

Dottorato in Scienze Psicologiche e Pedagogiche (XXII ciclo)

INSEGNANTI E ISTITUZIONE

Compito primario ed esperienza affettiva

Coordinatore

Prof. Orazio Miglino

Dottoranda

Federica Parlato

Anno Accademico 2009-2010

Introduzione

L'ambito teorico in cui si colloca la ricerca che ho svolto è quello degli studi sul funzionamento delle istituzioni, mentre la trama di riferimento che ho seguito è quella psicoanalitica.

Ho analizzato l'istituzione scolastica facendo particolare riferimento alla relazione che essa ha con le figure professionali che la popolano e i suoi utenti.

Il campo di applicazione della psicologia nella scuola è probabilmente uno dei pochi ambiti di intervento in cui c'è ancora una richiesta non saturata. Questo fenomeno si spiega per una serie di fenomeni. Innanzitutto il riconoscimento dello psicologo come figura di riferimento nell'individuazione e nella cura del disagio in età evolutiva. Sono inoltre significative le conoscenze che provengono dagli studi sul funzionamento istituzionale e gruppale di Bion (1961, 1970), quelli della socioanalisi, conosciuta anche come il filone di ricerca dello sviluppo organizzativo (Jaques, 1966).

Questo quadro teorico ha orientato la lettura degli interventi in diversi progetti in ambito scolastico realizzati a Napoli a cui, in questi anni, ho preso parte in qualità di psicologa.

La scuola oggi vive una situazione di crisi dovuta soprattutto al cambiamento nella scala valoriale delle persone che non la percepiscono più né come uno strumento di ascesa sociale né come una fonte di arricchimento. Il coro che risuona attraverso le voci degli insegnanti e si diffonde grazie all'impatto dei media, dice che gli allievi non sono interessati alla scuola e non riescono ad apprendere. Gli insegnanti sentono contestato il proprio ruolo di educatori autorevoli e spesso collegano questo fallimento alla

diffusione di valori che prediligono la costruzione dell'identità attraverso la ricerca e l'accaparramento di beni di consumo futili, passeggeri; beni tanto costosi da essere inaccessibili a molti, diventando organizzatori di desiderabilità sociale. In questo panorama generale i modelli culturali basati sullo studio e sulla frustrazione necessaria perché si produca il pensiero (Bion, 1959), sembrano intrinsecamente antagonisti e anacronistici rispetto a ciò che le persone dicono di desiderare. L'iperinvestimento del canale visivo e i social network hanno creato un cambiamento nello sviluppo e nella rappresentazione mentale del desiderio. I prodotti della cultura mediatica occupano gran parte della mente dei giovani, gli insegnanti si lamentano di non riuscire ad incuriosire gli allievi, si lamentano di non riuscire a tenere i ragazzi, propongono le più diverse attività extracurricolari, chiedendo sostegno al mondo della psicologia e ai suoi rappresentanti. Perché ci si rivolge alla psicologia e non alla pedagogia? È forse un problema identitario? Come risponde la psicologia? O meglio, perché la domanda che la scuola pone alla psicologia non è centrata, e perché lo psicologo collude con questa difficoltà non proponendo un'analisi del bisogno dell'istituzione? Ma soprattutto, cosa manca alla scuola perché funzioni come istituzione che forma i giovani? Di cosa è malata? Cosa pensano gli insegnanti del proprio ruolo e della propria possibilità di intervenire in questa situazione? Questi gli interrogativi da cui sono partita.

La scuola è un osservatorio privilegiato per individuare precocemente situazioni a rischio e per sviluppare adeguate azioni positive di prevenzione.

È stato ampiamente dimostrato (Rutter, 1990; Greenspan Wieder et al., 1987) che la predisposizione di un ambiente protetto nei confronti di soggetti che si trovano in situazioni di rischio psico-socio-educativo può contribuire a determinare una riduzione dell'innescarsi di circoli viziosi e catene distruttive che segnano la strada di giovani che provengono da famiglie multiproblematiche.

L'apertura della scuola alla psicologia è possibile grazie anche al cambiamento dell'indirizzo politico degli ultimi anni volto alla prevenzione del rischio psicopatologico in età evolutiva e del rischio di esclusione sociale.

Prevenire dal latino *praevenire* significa venire- prima, realizzare azioni necessarie prima che il contatto si realizzi. Ed è all'interno di questa logica che nascono progetti e misure contro la dispersione scolastica, la prevenzione del rischio, la promozione del benessere.

