista, nel nostro caso dell'insegnante (Balint, 1961).

Durante una sessione di Gruppo Balint, colui che racconta al gruppo di colleghi il caso dell'allievo ritenuto problematico in realtà racconta anche il 'caso' di sé stesso: nel senso che sarà portato ad evidenziare, più o meno inconsapevolmente, nella narrazione, aspetti che riguardano la propria personale storia di vita relazionale vissuta, per certi versi, fin dal periodo intrauterino (Pergola, 2011). Il professionista, nel racconto all'interno di tale setting, può constatare come gli altri notino ciò che lui stesso ha mancato di notare, perché troppo coinvolto emotivamente e con una osservazione e valutazione interferita da propri vissuti e contenuti mentali 'perturbanti', di livello inconscio. Cosicché l'insegnante può apprendere a sentire e vivere emozioni presenti nel vissuto inconscio dell'allievo e, nel contempo, sperimentare come l'allievo, con il suo comportamento, dà voce ai conflitti presenti nel proprio controtransfert come insegnante, in una relazione educativa in cui sia possibile anche la circolazione e comunicazione di emozioni per così dire "negative", in modo da permetterne l'elaborazione, per una comprensione non scissa dei diversi aspetti del proprio mondo interno. E proprio il contatto con il mondo interno è una modalità essenziale, nell'insegnante, per agevolare sia gli strumenti del suo "sentire" l'allievo nelle modalità con cui questi fa riferimento alla propria storia, nonché i suoi vissuti personali rispetto alle proprie esperienze di vita.

Dovrei con ciò aver evidenziato come il Gruppo Balint si pone come possibile strumento dal momento che permette:

- di individuare una situazione-problema (nel nostro caso problemi nell'apprendimento e/o nel comportamento dell'allievo o del gruppo-classe, così come anche di problematiche nell'insegnante);
- di comprendere tale situazione attraverso l'indagine esplorativa raccogliendone i dati (il racconto in gruppo del caso);
- di riflettere e interpretare i dati, riuscendo a focalizzare così soprattutto l'osservazione, l'analisi e l'interpretazione del proprio agire come insegnante, acquisendo consapevolezza delle proprie psicodinamiche nell'atto e nel modo di insegnare.

I vantaggi a medio e a lungo termine sono dati dall'acquisizione di un'abilità a scoprire la persona, dietro ad un comportamento sintomatico (dispersione scolastica,

bullismo, ecc...) e di un metodo democratico, in cui non c'è uno che sa ed ha più potere di un altro, per il fatto stesso che il conduttore non si pone come l'esperto, ma utilizza lo stesso linguaggio dei presenti, mostrando che non c'è nessuno, compreso se stesso, in grado di strutturare didattiche più valide e di stabilire cosa fare. I Gruppi Balint Analitici offrono un apprendimento di tipo esperienziale, che coinvolge i sentimenti oltre che l'intelletto e il cui fine è di liberarsi e non di assimilare una teoria. Un apprendimento, nel percorso formativo e di sostegno professionale degli insegnanti, nel caso del mio lavoro di ricerca, che ho potuto constatare configurarsi perciò come più duraturo e pervasivo, avvertito tuttavia come una minaccia e tendente a suscitare resistenze, implicando un cambiamento nella percezione di sé e nei propri atteggiamenti. Secondo Balint (1957), l'unico modo di acquisire un'abilità è di esporsi alla situazione reale ed imparare a riconoscere i problemi ed i metodi per trattarli.

In un paragrafo a parte evidenzierò anche punti critici, controindicazioni e limiti di tale metodica. Il Gruppo Balint, mettendo primariamente in evidenza dei vissuti e contenuti mentali in gran parte inconsci inerenti a problematiche personali del docente che porta il caso, ossia facendo emergere storie, ricordi, emozioni, affetti, pensieri che hanno a che fare con la psico-biografia dell'insegnante che porta il caso, rischiano di aprire finestre su un 'mondo interno riservato e intimo, lasciato senza le necessarie difese psichiche: ma i Gruppi Balint non sono un gruppo di terapia perciò, colto l'*insight* ci si ferma, rimandando, eventualmente, ad altri cammini; inoltre, ovviamente, il Gruppo Balint considera solo una parte di quanto intercorre nella relazione educativa scolastica tra tutti i 'personaggi' coinvolti, ossia le dinamiche emotivo-affettive riguardante una riedizione di modalità di essere e di rapportarci, di percepire e processi nel "qui e ora" della relazione, ma che sono contenuti mentali che riguardano il passato personale del docente. Dalle sessioni di Gruppi Balint non vengono considerati i processi 'reali', non interferiti, che possono essere considerati da altre metodiche e punti di vista che permetteranno la piena complementarietà della formazione e del sostegno per l'insegnante, ma che non sono oggetto del presente lavoro.

Il Gruppo Balint è essenzialmente un modo per prendere coscienza, far fronte e utilizzare le dinamiche emotivo-affettive dell'insegnante in primo luogo (analisi del controtransfert) e dell'allievo (analisi del transfert) 'portati dentro' nella relazione educativa scolastica.

I Gruppi Balint, nati inizialmente per la consulenza, il sostegno e la formazione dei medici e di altri operatori delle ‘professioni di aiuto’, possono essere pertanto una valida metodologia per aiutare gli insegnanti a interrogarsi, a saper osservare il comportamento dell’allievo, ma soprattutto il proprio in conseguenza della risonanza emotiva provocata, mettendo in discussione il proprio comportamento, al fine di una riqualificazione professionale ed umana che porti ad un cambiamento nella propria prassi educativa.

Già ho evidenziato quanto sia importante che il genitore, l’insegnante, l’educatore siano il più possibile consapevoli del peso delle dinamiche affettivo-emotive nelle relazioni con il figlio, l’allievo, l’educando; dinamiche che, soprattutto in situazioni altamente coinvolgenti, sono più inconse che coscienti. Tutto ciò comporta che la relazione con l’altro non è mai asettica: gli interlocutori sono entrambi portatori di un proprio mondo interno, in gran parte inconscio, che finisce per influenzare l’altro ed essere dall’altro influenzato.

Il Gruppo Balint permette un percorso analitico in assetto grupppale, affinché l’insegnante possa diventare un insegnante riflessivo, ossia capace di osservare e osservarsi, analizzando e interpretando l’agire proprio e dell’allievo e del gruppo-classe così da poter, attraverso tale metodologia gruppoanalitica, modificare la propria prassi educativa. Focus principale sarà l’addestramento all’osservazione, analisi e interpretazione del transfert e del controtransfert, ossia degli stati mentali che si producono in ciascuno dei due partners della relazione attraverso il processo per cui entrambi spostano l’uno sull’altro affetti, emozioni, pensieri, come espressione di un immaginario che deriva da figure precedenti della propria storia. In aggiunta a quanto già evidenziato, c’è da rilevare come entrambi, docente e allievo, ripropongono a livello inconscio modelli di identificazione già presenti nel proprio vissuto, vivendosi, ad esempio, come genitore e figlio, fratello e sorella, ecc. Si tratta del proprio transfert e controtransfert.