Questa tendenza trova una corrispondenza operativa nelle leggi e negli interventi volti alla promozione dell'integrazione socio-sanitaria e si declina in offerta differenziata grazie al processo di autonomia finanziaria degli enti pubblici, reso possibile dalla modifica del titolo V della Costituzione italiana a favore delle autonomie. Il profondo cambiamento del funzionamento istituzionale e delle regole che governano le organizzazioni, che a causa dell'autonomia sono andate incontro a una frammentazione nelle linee guida che per anni le hanno regolate, si accompagna ad una generale crisi del mondo della scuola. Questa produce un fallimento al livello del collegamento con i valori e miti fondatori dell'istituzione scolastica realizzando due

gravi sintomi: la dispersione scolastica e il burn-out degli insegnanti.

Il lavoro di ricerca è volto ad indagare i possibili legami esistenti tra i quesiti che ho illustrato, mediante la realizzazione, la somministrazione e l'analisi di interviste semi strutturate rivolte ad insegnanti della scuola media superiore della città di Napoli. L'obiettivo del lavoro, che man mano si è andato sempre più specificando, è stato mosso dall'intento di approfondire, grazie allo strumento narrativo, i nessi semantici esistenti tra rappresentazioni mentali degli insegnanti relativamente a questi temi: la questione della propria identità in rapporto all'istituzione scolastica, il ruolo della psicologia nei contesti educativi, il momento di transizione e crisi che vive la scuola moderna.

Capitolo 1

Collocazione, descrizione e metodo della ricerca

1. Esame della letteratura

La letteratura di riferimento nello sviluppo della mia riflessione sul lavoro di ricerca è ascrivibile alla teoria psicoanalitica che è stata per me una chiave di lettura e una guida nella conoscenza e nell'interpretazione delle questioni emerse nello studio. Altri riferimenti a sostegno della mia tesi provengono principalmente da un approfondimento:

- a) della teoria bioniana sul funzionamento dei gruppi e alle principali ricerche/azioni realizzate in Italia in ambito scolastico ispirate a questa cornice teorica (Adamo et al 1997; Gentile 1994);
- b) delle teorie sviluppate presso la Tavistok clinic sul ruolo che hanno le emozioni nel processo di insegnamento e apprendimento (Salzberger-Wittemberg et al., 1987);
- c) degli studi della socioanalisi che puntano alla trasformazione dell'istituzione sociale ponendo l'attenzione sui gruppi;
- d) degli studi sulla dispersione scolastica in Italia (Moreno 2004, Ajello 2003, Rossi-Doria 2003);
- e) dei modelli della psicologia scolastica (Bacchini 2002);
- f) dei cambiamenti della legislatura italiana in materia scolastica degli ultimi vent'anni.

2.Riflessioni di partenza e nascita dell'idea di tesi

L'interesse per questo tipo di ricerca parte dal lavoro maturato negli ultimi anni nell'istituzione scolastica, in particolare, nella formazione degli insegnanti. La domanda che ha animato questo studio nasce dall'osservazione dell'esistenza di una forte domanda di aiuto fatta dalla scuola al mondo della psicologia che spesso, tuttavia, non viene soddisfatta. Altra evidenza proviene dall'osservazione del fenomeno della dispersione scolastica, sempre più preoccupante, vista in questo senso come sintomo del fallimento del compito primario dell'istituzione educante. Evidentemente, la scuola versa in un momento di crisi, e pone una domanda di aiuto alla psicologia.

Con il termine psicologia si intende anche *'la capacità di penetrare gli stati d'animo e i comportamenti umani e di spiegare le altrui manifestazioni'* (Sandron, 1976); basterebbe quindi ricorrere al significato semantico del termine per spiegare il motivo per cui si ricorre agli psicologi per comprendere fenomeni comportamentali che producono le persone.

Psicologi e insegnanti lavorano per il benessere della scuola, da questo incontro, però, raramente si realizzano operazioni soddisfacenti per entrambi, che soprattutto rispondano alla vera esigenza della scuola. Prendendo a riferimento gli studi della psicoanalisi, avevo ipotizzato che domanda posta e risposta prodotta fossero insoddisfacenti poiché in questo modo placavano l'angoscia legata al sentire la propria identità professionale minacciata (con il vantaggio di mantenere lo status quo). Da ciò sono partita per indagare questa dinamica attraverso delle interviste ad alcuni docenti. Oltre a consentire una

esplorazione dell'ipotesi di partenza, l'utilizzo del metodo dell'intervista narrativa mi ha consentito una ridefinizione dell'ipotesi stessa.

Sono partita dall'idea che il motivo dell'incontro non sempre soddisfacente tra psicologo e contesto scolastico fosse legato ad una collusione reciproca tra docenti e psicologi che difensivamente reiteravano schemi inefficaci di risoluzione della questione. Dall'esperienza di lavoro nelle scuole sentivo che era legato anche alla percezione che l'incontro potesse produrre un attacco all'identità professionale. Gli insegnanti mettono spesso in atto meccanismi di difesa nei confronti degli psicologi che spesso vengono svalutati e attaccati, sottoposti a delega massiccia o a movimenti oscillatori di idealizzazione e svalutazione. Il lavoro sulle interviste mi ha premesso molto presto di riformulare l'ipotesi. Come metterò in luce più avanti, ciò che ad un primo sguardo mi era sembrato un attacco all'identità professionale non nasce dall'incontro con lo psicologo, che piuttosto, slatentizza un conflitto ed un attacco preesistente legato al tipo di relazione che la scuola stessa ha con gli insegnanti.

3 Il metodo

3.1 Le interviste e la narrazione

Ho intervistato docenti della scuola media superiore chiedendo loro di produrre dei resoconti narrativi autobiografici (Bruner 1986,1990,1991, Demetrio, 1992, Starace, 2004 Barbieri, 2007) collegati alla propria esperienza lavorativa. La narrazione è un principio organizzatore dell'esperienza, consente cioè al soggetto che la produce di strutturare il proprio mondo interno dando ad

esso forma e contribuendo alla costruzione della propria identità. Aiuta a rendere pensabile l'esperienza emozionale. La narrazione non serve da contenitore di fatti e storie ma è un modello di organizzazione mentale che conferisce senso alle esperienze. È molto adatta alla chiave di interpretazione e significazione psicoanalitica, poiché la costruzione di un testo favorisce l'elaborazione dinamica dell'identità, *la costruzione della tessitura testuale mette ordine nell'entropia della realtà esterna ed interiore e permette con una serie di strumenti che vanno dai più semplici artifici grammaticali alle più complesse strategie semantiche e logiche di costruire e modificare il sé, di dargli un senso e di relazionarlo con l'Altro* (Barbieri, 2007).

Il metodo che ho utilizzato per l'analisi del materiale raccolto si è valso della griglia interpretativa messa a punto da Barbieri (2007). Il modello da lui proposto si rifà al filone dell'analisi testuale (.....). In questo caso l'oggetto esclusivo dell'indagine è il testo, non il suo autore. L'analisi non viene condotta sui contenuti testuali per fare emergere l'inconscio o il rimosso dell'autore con l'obiettivo di tracciarne un profilo psicologico, viene piuttosto centrato sul linguaggio e sulla struttura del testo per individuare uno scarto tra il significato manifesto e il contenuto latente e per evidenziare i meccanismi di difesa che hanno orientato e condizionato la sua redazione. Svelare lo iato tra superficie e profondità è stato ciò che mi ha condotto nel lavoro, prima, di comprensione dei singoli testi, e poi, di confronto e legame tra i testi, alla ricerca della creazione di una forma a partire da tanti tratti. Il vertice psicoanalitico è stato, inoltre, un riferimento epistemologico imprescindibile in quest'ottica, proprio perché offre la possibilità di accedere a ciò

che Ricoeur (1965) ha definito ‘intelligenza nel senso duplice’. Duplicità che si manifesta nell’idea di una realtà, manifestata in questo caso dal testo, stratificata e polisemica in cui ‘ogni manifestazione può essere letta come discorso manifesto che rimanda ad un discorso latente che ne detiene il senso’ (Vegetti Finzi, 1986).

In metodo proposto da Barbieri prevede una particolare attenzione su alcune categorie di ‘significanti’ che mi hanno aiutato nell’orientare l’attenzione per l’interpretazione del dato linguistico e contestuale. Il lavoro si basa principalmente sullo studio dell’isotopia ovvero del rapporto regolare tra collegamenti semantici tra segni (Eco, 1975, 1979; Corti, 1976; Segre 1981,1985). L’isotopia si crea attraverso le interazioni di significati tra connessioni di natura linguistica (coerenza) e grammaticale sintattica (coesione). La prospettiva psicodinamica di orientamento freudiano e bioniano, come già detto, mi hanno orientato nella comprensione della realtà metaforica del testo.

Barbieri si sofferma in particolare su due categorie dell’analisi testuale linguistica che distingue in:

- a) aspetti linguistici;
- b) fenomeni strutturali.