Durante un Gruppo Balint l’insegnante racconta il caso di un allievo ritenuto per vari motivi problematico, specificando anche le emozioni e i pensieri suscitati nell’insegnante stesso dall’impatto con l’allievo o con la situazione problematica da cui risalta l’utilità nella lettura e comprensione delle situazioni, per la densità dei significati che spesso così si accompagnano al racconto, permettendo di generare anche associazioni che riportano l’insegnante stesso ad aspetti della propria vita passata e della propria personalità, si evidenzierà perciò il transfert dell’insegnante. Inoltre possono venire alla luce anche gli aspetti transferali dell’allievo: la risonanza emotiva prodotta nell’insegnante dalla voce

dell'allievo diviene il filo conduttore attraverso cui l'insegnante può sperimentare e riconoscere direttamente dentro di sé l'agire di "parti" della personalità dell'altro: in tal senso viene favorita la comprensione empatica. Tuttavia accade a volte che l'allievo tocchi zone oscure, conflittuali che l'insegnante preferisce non affrontare in sé per una propria economia interna, lasciandole pertanto irrisolte.

Spesso la comunicazione verbale dell'allievo risulta carente, inesatta, riduttiva rispetto a dei contenuti poco differenziati, inesprimibili con le parole; il controtransfert diviene allora veicolo insostituibile per rendere possibile e completo uno scambio altrimenti limitato o falsato, attraverso un uso ristretto del linguaggio, solo sul piano razionale-cognitivo. Quanto viene fuori nelle sessioni di gruppi Balint, focalizzandosi sull'analisi del controtransfert permette di trovare, tramite *insight*, soluzioni alle problematiche riportate – siano esse inerenti all'apprendimento e/o al comportamento dell'alunno, come al *burn-out* o altre problematiche del docente - in modo molto più efficace dei tanti possibili ragionamenti. In tal senso il controtransfert può divenire un aspetto importante del processo didattico ed un prezioso strumento di conoscenza per l'insegnante.

Partecipando a più sessioni di Gruppi Balint, l'insegnante/educatore dovrebbe acquisire strumenti per trattare le difficoltà emotivo-affettive implicate che rendono non efficace o meno efficace l'atto d'insegnare, oltre che ricevere delle chiavi di lettura di comportamenti e modi di essere dell'allievo con difficoltà. Da alcuni anni, insieme a ricercatori di varie università italiane, abbiamo iniziato a utilizzare tale metodica nel lavoro formativo e di supporto con gli insegnanti: ho potuto rilevare come il docente, attraverso *insight* inerenti ai propri processi, modi di essere e contenuti mentali inconsci "portati dentro" nella relazione educativa scolastica con l'allievo, la classe e l'istituzione scolastica, ha potuto largamente migliorare la propria efficacia educativa, il proprio grado di soddisfazione professionale e, parallelamente, si è visto di molto migliorare il grado di apprendimento degli allievi. Ciò riprova che la mente dell'insegnante, sufficientemente decontaminata e pronta a fungere da facilitatore di mentalizzazione di contenuti mentali conflittuali, ansiogeni, angoscianti, bloccanti l'apprendimento, è il suo principale strumento di lavoro. Ma affinché ciò possa esser possibile occorre, per l'appunto, cogliere ed elaborare, seppur parzialmente, i processi psicodinamici che bloccano il professionista nell'esercizio del proprio compito di aiuto, sgombrando sufficientemente il campo da quelle valenze (contenuti mentali, ansie, conflitti irrisolti, blocchi, modi di essere e di procedere) che non appartengono al campo di consapevolezza dei soggetti coinvolti e che altrimenti

prevarrebbero sulle scelte cosce, tanto da esporre la pratica educativa scolastica al paradosso dell'impossibilità. L'insegnante che verbalizza il caso all'interno della sessione di un gruppo Balint ha la possibilità di un diverso punto di vista e di *insight* per la risoluzione della problematica intercorrente con quel particolare alunno, con se stessi, con la classe, l'istituzione, i genitori degli allievi; un cammino, quindi, che permette lo svincolarsi dei fattori inconsci interferenti per giungere ad una sufficientemente piena autodeterminazione.

L'effetto è una "con-versione" gnoseologica del docente, nel senso etimologico di "cambio di punto di vista": un accrescimento di conoscenze utili per migliorare i processi di insegnamento/apprendimento e non solo, permettendo di vedere e sentire aspetti di sé e dell'altro nella 'situ-azione' di 'gruppalità' in comunicazione, al di là degli apparenti epifenomeni dei disturbi, sintomi, problematicità che chiamar si voglia. In tal modo si riesce, ripeto, a trovare nuove ed efficaci soluzioni ai problemi, giacché la modifica delle emozioni cambia le correlate cognizioni e, circolarmente, le modificate cognizioni permettono un cambiamento emotivo. Si configura così, in una sinfonica multi-visione, una metodologia attraverso la quale "non si cambia perché si è capito, ma si capisce perché si è cambiati" (Balint, 1957, 43) e dove si raggiunge "una piccola ma significativa e persistente trasformazione della propria personalità professionale" (Balint, 1957, 71).

Considerazioni conclusive

Ho cercato di evidenziare come attraverso una sufficiente analisi del proprio controtransfert come risposta al transfert dell'allievo e del gruppo-classe, ossia attraverso l'atteggiamento emotivo con cui l'insegnante e l'allievo reagiscono l'un l'altro, l'insieme delle rispettive reazioni inconsce, la replica ad aspetti particolari dei reciproci comportamenti, che l'insegnante potrà meglio comprendere contenuti e stati mentali inconsci degli allievi: come un "faro", per dirla con Freud, come una 'parabolica', potremmo dire oggi, così la mente dell'insegnante, soprattutto nella sua dimensione inconscia, potrà far luce e ricevere i messaggi inconsci da parte dell'allievo, ciò che veramente, ossia profondamente, inconsciamente, l'allievo chiede, lancia come segnale da decodificare, al docente. In tal senso la relazione educativa scolastica si configura come una particolare forma di comunicazione tra due partners, cioè di coppia, quella composta da

insegnante-allievo, piuttosto che come un rapporto asimmetrico tra due persone, in cui c'è un osservante e un osservato.

Nel lavoro con gli insegnanti ho notato come molti hanno paura della dimensione inconscia: ma questo significa dichiarare la sconfitta dell'individuo, la rinuncia alla sua autodeterminazione e alla riappropriazione soggettiva della propria esistenza: dal momento che ciò che rimane inespresso può costituire vincolo alla crescita. Il non tenere conto dei processi e contenuti inconsci disturba sempre la relazione, non solo quella terapeutica, ma anche altri tipi di relazioni e particolarmente quella educativa. Da tale punto di vista, per arrivare ad una relazione educativa reale in cui sia possibile la costruzione di transazioni interpersonali sane e libere, secondo autodeterminazione, occorre tener prima in conto tali processi e contenuti inconsci che, tra l'altro, portano coattivamente a ripetere copioni, modelli operativi interni, rappresentazioni e percezioni distorte di sé, dell'altro e dei relativi processi intercorrenti.

L'invito è a considerare la relazione educativa come una rete interattiva molto spessa di messaggi in gran parte inconsci, che si organizza in un sistema con una struttura complessa e precise modalità di funzionamento a differenti livelli di profondità: reciproci scambi, influenze, modificazioni, incomprensioni, conflitti di competenze, rifiuti, ecc.

L'epicentro del sistema va rintracciato soprattutto nella capacità di uno 'stare insieme', nei modi, nei tempi ed ai livelli richiesti, senza che sia più possibile rintracciare insegnante ed allievo come oggetti separati al di fuori di una profonda relazione dinamica che trascende le singole individualità. In tal senso, riteniamo utile e significativo, per limitare il rischio di equivoci e distorsioni, focalizzare la nostra attenzione sulla distinzione tra realtà della relazione e fantasie sulla relazione: che cosa l'insegnante ha comunicato realmente all'allievo? Che cosa avrebbe voluto comunicare, in una situazione dinamica, mai statica, che continuamente ritrova in se stessa i presupposti del suo rinnovamento?