3.2 Aspetti linguistici

Comprendono gli usi lessicali e le strategie retoriche, ciò che potremmo definire come ‘le strategie difensive delle parole’ cioè ad esempio:

il tipo di registro più o meno formale del discorso; lo stile; l’esibizione o il mimetismo dell’io; l’uso e il tipo di

discorso(diretto o indiretto); le correzioni, le modificazioni; l'uso della forma retorica del linguaggio.

3.3 Fenomeni strutturali

I fenomeni strutturali costituiscono l'architettura del testo ne fanno parte:

l'impianto narrativo ed argomentativo; il personaggio e il narratore; la focalizzazione; la relazione tra le parti del testo.

Parallelamente all'analisi testuale c'è ciò che attiene alla **sfera contestuale**, ovvero:

alle componenti pragmatiche della comunicazione; alle emozioni; agli atteggiamenti; alle componenti relazionali che si instaurano con l'intervistatore.

4 Descrizione delle fasi della ricerca

La ricerca ha avuto due momenti di raccolta del materiale, in una prima fase sono state somministrate delle interviste semi-strutturate ad insegnanti della scuola media secondaria che avessero preso parte precedentemente a progetti in cui fosse stata prevista la partecipazione dello psicologo. Dalle riflessioni sul materiale raccolto è nata la necessità di indagare le stesse aree tematiche proposte agli insegnanti nelle prime interviste in un contesto sperimentale rivolto al recupero della dispersione scolastica.

5 Le prime interviste

In una prima fase della ricerca sono state contattate 13 scuole superiori di Napoli dividendo il campione tra:

3 istituti professionali,

5 istituti tecnici,

5 licei.

Dal momento che il territorio napoletano ha numerose zone a rischio di esclusione sociale, si è cercato di selezionare le scuole anche in base alla dislocazione territoriale, in modo da lavorare con insegnanti che avessero una esperienza con ragazzi di diversa estrazione socio culturale.

Le scuole contattate sono state:

Istituto Tecnico Commerciale Statale “Ferdinando Galiani” *

Istituto Tecnico Industriale Statale “Elena di Savoia”*

Istituto Alberghiero “Guido Cavalcanti”*

Istituto Professionale per l’Industria e l’Artigianato “Davide Sannino”*

Istituto Professionale per l’Industria e l’Artigianato “Alfonso Casanova”*

Istituto Superiore Statale “Giuseppe Mazzini” *

Liceo Scientifico “Renato Caccioppoli”*

Liceo Scientifico “Mercalli”*

Le interviste raccolte in questa prima fase sono state 12 distribuite nel seguente modo:

3 interviste nei licei

6 interviste nei professionali

3 interviste negli istituti tecnici

6 Aree indagate nell'intervista

Per stabilire il primo contatto con la scuola ho inviato una lettera nella quale ho chiesto la disponibilità della scuola a prendere parte ad una ricerca portata avanti da me. La lettera era indirizzata al dirigente scolastico a cui si chiedeva la sua disponibilità ad individuare alcuni docenti interessati a sottoporsi ad un'intervista. L'invito è stato poi seguito da un contatto telefonico in cui ho chiesto di intervistare insegnanti che avessero partecipato in passato a progetti che prevedevano la presenza dello psicologo.

Tutte le interviste, infatti si aprivano così:

Mi potrebbe parlare della sua esperienza di partecipazione a progetti in cui era inserito lo psicologo?

La domanda aperta e posta in questo modo ha consentito di entrare in contatto con l'area che mi proponevo di indagare e permetteva all'intervistato di organizzarsi attraverso il ricordo a due questioni: rapporto con la figura dello psicologo e problematica collegata al progetto.

Altre aree indagate durante le interviste:

- A) racconto dell'esperienza maturata nel progetto con lo psicologo;
- B) motivazione ed obiettivi della scuola rispetto al progetto;
- C) idea del progetto, proponente e articolazione;
- D) livello istituzionale (come è avvenuta la committenza e come è stato scelto il professionista, chi ha finanziato il progetto);
- E) esplorazione dell'idea di relazione che intercorre tra psicologia e pedagogia e del ruolo e funzione dello psicologo nei processi formativi ed educativi;

F) esplorazione della rappresentazione mentale del concetto di insegnamento e problematiche riscontrate dal docente.

Le interviste sono state interamente registrate e ognuna è durata un'ora circa. In seguito sono state sbobinate integralmente.