Il termine latino *ex-ducere*, trarre fuori, è stato scelto ed utilizzato nell'accezione pregnante del potersi concedere l'emergere di oscure zone conflittuali ad un livello di consapevolezza sufficientemente elaborabile all'interno della relazione con l'allievo, per evitare un confuso sovrapporsi di contenuti e tensioni individuali nella dinamica del rapporto e fornire un apprezzabile contributo al processo di sviluppo ed integrazione dell'Io.

Ciascun insegnante saprebbe come risolvere, sul piano tecnico, il problema dell'alunno, il non riuscirci accade perché la relazione, la faccenda ha toccato parti di sé

– solitamente non consapevoli – interferendo e diventando ostacolo alla comprensione. Si passa dalla situazione oggettivamente definita alla situazione soggettivamente vissuta, dall'essere pre-occupati dei contrasti interni all'occuparsi di una persona - non solo prendendola a cuore, ma soprattutto a carico - affiancando agli eventi che erano stati visti e considerati come significativi gli accadimenti trascurati, da ciò che è cognitivo, a ciò che è profondamente emotivo.

Ebbene, ciò che si può ottenere attraverso il percorso proposto non è di riuscire ad abolire i messaggi inconsci, cosa impossibile, ma superare quella condizione psichica che ci fa ignorare l'inconsapevolezza nostra e altrui e di riuscire a farli essere da “rumori disturbanti” e “luci accecanti” in modo sovrastante e bloccante a qualcosa di sottostante, di metabolizzato sufficientemente affinché viviamo relazioni libere e non frutto di riedizioni su altri scenari, di stessi copioni. Per “tras-mettere” dei segni (insegnare) occorre anche saper decifrare il fiume di messaggi inconsapevoli che scorre sotto la relazione educativa scolastica: contenuti e processi mentali, sia da parte dell'allievo come dell'insegnante, che, se ben canalizzati, riconosciuti e gestiti possono divenire la maggior risorsa prospettica per un fecondo e creativo processo di insegnamento e apprendimento.

L'auspicio è che l'insegnante, attraverso l'aiuto di percorsi analitici, possa sviluppare una maggiore capacità per osservare e gestire i processi psicodinamici attivi in tutti i soggetti della relazione educativa scolastica, in primo luogo se stesso, quindi l'allievo, il gruppo-classe e l'istituzione, affinché la sua stessa mente possa diventare il più potente strumento di lavoro per una maggiore efficacia della propria professione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

E BIBLIOGRAFIA DI APPROFONDIMENTO CONSIGLIATA

AA.VV., (1991), *L'istituzione e le istituzioni*, Borla Roma.

Abraham K. (1924), *Contributi dell'erotismo orale alla formazione del carattere*. In *Opere*, trad. it., vol. 1, Torino, Boringhieri, 1975, pp. 190-202.

Acanfora, L., Concilio, L. (2002), *Il burnout degli insegnanti: risultati di una ricerca*, in Acanfora L. (a cura di), *Come logora insegnare*, Edizioni Magi, Roma.

Aichhorn A. (1925), *Gioventù traviata*, trad. it., Milano, Bompiani, 1950.

Ammon G. (a cura di) (1973), *Pedagogia e psicoanalisi*, trad. it., Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975.

Ancona L. et alii (2003). *Antipigmaglione*, Franco Angeli, Milano.

Ancona, L., Ferro, f.m., di giannantonio, m., (1993), *Formarsi e Formare in psichiatria oggi*, (a cura di), Vita e Pensiero Milano.

Ancona., L., (2002). *Metodi in Psicologia clinica*, in di maria, f., loverso, g, (a cura), Gruppi Metodi e Strumenti, Raffaello Cortina, Milano

Arbasino A. (1960). *Parigi o cara*, Milano, Feltrinelli.

Atkinson, E. S. (2000). *An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation*. *Educational Psychology*, 45-57.

- Auchincloss E.L. e Michels R. (2003), *A re-assessment of psychoanalytical education: controversies and changes*, «International Journal of Psychoanalysis», vol. 84, pp. 387-404.
- Avallone, F. (1994), *Le variabili soggettive individuali*. Psicologia del Lavoro: storia, modelli, applicazione, Carocci, Roma.
- Baiocco, R., Crea, G., Laghi, F., Provenzano, L., (2002), *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*, Erickson, Trento.
- Bales, r.f., (1950), *Interaction Process Analysis: a method for the study of small groups*. Addison-Wesley, Cambridge (Mass.)
- Balint A. (1932), *Appagamento e frustrazione pulsionale in pedagogia*. In J. Cremerius (a cura di) (1971), pp. 104-115.
- Balint M. (1939), *Forza dell'Io e «apprendimento»*. In J. Cremerius (a cura di), (1971), pp. 116-130.
- Balint M. (1957), *Medico, paziente, malattia*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1991.
- Balint M. (1961), *Medico paziente e malattia*, Feltrinelli, Bologna.
- Balint M. – E. Balint (1968), *The basic fault*, trad. it. in “La regressione”, Cortina, Milano, 1983.
- Bandura a. (1997), *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Erikson, Trento, 2000.
- Bandura a., *Social cognition theory: an agentic perspective*, in “Annual Review of Psychology, 52, 2001.
- Bandura a., *Social learning theory*, Prentice-hall, Englewood Cliff, N.J., 1977.
- Baranger w- baranger m., *La situazione psicoanalitica come campo bi personale*, Cortina, Milano, 1990.
- Barbaranelli, C., e Fida, R. (2004). *Determinanti personali della soddisfazione e della motivazione degli insegnanti*. Bollettino di Psicologia Applicata, 244, 25-36
- Basaglia, G., Lodolo D'Oria, V. (2003), *Immagine e salute degli insegnanti in Italia: situazioni, problemi e proposte*, in Rapporto Nazionale dell'Italia OCSE, *Attrarre, formare e trattenere i migliori insegnanti*, MIUR.
- Bastin g., (1963), *Le tecniche sociometriche*, Società Editrice Internazionale, Torino
- Baumgartener, e., (2003), *Osservare i Bambini Teoria e Tecnica del Metodo Osservativo*, Edizioni Kappa, Roma.
- Beck, C.L. & Gargiulo, R.M. (1983), *Burnout in teachers of retarded and nonretarded children*, Journal of Educational Research, 76, 169-173.

- Beer, J. and Beer, J. (1992), *Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers*, Psychological Reports, 71, 1331-1336.
- Belcastro, P.A. (1982), *Burnout and its relationship to teachers'somatic complaints and illnesses*, Psychological Reports, 50, 1045-1046.
- Belcastro, P.A., Gold, R.S. & Hays, L.C. (1983), *Maslach Burnout Inventory: factor structures for samples of teachers*, Psychological Reports, 53, 364-366.
- Benedetto, m., cinque, p, di bonito, t., iellato, b., marinelli, p., urso, a., (2004), “Psiche” tra i banchi – teoria e prassi dell’intervento psicologico a scuola, Anicia Editrice: Roma.
- Bernfeld S. (1925), *Sisifo ovvero i limiti dell’educazione*, trad. it., Bologna-Firenze, Guaraldi, 1971.
- Bernfeld S. (1969), *Antiautoritarismo e psicoanalisi nella scuola*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1971.
- Bernstein S.G., (1995), *Io operatore sociale: come vincere il burnout e rendere gratificante il mio lavoro*, Erickson Trento.
- Betoret, F. D. (2006), *Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary teachers in Spain*. Educational Psychology, Vol. 26(4): 519- 539.
- Bettelheim B. (1987), *Un genitore quasi perfetto*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1987.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). *Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators*. The Journal of Special Education, Vol.25: 453–471.
- Bion W. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971.
- Bion W. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971.
- Bion W. (1962), *Apprendere dall’esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Bion W. (1963), *Elementi di psicoanalisi*, trad. it. Armando, Roma, 1988.
- Bion W.R. (1957), *La differenziazione tra personalità psicotica e non psicotica*. In E. Bott Spillius (a cura di) (1988), vol. 1, pp. 76-93.
- Bion w.r. (1961), *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Armando, Roma, 1971.
- Bion w.r. (1962), *Apprendere dall’esperienza*, trad. it. Armando, Roma, 1972.
- Bion W.R. (1962a), *Apprendere dall’esperienza*, trad. it., Roma, Armando, 1972.
- Bion W.R. (1962b), *Una teoria del pensare*. In E. Bott Spillius (a cura di) (1988), vol. 1, pp. 196-204.

- Bion W.R. (1965), *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, trad. it., Roma, Armando, 1973.
- Bion W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione. Una prospettiva scientifica sulla psicoanalisi e sui gruppi*, trad. it. Armando, Roma, 1973.
- Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina, Milano.
- Blandino G. - b. granieri (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano.
- Blandino G. e Granieri B. (1995), *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Boccalon, R.M. (2001), *Chi cura rischia di bruciarsi, Il Sole 24-Ore Sanità Management*, 3, 37.
- Bocchi G. Ceruti M. (2004), *Educazione globalizzazione*, Raffaello Cortina, Roma.
- Boncinelli e., *Il cervello, la mente, l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano, 2000.
- Borg, M.G. and Riding, R.J. (1993), *Teacher stress and cognitive style*, British Journal of Educational Psychology, 6, 271-286.
- Borgna e., *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Borgna e., *Noi siamo un colloquio*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Borgogno, f., (1978), *L'illusione di osservare*, Giappichelli Torino.
- Bornstein S. (1934), *L'inconscio dei genitori nell'educazione del bambino*. In J. Cremerius (a cura di) (1971), pp. 161-173.
- Bott Spillius E. (a cura di) (1988), *Melanie Klein e il suo impatto sulla psicoanalisi oggi*, vol. 1, *La teoria*; vol. 2, *La pratica*, trad. it., Roma, Astrolabio, 1995.
- Bowlby j. (1973), *Attaccamento e perdita*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1975.
- Bowlby j. (1988), *Una base sicura*, Cortina, Milano, 1989.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M. and Baglioni, Jr.A.J. (1995), *A structural model of the dimensions of teacher stress*, British Journal of Educational Psychology, 65, 49-67.
- Brain, Norton e Company, New York.
- Brazelton b., greenspan s. (2000), *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere ed imparare*, Cortina, Milano, 2001.
- Brown, d., zinkin l., (1996), *La psiche e il mondo sociale*, (a cura di), Raffaello Cortina Milano.
- Brown, M. & Ralph, S. (1992), *Teacher stress*. Research in Education, 48, 103-110.

- Bruner j. (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988.
- Bruner j. (1991), *Costruzione del sé e costruzione del mondo*, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*, Cortina, Milano, 1995.
- Bruner j. (1999), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- Bruner j. ,*La costruzione narrativa della realtà*, in Ammanniti M., Stern D. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991. Bruner j. (1996), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997. Bucci w. (1997), *Psicoanalisi e scienza cognitiva*, Fioriti, Roma, 1999.
- Buner, j.s., (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967
- Burisch, M. (2002). *A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences*. *Work and Stress*, Vol.16: 1-17.
- Burke, R. and Greenglass, E. (1996), *Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers*, *Psychology, Health and Medicine*, 1, 193-205.
- Burke, R.J. and Greenglass, E.R. (1989), *It may be lonely at the top but it's less stressful: psychological burnout in public schools*. *Psychological Reports*, 64, 615-623.
- Burke, R.J. and Greenglass, E.R. (1993), *Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers*, *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- Burla P. (2009). *Profili professionali e fattori ad essi correlati, associabili allo sviluppo del burn-out*. (Tesi non pubblicata) Archivio Dip. Neurologia e Psichiatria Sapienza.
- Burla P. (2010), *"Profili professionali e fattori ad essi correlati, associabili allo sviluppo del burnou"*, Tesi di Laurea in Scienze delle Professioni Sanitarie della Riabilitazione.
- Callini D. (2006), *Società post-industriale e problemi educativi*, FrancoAngeli, Roma.
- Caon f., rutka s., (2004), *La lingua in gioco*, Edizioni Guerra, Perugia
- Carli r. mosca a., (1970), *Gruppo e istituzione a scuola*, Torino, Boringhieri
- Carli, r., (1970), *Fenomenologia della relazione sociale. Prospettive per un intervento psicosociale*, *Rivista Sociol.*, vol. 1, 5-108
- Carli, r., (1971), *Fenomenologia dell'adattamento sociale*, in L. Ancona (a cura di) "Nuove Questioni di Psicologia", Brescia, La Scuola
- Carli, r., (1976), *Trasformazione e cambiamento*, *Archo Psicol. Neurol. Psichiatr.*, vol. 37, 148-94

- Carli, r., paniccia, r.m., (1981), *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni*, Il Mulino Bologna.
- Carratelli T.J. e Lanza A. M. (1995), *La relazione nella scuola: aspetti formativi e trasformativi*, Roma, Borla.
- Casoni c., sandomenico c., *Il contagio inevitabile*, Edup, Roma, 2006.
- Castellazzi v. I. (2007), *I contributi della psicoanalisi per una relazione educativa e scolastica sufficientemente buona*, comunicazione al I Convegno Nazionale A.P.R.E. - 20/10/2007”, disanto a. m. (2004), *Il conflitto educativo*, Borla, Roma.
- Caterinussi b., *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale*, F.Angeli, Milano, 2003.
- Chan r. (1998), *L'adolescente nella psicoanalisi*, Borla, Roma, 2000.
- Chan r.(1998), *L'adolescente nella psicoanalisi*, Borla, Roma, 2000.
- Cherniss C. (1983), *Staff burnout: job stress in the human services*. Beverly Hills, Sage; trad. It. *La syndrome del burnout*, CST, Torino.
- Chiland C. (1996), *Le conflict entre compréhension pédagogique et compréhension psychanalytique*, «Journal de la Psychanalyse de l'Enfant», n. 19, pp. 183-194.
- Cifali M. (1999), *Entre psychanalyse et éducation: influence et responsabilité*, «Revue Française de Psychanalyse», vol. 63, pp. 975-982.
- Clyman R.B. (1991), *The procedural organization of emotions: a contribution from cognitive science to the psychoanalytic theory of therapeutic action*, «Journal of the American Psychoanalytic Association», vol. 39, (suppl.), pp. 349-382.
- Consiglio C. e Borgogni L. (2007), *Burnout. La sindrome del fuoco spento*, «Psicologia contemporanea», n. 200, pp. 28-35.
- Contessa, G. (a cura di) (1987), *L'operatore cortocircuitato*, CLUP, Milano.
- Conti C. (1989), *La pedagogia psicoanalitica*, Roma, Borla.
- Contini m., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Coodacre, Elizabeth J., *School and Home*, Foundation for Educational Research, 1970.
- Corbella, s., (2003), *Storie e luoghi del gruppo*, Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Corman L. (1973), *L'educazione illuminata dalla psicoanalisi*, trad. it., Roma, Astrolabio, 1975.
- Correale, a., (1991), *Il campo istituzionale*, Borla Roma.
- Cox E. (2005), *Empowerment oriented social work practice with the elderly*. Pacifici, Cole.
- Cozolino I. (2002), *The neuroscience of psychotherapy: Building and rebuilding the human*