7 Le seconde interviste

A seguito del lavoro fatto sulle prime interviste, che verrà trattato nel secondo capitolo, è nata l'esigenza di procedere con la ricerca collocandola in un contesto sperimentale e orientandola su alcune aree emerse dal lavoro sul primo materiale. Per questo, grazie ad una convenzione tra Ordine degli Psicologi della Campania e L'Assessorato alla Formazione Istruzione e Lavoro della Regione Campania sono state somministrate altre interviste (di cui riporto in seguito lo schema) a docenti, presidi e tutors all'interno del progetto di sostegno psicologico ai progetti PAS (percorsi alternativi sperimentali) volti al recupero della dispersione scolastica e all'acquisizione di una qualifica professionale.

8 Aree trattate nell'intervista proposta ai docenti e ai dirigenti scolastici dei progetti PAS

NARRAZIONE SPONTANEA

IL PROGETTO PAS E LA SUA STRUTTURA

LO STUDENTE PAS

IL PROPRIO RUOLO ENTRO IL PROGETTO

IL CONFRONTO CON L'ESPERIENZA ORDINARIA

LA PROGETTAZIONE FUTURA

IL RUOLO DELLO PSICOLOGO

Capitolo 2

1. Il lavoro sulle prime interviste

Il desiderio di fare ricerca è collegato ad un desiderio di creare conoscenza e di colmare una mancanza.

Attorno alla relazione tra desiderio e mancanza si articola e si sviluppa la struttura psichica e si può dire che gran parte delle attività in cui le persone si impegnano, in maniera più o meno sublimata, sono volte a ridurre lo spazio che intercorre tra queste due esperienze affettive. Anche questa ricerca risponde al tentativo di colmare una mancanza, una mancanza di significazione.

Ho lavorato molto nella scuola pubblica come psicologa negli ultimi nove anni e ci sono delle questioni che invariabilmente ritornano nei discorsi degli insegnanti, dei presidi, degli studenti, delle famiglie. È dal fil rouge che lega queste voci che sono partita per cercare di rispondere ad un vuoto di comprensione rispetto al perché di un malessere. Il malessere della scuola e di chi ci sta dentro. Parlare di malessere di questi tempi, soprattutto per una psicologa, non è certo originale eppure la questione del perché del malessere della scuola è una questione complessa e di non facile risoluzione. A scuola spesso non si sta bene, eppure più che di malessere si parla di promozione del benessere, come se il malessere fosse un implicito, un non detto non dicibile e non affrontabile. Promuovere il benessere è la stessa cosa che risolvere il malessere? No. Il malessere a cui mi sto riferendo è trasversale e riguarda la crisi del mondo scolastico e di chi lo popola che non trova nel sistema scuola un apparato utile ed efficace. Ma cosa riguarda? Quali aspetti legati al compito

dell'istituzione scolastica sono diventati sempre più problematici? Sempre più problematici certo, poiché istruire e educare di per sé è un lavoro complesso dove le aspettative, i fattori relazionali e motivazionali giocano un ruolo fondamentale nello svolgimento del lavoro stesso. Cosa produce malessere, il tanto nominato fenomeno del burn-out negli insegnanti, e dispersione negli studenti? E cosa pensano gli attori coinvolti?

Non è possibile rispondere a questa domanda in maniera univoca e la presente ricerca è solo un tentativo di dare voce ad una riflessione, ad una ipotesi formulata ascoltando le voci della scuola e cercando di sistematizzarle con l'aiuto della chiave di lettura del metodo psicoanalitico e l'applicazione al materiale narrativo della griglia proposta da Barbieri (2007).

Dal lavoro sulle prime interviste sono state individuate alcune questioni cui si farà riferimento in seguito, che sono in relazione con la domanda di fondo che da un certo punto in poi della ricerca ha orientato la mia riflessione.

Tutte le interviste sono state lette e 'tradotte' tenendo presente la distinzione degli aspetti co-testuali che si riferiscono alle occultazioni, alle strategie linguistiche, alla struttura del testo e ai significati che questi intervenienti della comunicazione veicolano attraverso alcune variabili individuabili nel contenuto vero e proprio del testo. Altra attenzione è stata data agli aspetti contestuali, ovvero gli aspetti che hanno a che fare con gli atteggiamenti, le emozioni che vengono espressi nella comunicazione dall'autore del testo.

Da questo tipo di lavoro associato ad una riflessione globale sul contenuto della narrazione sono emerse delle evidenze nel lavoro sulle interviste circa alcuni temi che compaiono in maniera

trasversale nelle risposte dei docenti che hanno aiutato ad orientare il lavoro di riflessione sui materiali e hanno permesso strada facendo una ridefinizione dell'ipotesi.