- Cratelli, t.j., Ianni, a.m. , (1994), *La relazione nella scuola : aspetti trasformativi*, Psichiatria dell'infanzia e della adolescenza, Vol. I, Borla Roma.
- Cremerius J. (a cura di) (1971), *Educazione e psicoanalisi*, trad. it., Torino, Boringhieri, 1975.
- Damasio a., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 1999.
- De Felice F., Cioccolanti B., (1999), *Il rischio del burnout negli operatori socio sanitari*, ed. Goliardiche.
- Del corno, f., Ianni, m., (1998), *Trattamenti in setting di gruppo*,(a cura di), Milano: Franco Angeli.
- Del Rio, G. (1990), *Percorsi di vita, percorsi di lavoro. Stress, soddisfazione lavorativa e qualità dei servizi*, Rassegna Sociale, n°4.
- Del Rio, G. (2000), *Stress e lavoro nei servizi. Sintomi, cause e rimedi del burnout*, Carocci, Roma.
- Di Maria, f., Ianni, g., (2002), *Gruppi Metodi e Strumenti*, (a cura di), Milano: Raffaello Cortina.
- Disanto a. m. (2007), *La mente dell'insegnante come strumento di lavoro*, in: "L'insegnante sufficientemente buono. Atti del I Convegno Nazionale A.P.R.E. - 20/10/2007", International Journal of Psychoanalysis and Education - IJPE, n° 0, vol. I, marzo 2008, <http://www.psychoedu.org>, Roma.
- Disanto a.m., *Il conflitto educativo*, Borla, Roma,1990.
- Disanto a.m., *Una sfida, insegnanti e adolescenti a confronto*, Roma, Borla, 1996.
- Dunham, J. & Varma, V. (Eds.). (1998), *Stress in teachers: Past, present, and future*. London, Whurr Publishers.
- Dupeu J.M. (2001), *Processus éducatif et processus psychanalytique. Penser leurs articulations*, «Psychiatrie de l'enfant», vol. 44, pp. 503-530.
- Ekstein R. (1970), *L'influsso della psicoanalisi sull'educazione e l'insegnamento*. In G. Ammon (a cura di) (1973), *Pedagogia e psicoanalisi*, trad. it., Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975, pp. 19-43.
- Ekstein R. (1970), *L'influsso della psicoanalisi sull'educazione e l'insegnamento*, in g. Ammon (a cura di) (1973), *Pedagogia e psicoanalisi*, trad. it., Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975.
- Farber, B.A. (1990), *Burnout in psychotherapists: incidence, types and trends*, *Psychotherapy in Private Practice*, 8 (1), 35-44..

- Farber, B.A. (2000), *Introduction: understanding and treating burnout in a changing culture*, *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 589-594.
- Farber, B.A. (2000), *Treatment strategies for different types of teacher burnout*, *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 675-689.
- Farber, B.A. (2001), *Subtypes of burnout: theory, research, and practice* Annual Conference, APA, SF, Columbia University.
- Favretto, G., (1988), "*Una ricerca estensiva sullo stress da insegnamento degli insegnanti*", in Favretto G., Comucci Tajoli A., (A cura di), *Insegnare oggi. Soddisfazione o stress?*, Franco Angeli, Milano
- Favretto, G., (1994), *Lo stress nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Favretto, G., (1995) *Psicosomatica e psicopatologia del lavoro*, Unicopli, Milano.
- Favretto, G., Rappagliosi, C.M. (2009), *Lo stress degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Ferenczi S. (1908), *Psicoanalisi e pedagogia*. In Id., *Fondamenti di psicoanalisi*, trad. it., vol. III, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1974, pp. 5-16.
- Ferro a. (2007), *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ferro, a.m., jervis, (1999), *La bottega della psichiatria. Dialoghi sull'operare psichiatrico a vent'anni dalla 180*, (a cura di), Bollati Boringhieri Torino.
- Folgheraiter F., (1994), "Introduzione all'edizione italiana". In Bernstein, G., Halaszyn, J., *Io operatore sociale*, Centro Studi Erickson, Trento
- Fonagy p.-target m. (1997), *Attachment and reflective function: Their Role in Self-Organization*, in "Development and Psychopathology", 9, pp.679-700.
- Fonagy, p., (1991), *Pensare sul pensiero: osservazioni cliniche e teoriche sul trattamento di un paziente borderline*, in fonagy, p., taget, m., (2001), *Attaccamento e Funzione Riflessiva*, Raffello Coertina Editore: Milano.
- Fontana, D. and Abouserie, R. (1993), *Stress levels, gender and personality factors in teachers*, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Ford d.h., lerner r.m. (1992), *Teoria dei sistemi evolutivi*, Cortina, Milano, 1995.
- Foulkes, s.h., (1948), *Introduzione alla psicoterapia gruppo analitica*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 1991
- Foulkes, s.h., (1964), *Psicoterapia e analisi di gruppo*, Boringhieri, Torino 1967
- Foulkes, s.h., (1975), *La psicoterapia gruppoanalitica*, Astrolabio, Roma 1976
- Frabboni, f., pinto minerva, f., (2001), *Manuale di pedagogia generale*, GLF Laterza Roma Bari.

- Fratini c., Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento, in “Nel conflitto delle emozioni”, a cura di F. Cambi, Armando, Roma, 1998.
- Fratini c., Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento, in “Nel conflitto delle emozioni”, a cura di f. cambi, Armando, Roma, 1998.
- Freud (1912), *Tecnica della psicoanalisi*, trad. it. Opere, vol. 6, Boringhieri, Torino, 1974.
- Freud (1913), *Nuovi consigli sulla tecnica della psicoanalisi*, trad. it. Opere, vol. 7, Boringhieri, Torino, 1974.
- Freud S., *Il perturbante* (1919), Freud S., Opere, vol. 9, Boringhieri, Torino, 1977.
- Freud (1921), *Psicoanalisi e telepatia. Sogno e telepatia*, trad. it. Opere, vol. 9, Boringhieri, Torino, 1977.
- Freud A. (1930), *Quattro conferenze di psicoanalisi per insegnanti e genitori*. In *Opere 1922-1943*, trad. it. vol. 1, Torino, Boringhieri, 1978, pp. 87-131.
- Freud S. (1905), *Tre saggi sulla teoria sessuale*. In *Opere*, vol. 4, trad. it., Torino, Boringhieri, 1970, pp. 447-546.
- Freud S. (1907), *Istruzione sessuale dei bambini*. In *Opere*, trad. it., vol. 5, Torino, Boringhieri, 1972, pp. 355-362.
- Freud S. (1909a), *Cinque conferenze sulla psicoanalisi*. In *Opere*, trad. it., vol. 6, Torino, Boringhieri, 1974, pp. 129-173.
- Freud S. (1909b), *Analisi della fobia di un bambino di cinque anni (Caso clinico del piccolo Hans)*. In *Opere*, trad. it., vol. 5, Torino, Boringhieri, 1972, pp. 481-589.
- Freud S. (1910), *Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci*. In *Opere*, trad. it., vol. 6, Torino, Boringhieri, 1974, pp. 213-284.
- Freud S. (1914), *Psicologia del ginnasiale*. In *Opere*, trad. it., vol. 7, Torino, Boringhieri, 1975, 477-480.
- Freud (1915), *L'inconscio*, trad. it. Opere, vol. 8, Boringhieri, Torino, 1976.
- Freud S. (1918), *La tecnica psicoanalitica*, trad. it. Opere, vol. 6., Boringhieri, Torino.
- Freud S. (1919), *Il Perturbante*, opere, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977.
- Freud s. (1920), *Al di là del principio del piacere*, Opere, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977.
- Freud S. (1921), *Psicoanalisi e telepatia. Sogno e telepatia*, trad. it. Opere, vol. 9, Boringhieri, Torino, 1974.
- Freud S. (1924), *Autobiografia*. In *Opere*, trad. it., vol. 10, Torino, Boringhieri, 1978, pp. 75-141.

- Freud S. (1925), *Prefazione a "Gioventù travolta" di August Aichhorn*. In *Opere*, trad. it. vol. 10, Torino, Boringhieri, 1978, pp. 181-183.
- Freud S. (1932), *Introduzione alla psicoanalisi (nuova serie di lezioni)*. In *Opere*, trad. it., vol. 11, Boringhieri, Torino, 1979, pp. 121-284.
- Freud, s., (1938) *Compendio di Psicoanalisi*, in *Opere*, Vol. XI
- Freudenberg H.J. (1974), *The Stress syndrome*, Journal of social Issue, 159-165.
- Friedman, I.A. (2000), *Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance*. *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 595-606.
- Gadamer h.g. (1960), *Verità e metodo*, Bompiani, 1983.
- Gadamer h.g. (1960), *Verità e metodo*, trad. it., Bompiani, Milano, 1983.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli.
- Galimberti u. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Gallese v.,goldman a.(1998), *Mirror neurons and the simulation theory of mind reading*, in "Trends in Cognitive Science", 2, pp. 493-501.
- Gardner h., *Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Gardner h., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano,1999.
- Gargani a.g., *Il filtro creativo*, Laterza, Roma-Bari, 1999.
- Gaspari, Irene, *Troublesome Children in Class*, Routledge & Kegan Paul, 1976.
- Giaccardi C., Magatti M. (2006), *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Bari.
- Giannotti a. et alii. (1989), *Equilibrio e rottura dell'equilibrio nella relazione tra fantasie inconsce dei genitori e sviluppo normale e patologico del bambino*, Atti 7° Corso residenziale di aggiornamento sull'approccio relazionale in Neuropsichiatria Infantile, 25-28/05/89.
- Gilliéron e. (1980), *Groupe Balint et thérapie familiale*, in A.A.V.V., *L'expérience Balint : histoire et actualité*, Dunod, Paris, 1982.
- Goffman e.(1961), *Asylums*, Einaudi, Torino, 1968.
- Goldstein, kK., (1940), *Human Nature, in the Light of Psychopathology*, Harvard Un. Press, Boston.
- Goleman d., *Intelligenza emotiva. Cos'è, perché può renderci felici*. Rizzoli, Milano,1996.
- Goleman d., *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano, 2006.
- Goleman d., *Lavorare con l'intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, BUR, Milano, 2000.

- Grinberg sor tabak de bianchedi, (1983), *Introduzione al pensiero di Bion*, Armando Roma.
- Guidicini p., (1980), *Manuale della ricerca sociologica*, Milano, Franco Angeli.
- Harnois G, Gabriel P. (2000), *Mental Health and Work: Impact, Issues and Good Practices*. Geneva: World Health Organization.
- Harrè r., gilet g., *La mente discorsiva*, Cortina, Milano, 1996.
- Harris, Martha, *Thinkings about Infants and Young Children*, Clunie Press, 1975.
- Hiebert, B. & Farber, I. (1984), *Teacher stress: a literature review with a few surprises*, Canadian Journal of Education, 9, 14-27.
- Hill J.C. (1971), *L'insegnamento e l'inconscio*, trad. it., Roma, Armando, 1975.
- Hoffer W. (1945), *La psicoanalisi nell'educazione*. In Id. (1981), *Sviluppo del bambino e psicoanalisi*, trad. it., Torino, Boringhieri, 1981, pp. 149-165.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Moysidou, C. and Ierodiakonou, C. (1999), *Burnout in nursing staff: is there a relationship between depression and burnout?*, Int'l J. Psychiatry in Medicine, 29 (4), 421-433.
- Isaacs s. (1952), The nature and function of phantasy, in: "Developments in psychoanalysis.
- Isaacs, s., (1943), *Natura e funzione della fantasia in Nuove vie della Psicoanalisi*,
- Istituto di Ricerca IARD (1990), *Insegnare oggi - Prima indagine IARD sul corpo insegnante della Scuola Italiana*.
- Istituto di Ricerca IARD (2000), *Gli insegnanti di fronte al cambiamento – Seconda indagine IARD sul corpo insegnante della Scuola Italiana – a cura di A. Cavalli*.
- Iwanicki, E.F. & Schwab, R.L. (1981), *A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory*. Educational and Psychological Measurement, 41, 1167-1174.
- Jaques e. (1975), *Sistemi sociali come difesa contro l'angoscia persecutoria e depressiva*, trad. it. in: Klein M., Heimann P., Money-Kirle R. (Eds), "Nuove vie della psicoanalisi", Il Saggiatore, Milano, 1966.
- Jung C.G. (1924), *Psicologia analitica ed educazione*, in *Opere*, trad. it., vol. 17, Boringhieri, Torino, 1996, pp. 65-130.
- Kaës R. (1973), *Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare*. In R. Kaës et al. (1973), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, trad. it., Roma, Armando, 1981, pp. 9-90.
- Kaplan H.B. (1996) *Psychosocial stress*. New York, Academic Press.

- Kernberg, O. f., (1999), *Le relazioni nei gruppi. Ideologia, conflitto e leadership*, Raffaello Cortina Milano.
- Klein M. (1921), *Lo sviluppo di un bambino*, in Id. (1921-1958), pp. 17-73.
- Klein M. (1921-1958), *Scritti*, trad. it., Torino, Boringhieri, 1978.
- Klein M. (1923), *La scuola nello sviluppo libidico del bambino*. In Id. (1921-1958), pp. 74-93.
- Klein M. (1931), *Contributo alla teoria dell'inibizione intellettiva*. In Id. (1921-1958), pp. 269-281.
- Klein M. (1932), *Psicoanalisi dei bambini*, trad. it., Firenze, Martinelli, 1969.
- Klein M., (1957), *Invidia e gratitudine*, Martinelli, Firenze, 1969.
- Klein, M., (1937), *Il nostro mondo adulto ed altri saggi*, tr. it. Ponsi A., Ed. Giunti-Barbera, 1969.
- Klein. M., (1940), *Il lutto e la sua connessione con gli stati maniacodepressivi*, in «Scritti 1921-1958», Boringhieri, Torino, 1978.
- Kohut h. (1978), *La ricerca del Sé*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1992.
- Krystal h., *Affetto, trauma, alessitimia*, Magi, Roma, 2007.
- Kyriacou, C. (1987), *Teacher stress and burnout: an international review*. Educational Research.
- Laing R., *Nodi*, Einaudi, Torino, 1974.
- Lalli, N., Seta, A., De Luca, V., Iannibelli, V., (2003), *Gli psicoterapeuti e la sindrome del burnout: una indagine interattiva preliminare sulla percezione della diffusione, gravità e fattori di rischio*, Servizio Speciale di Psichiatria e Psicoterapia, Università di Roma, La Sapienza.
- Laplace-Pontalis (1967), *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Bari, 1981.
- Lascili a., *Handicap e pregiudizio- Le radici culturali*, Milano, F. Angeli, 2000.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*. New York: SpringerLe
doux j.e., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castaldi, Milano, 1998.
- Lebovici S. e Soulé M. (1970), *La conoscenza del bambino e la psicoanalisi*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1972.
- Levi, (1998) *Work-related stress—it's time to act*. Journal of Occupational Health Psychology, Vol 4(4),394-396.
- Lewin, k., (1936), *Principi di psicologia topologica*, tr. it. Edizioni O/S Firenze 1970.