Come psicologa sono stata chiamata a fare diversi tipi di attività a scuola. Questo perché lo psicologo viene identificato come colui che 'può'... rispetto alla formazione degli insegnanti, rispetto alla dispersione, rispetto al bullismo, rispetto ai problemi comportamentali ed attentivi dei ragazzi, rispetto alle dinamiche di gruppo. Devo dire che nei termini appena esplicitati è vero, lo psicologo può aiutare 'la scuola' in termini di sostegno e comprensione delle dinamiche presenti ad attivare processi di cambiamento. I progetti cui ho partecipato si sono rivelati esperienze soddisfacenti, soprattutto quando mi sono potuta avvalere di un gruppo di progetto istituzionale con funzioni di coordinamento e supervisione scientifica con cui attivare una riflessione, eppure nonostante questo, c'è sempre stata la presenza di una mancanza. L'ossimoro in questo caso è ricercato poiché la mancanza si impone in maniera tangibile, riguarda il limite, riguarda il senso di insoddisfazione che, ora credo, appartenesse ad una condizione contingente del momento storico. Accanto a questo, nel lavoro con gli insegnanti ho spesso vissuto attacco e svalutazione. Ho pensato che alla base ci fosse un problema di identità, di identità professionali violate, intruse, che forse alla base lo psicologo a scuola entra e mette a nudo i problemi, svela le debolezze, i conflitti, non è integrato nella scuola e viene vissuto come persecutore. Allo stesso modo, viene vissuto in fantasia ora come onnipotente, ora come inutile oggetto carente e impotente che non può comprendere. Anche egli quindi si sente e sperimenta un forte attacco alla propria

identità. Da queste considerazioni mi sono avvicinata al problema sentendolo in fondo come un problema legato all'identità. Per questo ho indagato nelle interviste alcune aree che mettessero in luce aspetti legati all'identità professionale. Ho fatto parlare gli insegnanti delle loro esperienze nel contatto con gli psicologi, chiedendo a cosa, e se servisse secondo loro lo psicologo. Ho fatto parlare gli insegnanti delle loro esperienze di lavoro, nel rapporto con i ragazzi, dei fallimenti sperimentati come insegnanti, dei motivi che li hanno portati a scegliere questa professione, puntando l'attenzione a capire come sentono oggi il loro ruolo rispetto a prima e come sentono sia cambiato il mondo della scuola.

2 Rappresentazione mentale della crisi della scuola

Il lavoro sulle interviste ha messo in luce la presenza delle macro aree tematiche, o meglio dei nuclei di rappresentazioni su cui gli insegnanti tornano e a cui si appellano per spiegarsi la propria esperienza. Uno di questi riguarda il modo in cui essi si rappresentano i motivi che stanno alla base della crisi della scuola.

Prevalentemente gli insegnanti forniscono due tipi di risposte. Spiegano la crisi come un problema legato alla demotivazione e al disamore dei colleghi che non riescono ad interessare i ragazzi. *'penso che un grosso problema è dato dal disinteresse degli insegnanti, dal disamore per le cose insegnate, dal fatto che non riescono a trattare con i ragazzi'*, oppure come qualcosa legato ad una difficoltà rispetto alle nuove generazioni di studenti, che generalmente inquadrano in termini psicopatologici: *"in ogni*

classe ci sono almeno cinque o sei ragazzi con gravi problemi psicologici e noi non abbiamo le competenze per aiutarli” o in termini sociali *“è un problema di valori, la scuola è in crisi poiché i giovani e le famiglie non credono più nel valore della scuola e dello studio, i maschi vogliono fare i calciatori e le femmine le cantanti o le veline, se sono carine”* . Quando il docente spiega la crisi attraverso una patologizzazione dei ragazzi, che si ripercuote e si amplifica sull'intero gruppo classe, viene richiamata la necessità di un intervento psicologico che, prossimo all'intervento clinico, deresponsabilizza la scuola e gli insegnanti delegando allo psicologo, oggetto a questo punto di una pericolosa idealizzazione, la questione del disagio scolastico. Nel caso in cui si assiste ad una spiegazione del fenomeno in termini sociali è come se avvenisse una dissociazione tra il lavoro educativo e didattico. Il problema del disamore per la scuola non è un problema della scuola stessa e quindi degli insegnanti? La rappresentazione mentale del proprio lavoro, riportata nel discorso esplicito, non include lo sviluppo delle abilità e della motivazione degli studenti. Nei discorsi dei docenti la ragione della crisi è qualcosa che va cercato all'esterno. Ma facendo attenzione alla questione, così come posta, sono gli insegnanti stessi che attribuendo all'esterno, alla caduta del valore conferito alla loro funzione, la causa delle difficoltà, si identificano con un oggetto privo di valore, non capace di produrre un cambiamento e di essere desiderabile, perpetuando e confermando l'idea per cui la scuola non serve a cambiare le cose.