- Lewin, k., (1946), *Il bambino nell'ambiente sociale*, tr. It La Nuova Italia, Firenze 1963.
- Lewin, k., (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna: Il Mulino, 1972.
- Lewin., (1935), *Teoria dinamica della personalità*, tr. it. Universitaria Firenze, 1965.
- Lo Iacono f. H. (1991), *L'operatore bruciato*, Roma, Melusina.
- Lo Verso, g., (1992), *Identità e Cultura: il soggetto e la dimensione transpersonale*, Psychologos, 1.
- Lodolo D'Oria, V., (2006), *I dirigenti scolastici alle prese con il disagio mentale professionale negli insegnanti*, www.fondazioneiard.org, sezione Scuola e Sanità (settembre 2006).
- Lodolo D'Oria, V., (2005), *Scuola di follia*, Armando Editore, Roma.
- Luban – plozza b., et alii, *I Gruppi Balint*, trad. it. Piccin Editore, Padova, 1986.
- Lytard J.F. (1981), *La condizione post-moderna*, Feltrinelli, Bologna.
- Mac luhan m., *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1986.
- Mahler M. et al. (1975), *La nascita psicologica del bambino*, trad. it., Torino, Boringhieri, 1978.
- Maisonneuve, j., (1973), *La dinamica di gruppo*, Tr. it. Celuc: Milano, 1973.
- Mancia M. (2004), *Sentire le parole. Archivi sonori della memoria implicita e musicale del transfert*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Mancia M. (2007 b), *L'inconscio e la sua storia*, «Psiche», n. 1, 2007, pp. 35-50.
- Mancia M. (a cura di) (2007a), *Psicoanalisi e neuroscienze*, Milano, Springer.
- Manes, s.f. , (2003), *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi*, (a cura di), Franco Angeli Milano.
- Mannoni M. (1973), *Educazione impossibile*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1974.
- Mannoni M. et al. (1970), *Psicoanalisi e pedagogia*, trad. it., Genova-Bologna, Valnoci, 1971.
- Manthei, R. & Solman, R. (1988), *Teacher stress and negative outcomes in Canterbury state schools*, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 23, 145-163.
- Marciano, n., (2003), *Pensare e costruire la relazione bambino-insegnante. Percorsi e metodi di formazione*, .Franco Angeli Milano.
- Marinelli, p., (1999), *Disagio e disadattamento scolastico. Una lettura e un intervento in chiave gruppoanalitica*, *Quaderni di psicoterapia di gruppo*, Vol. 2, Borla Roma.

- Marinelli, p., (2002), *Il rapporto scuola –famiglia*, Giornata di studio Come sono cambiati i genitori. Identità e Personalità dei figli. CNR Roma.
- Marinelli, p., (2002), *Punti di contatto e differenze in un percorso formativo in e attraverso il gruppo*, Giornata di studio Università di Bologna.
- Marinelli, p., (2004a), *Gruppoanalisi e scuola*, in benedetto, m., cinque, p., di bonito, t., iellato, b., marinelli, p., urso, a., (2004), “Psiche” tra i banchi – teoria e prassi dell’intervento psicologico a scuola, Anicia Editrice: Roma.
- Marinelli, p., (2004b), *Insegnare e apprendere attraverso il gruppo*, benedetto, m, cinque, p., di bonito, t., iellato, b, marinelli, p., urso, a., (2004), “Psiche” tra i banchi – teoria e prassi dell’intervento psicologico a scuola, Anicia Editrice: Roma.
- Marinelli, p., Medici T., Velotti P. (2007), *La Formazione alla relazione Un’esperienza “in e attraverso il gruppo”* Kappa Editrice: Roma
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998), *Prevention of burnout: new perspectives*, Applied & Preventive Psychology, 7, 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986), *Maslach Burnout Inventory Manual (2nd edn.)*, Palo Alto, CA: Consultino Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997), *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della motivazione al lavoro*. Trento. Erikson
- Matte Blanco I. (1973), *L’inconscio come insiemi infiniti*, Torino, Einaudi, 1981.
- Matte Blanco i. (1975), *L’inconscio come insieme infiniti*, tr. it. Einaudi. Torino, 1981
- Matte Blanco i. (1975), *L’inconscio come insieme infiniti*, trad. it. Einaudi, Torino, 1981.
- Midgley, C., (1997), *The transition to middle level schools: Making it a good experience for all students*. Middle School Journal, 24, 5-14.
- Mills, L. & Huebner, E. (1998), *A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners*. Journal of School Psychology, Vol.36:103–120.
- Mitchell s.a. (1988), *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Moll J. (1989), *La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire*, Paris, Dunod.
- Money-Kyrie, Roger, *All’origine della nostra immagine del mondo*, trad. Bartolomei G., Armando, Roma 1979.

- Morasso G, Mirandola M, Piu G, Borreani C. (1992), *Contributo all'adattamento italiano del Maslach Burnout Inventory*. Bollettino di Psicologia Applicata 25-30:202-203.
- Moreno, J.L. (1943), *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*, Nervous and mental disease Publ. Co., Washington.
- Mottana P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando.
- Mykletun, R.J. and Mykletun, A. (1999), *Comprehensive schoolteachers at risk of early exit from work*, Experimental Aging Research, 25, 359-365.
- Nagy, S. and Nagy, M.C. (1992), *Longitudinal examination of teachers' burnout in a school district*, Psychological Reports, 71, 523-531.
- Neill A.S. (1967), *Summerhill*, trad. it., Milano, Forum Editoriale, 1969.
- Nelson K., Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative, in Fasulo A., Sterponi L. (a cura di), Carocci, Roma, 2006.
- Newberg A. e al. (2001), *Why god won't go away: Brain in Science and the biology of belief*, Ballantine Books, New York.
- O'Connor, P.R. & Clarke, V.A. (1990), *Determinants of teacher stress*, Australian Journal of Education, 34, 41-51.
- Ossicini, A. (1964), *Esperienze di psicologia di gruppo*, Armando Roma.
- Ossicini, A. (1972), *Kurt Lewin e la psicologia moderna*, Armando, Roma.
- Otto, R. (1986), *Teachers under Stress*, Melbourne: Hill of Content Publishing.
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, F. Angeli, Milano, 2000.
- Pancheri, P. (1979), *Stress, emozioni e malattia*. Introduzione alla medicina psicosomatica, Biblioteca della EST, Milano.
- Pedrabissi, L. (1991), *Locus of control, supporto sociale, burnout in campione di insegnanti della scuola dell'obbligo*. Studi di psicologia dell'educazione 35-40.
- Pellegrino F., *La sindrome del burn-out*, Centro scientifico ed., Torino, 2002.
- Pellegrino, F. (2000), *La sindrome del Burnout*, Centro Scientifico Editore, Torino.
- Pergola F. (2010) (a cura di), *L'insegnante sufficientemente buono*, MaGi, Roma.
- Pergola F. (2010) (a cura di), *In attesa del padre. Psicodinamica della funzione paterna*, MaGi, Roma.
- Pergola F. (2011) (a cura di), *Alla ricerca delle informazioni perdute. L'inespresso transgenerazionale come vincolo alla crescita*, Franco Angeli, Milano.

- Pfister O. (1917), *Pedagogia e psicoanalisi*, trad. it., Roma, A. Stock, 1926.
- Piaget, j., (1945), *La formazione del simbolo nel bambino*, <tr. It. La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- Pianta g, *La relazione bambino- insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Cortina, Milano, 2001.
- Pietrantoni, L. e Zani, B. (1999), *Risorse e difficoltà del lavoro sociale fra burnout e empowerment*, Rapporto di Ricerca Università di Bologna (Scienze dell'educazione).
- Pietropolli charmet g, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano, 2000.
- Pietropolli charmet g. (2000), *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pithers, R.T. and Fogarty, G.J. (1995), *Symposium on teacher stress*, British Journal of Educational Psychology, 65, 3-14.
- Pontalti, c., (1993), *Campo mentale – campo grippale*. In lo verso, g., federico, t., *Attraverso il cerchio. Lavorare con gruppi nel servizio pubblico*. Borla, Roma.
- Predabissi, L., Rolland, J.P. and Santiello, M. (1991), *Stress and burnout among teachers in Italy and France*, The Journal of Psychology, 127(5), 529-535.
- Profita, g., ruvolo, g. (2007), *Transiti psichici e culturali. Una prospettiva culturalista sulle dinamiche psicologiche dei gruppi mediani e allargati*. Libreria Cortina Milano
- Profita, g., ruvolo, g., (1997), *Variazioni sul setting. Il lavoro clinico e sociale con individui, gruppi e organizzazioni*. Raffaello Cortina Milano.
- Punch, K.F. & Tuetteman, E. (1990), *Correlates of psychological distress among secondary school teachers*, British Educational Research Journal, 16, 369-382.
- Putton a., *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma, 1999.
- Quaglino, g.p., casagrande, s., castellano, a., (2001), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Quaglino, g.p., cortese, c.g., (2003), *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può divenire una squadra eccellente*, Raffaello Cortina Milano.
- Quaglino, g.p., mander, m (1987), *I climi organizzativi*, Bologna: Il Mulino.
- Resnik, g., (1997), *Trasmissione e apprendimento*, Quaderni di psicoterapia di gruppo, n. 1, Borla Roma.

- Rizzolatti g., fogassi l., gallese v. (2001), Neurophysiological mechanism underlying the understanding and imitation of action in "Nature Reviews, neuroscience", 2,9, p.611-670.
- Rizzolatti g., senigaglia c. (2006), "So quel che fai", Cortina, Milano.
- Rossati A., Magro G., (1999), *Stress e burnout*, Carrocci.
- Rossi b., *Pedagogia e affetti*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Rossi doria m., *Di mestiere faccio il maestro, L'ancora del mediterraneo*, Napoli, 2002.
- Rouchy, j.c., (2002), *Dall'interculturale al transculturale*, Gruppi, Vol. 2.
- Rovatti p. a., Zoletti D, *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano, 2005.
- Roveda P. (1979), *Il transfert nell'attività educativa*, Milano, Vita e Pensiero.
- Russel, D.W., Altmaier, E. and Van Velzen, D. (1987), *Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers*, Journal of Applied Psychology, 72 (2), 269-274.
- Ruvolo g., speri g., (2002), *Risorse e cultura dei gruppi per la cura delle istituzioni di cura*. Gruppi Vol. IV n. 3.
- Salovey p. e mayer j. (1989-1990), *Emotional Intelligence*, in *Imagination, Cognition and Personality*, vol.9(3), pp.185-211.
- Salzberger-Wittenberg I., Henry-Polacco G. e Osborne E. (1983), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, trad. it., Napoli, Liguori, 1987.
- Salzberger-Wittenberg, Isca, *Teorie psicoanalitiche kleiniane e servizio sociale*, Astrolabio.
- Santinello M., Furlatti R., (1992), *Servizi territoriali e rischio burnout. Fattori di stress lavorativo negli operatori sociali*. Ed. Giuffrè.
- Schacter d., *Alla ricerca della memoria*, Einaudi, Torino, 1996.
- Schonfeld, I.S. (1989), *Psychological distress in a sample of teachers*, The Journal of Psychology, 124 (3), 321-338.
- Schraml W.J. (s.d.), *Introduzione alla pedagogia psicoanalitica*, trad. it., Roma, Città Nuova, 1973.
- Schwab, R.L. & Iwanicki, E.F. (1982), *Who are our burned out teachers?*, Educational Research
- Semi a. (1990) (a cura di), *Trattato di Psicoanalisi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Siegel D.J. (1999), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001.

- Smorti a., Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale, Giunti, Firenze, 1994.
- Spaltro e., (1985), Pluralità, Bologna: Patron.
- Spaltro, e., de vito, p., (1990), Psicologia per le organizzazioni, Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Stern d. (1985), Il mondo interpersonale del bambino, Boringhieri, Torino, 1987.
- Stern d., Il momento presente, Cortina, Milano, 2005.
- Taylor g., I disturbi della regolazione affettiva. L'alessitimia nelle malattie mediche e psichiatriche, Fioriti, Roma, 2000.
- Vallino d., Raccontami una storia, Borla, Roma, 1998.
- Vandenberghe, R. & Huberman, M. (1999), *Understanding and preventing teacher burnout*, New York: Cambridge University Press.
- Vygotskij l.s. (1934), Pensiero e linguaggio, Laterza, Roma-Bari 1990.
- Vygotskij l.s. (1934), Pensiero e linguaggio, trad. it. Laterza, Roma-Bari 1990.
- Vygotskij, l., (1934), Lo sviluppo psichico del bambino, Editori Riuniti, 1973
- Watzlawick, p., helmick beavin, j., jackson, d.d., (1971), Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio Roma.
- Wellman h. m., The child's theory of mind, Massachussetts Institute of Thechnology, Cambridge, Mass., 1990.
- WILLY J., (1975), *La collusione di coppia*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- Winnicott D., (1947), *L'odio nel controtransfert*, in Dalla Pediatria alla Psicoanalisi, Martinelli, Firenze, 1975.
- Winnicott d. w. (1951), Oggetti transizionali e fenomeni transizionali, trad. it. in "Dalla Pediatria alla Psicoanalisi", Martinelli, Firenze, 1975.
- Winnicott d. w. (1986), Dal luogo delle origini, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 1990.
- Winnicott D.W. (1953), *Oggetti transizionali e fenomeni transazionali*. In Id. (1958), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, trad. it., Firenze, Martinelli, 1975, pp. 275-290.
- Winnicott D.W. (1958), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, trad. it., Firenze, Martinelli, 1975.
- Winnicott D.W. (1960), *La distorsione dell'Io in rapporto al vero e al falso Sé*. In Id. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it., Roma, Armando, 1970, pp. 177-193.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it., Roma, Armando, 1970.
- Winnicott d.w.(1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma,1970.

- Winnicott d.w.(1971), *Gioco e Realtà*, Armando, Roma, 1974.
- Winnicott, d.w. (1971), *Colloqui terapeutici con i bambini*, Roma, Armando 1983.
- Winnicott, D. W., *Il bambino e il mondo esterno*, tr. Kanisza F. Giunti Barbera, 1974.
- Yalom, i.d., (1970), *Teoria e pratica della Psicoterapia di Gruppo*, Tr. It. Boringhieri, Torino, 1977.
- Zimmer R.B. (2003), *Re-assessment of psychoanalytical education: controversies et changes*, «International Journal of Psychoanalysis», vol. 84, pp. 143-150.
- Zoletti d., *Il doppio legame*. Bateson, Derrida., Bompiani, Milano, 2003.
- Zulliger H. (1951), *I ragazzi difficili*, trad. it., Firenze, Giunti-Barbera, 1967.
- Zulliger H. (1957), *Psicoanalisi e pedagogia*. In J. Cremerius (a cura di) (1971), pp. 143-160.