Qualunque testo narrativo prevede che l'autore metta in scena dei personaggi. Attraverso un uso specifico delle parole dei

personaggi della narrazione il narratore esprime la distanza tra sé ed il personaggio. Spesso quando gli insegnanti parlano di come i ragazzi percepiscono la scuola usano il *discorso diretto che consiste nel riportare esattamente il pensiero del personaggio facendolo precedere da una locuzione che comprende il soggetto e un verbo come dire, pensare ecc.*

...Il narratore in questo caso riporta il discorso del personaggio 'fedelmente' usando le sue parole senza intervenire per filtrarle o modificarle. In questo caso la distanza tra il narratore e il personaggio è massima. (Barbieri, 2007 pag. 57). "I ragazzi ci dicono: "professorè, ma ch' ce venimmo a fare à scola... tant'..nun serv à nient" oppure "R. una ragazza di prima mi ripete sempre 'tanto io a scuola ci vengo solo per non fare i servizi a casa'".

Un altro uso lessicale particolarmente presente quando gli insegnanti parlano delle loro difficoltà è l'uso della forma impersonale o della seconda persona, e l'omissione del pronome io, secondo Barbieri quando si assiste a questo tipo di polarizzazione c'è una tendenza a scomparire, a rendersi trasparenti, a deresponsabilizzarsi. *"i ragazzi provengono da contesti degradati e spesso ci si trova a che fare con situazioni sul versante delinquenziale, e a quel punto che scuola ci può essere?" "l'anno scorso in classe c'erano due ragazzine depresse. Ti chiedi come puoi aiutarle, è giusto promuoverle perché hanno problemi?poi ti dici:ma qui ci vorrebbe uno psicologo, non un insegnante"*

Mi ha sempre colpito che, comunque sia, la responsabilità di questa condizione di crisi della scuola è ricercata all'esterno, è messa al di fuori, è letta come una mancanza, una incapacità di

adattamento, non come qualcosa che va trovata all'interno. La presenza di forti meccanismi di difesa nei discorsi dei docenti quali la proiezione, l'isolamento dell'affetto, la formazione reattiva, mi hanno fatto pensare che gli insegnanti si sentissero attaccati nel loro ruolo e che questo fosse legato al qui ed ora di ciò che stava succedendo tra di noi, che fossi io come psicologa ad attivare questi meccanismi di difesa rispetto all'angoscia provata. Man mano però mi sono resa conto che ciò che emergeva dalle interviste era qualcosa di più stabile e strutturato.

3 Rappresentazione mentale del ruolo di insegnante: relazione e valutazione

Un'altra area tematica emersa dalla lettura delle interviste, strettamente collegata con le rappresentazioni del proprio ruolo ha a che fare con la coppia relazione vs valutazione. Si è palesata nella mia mente la difficoltà dei docenti rispetto a come essi sentono il proprio ruolo. In particolare, si assiste ad una vera e propria spaccatura nella percezione del proprio compito che appare costituito da due funzioni, una collegata all'aspetto didattico, il fine, la meta, l'altra più legata alla qualità della relazione che essi instaurano con i ragazzi, l'oggetto.

Un vissuto potente nelle narrazioni di episodi è collegabile alla frustrazione connessa alle difficoltà relazionali con i giovani, tanto che spesso si assiste ad un vero e proprio salto nel registro linguistico e narrativo che crea una incoerenza logica tra le parti del discorso, fino, a volte, a sconfinare nella confusione, o nell'elisione della domanda. Come sottolinea Barbieri queste incoerenze sottendono a meccanismi di rimozione connessi ad

elementi emozionali non elaborati e conflittuali. È come se entrare in contatto con alcune difficoltà presenti, ad esempio, nella capacità di instaurare buoni rapporti con gli studenti, o di riuscire a creare un buon clima di classe facesse sentire un'angoscia, una mancanza di senso tale da creare un salto nel registro logico, nel modo di funzionamento, per cui si fa strada l'ansia nell'insegnante legata al non riuscire a portare a termine il compito didattico. Poco dopo avere introdotto l'argomento e avere contattato l'impotenza legata a questa difficoltà, i docenti passano automaticamente a lamentarsi del rischio di non riuscire a portare avanti la didattica. Si assiste ad un cambio di registro nel funzionamento mentale, ad una dissociazione (Bromberg, 2007) tra due aspetti (relazione e valutazione) che non vengono integrati, ma che entrano in conflitto ostacolandosi a vicenda. Gli insegnanti hanno una reale difficoltà a 'insegnare le discipline' e a farle apprendere. Così come hanno una reale difficoltà a 'tenere' la classe. Spesso si realizzano delle polarizzazioni a favore di una modalità di funzionamento a scapito dell'altra, ad esempio:

'io penso che un insegnante debba innanzitutto capire il ragazzo, deve conoscerlo deve capire da che contesto proviene, vede, questi sono ragazzi deprivati, hanno bisogno di una guida, di fare una esperienza di relazione calda, l'insegnamento di Leopardi è l'ultima cosa', oppure, "noi non siamo gli psicologi né i genitori dei ragazzi, non riescono a capire che devono stare fermi nei banchi, e che vengono qua per imparare e se questo non lo hanno imparato fino alle scuole superiori vuol dire che non lo impareranno mai, la scuola ha fallito e io certo non ci posso fare niente". La polarizzazione crea uno squilibrio in uno

degli aspetti del ruolo educativo tale per cui assistiamo a degli insegnanti completamente presi dall'efficienza nel portare avanti i programmi didattici oppure, al contrario, invischiati in complesse relazioni affettive che finiscono per perturbare la possibilità di realizzare una sana relazione di insegnamento/apprendimento. Spesso sfugge la capacità di integrare le due funzioni legate al ruolo di insegnante per cui si può sentire di stare bene insieme per portare avanti il compito primario di studente ed insegnante.

Spesso viene negato il ruolo della componente relazionale nel processo di apprendimento (Salzberger et al, 1983) poiché i docenti sentono che dare riconoscimento alla relazione soggettiva che essi hanno con i ragazzi gli fa tradire il piano didattico. Sentono che il livello affettivo offusca la capacità di giudizio e di valutazione. Nelle interviste i due livelli del discorso si presentano quasi sempre in successione, secondo una relazione linguistica oppositiva.

Quando gli insegnanti parlando delle proprie esperienze contrappongono la dimensione affettiva/relazionale ed il compito primario (Rice, 1963) legato all'insegnamento, esprimono la difficoltà di integrazione di questi due aspetti che produce, come già detto, una dissociazione che genera due modalità di funzionamento mentale: una che orienta l'insegnante verso la relazione personale ed affettiva con lo studente, l'altra che antepone lo svolgimento del compito didattico agli aspetti relazionali. Quando queste due modalità sono molto intense diventano antitetiche e generano in chi le agisce dei vissuti che si allontanano dall'assunto teorico dell'educatore che vede nella relazione il luogo dell'apprendimento. Dal meccanismo della

dissociazione nasce un tentativo di delega degli aspetti affettivi della relazione con lo studente ad altre figure professionali come lo psicologo, l'educatore professionale, la famiglia, o altri colleghi. Questa delega però produce di ritorno al docente tre tipi di vissuti evidenti dalle interviste.

In alcuni casi è molto presente la svalutazione di coloro a cui è stata fatta delega, i quali non sono riusciti a risolvere il problema originario della propria relazione con l'allievo, per cui, ad esempio, lo psicologo o il tutor non sono sufficientemente bravi a fare il lavoro per cui sono stati chiamati. *'Sì nel progetto c'era una psicologa che veniva, parlava, organizzava riunioni, i ragazzi erano contenti quando veniva perché si saltavano le ore di lezione, parlavano dei fatti propri... ma poi quando se ne è andata tutto è rimasto come prima, cosa è cambiato? se non cambia l'atteggiamento dei ragazzi e degli insegnanti, la scuola non guarisce'* come possiamo vedere, tutto ciò che è riconducibile allo scambio personale, affettivo, relazionale viene svalutato e coloro che danno rilievo a questi aspetti, che sembrano trarre un piacere, vengono interpretati in termini manipolativi e strumentali, come se avere una relazione umana significasse tradire il compito primario.

Altre volte si assiste, invece, alla presenza di un forte senso di isolamento degli aspetti emozionali dissociati e delegati. In questi casi, l'identificazione del proprio ruolo con agli aspetti puramente collegati allo svolgimento del compito didattico produce una generale disaffezione e sfiducia nel lavoro che viene sentito dal docente stesso come un compito da portare a termine nel minore tempo e sforzo possibile, *'devo ammettere che a volte penso che tanto il livello è talmente basso che non riuscirò ad*

insegnare molto ai ragazzi, mi ricordo che i primi anni a volte guardavo spesso l'orologio, speravo che il tempo passasse presto quando facevo lezione'

La delega e la dissociazione degli aspetti affettivi che vengono proiettati sugli altri attivano un vissuto paranoideo nei confronti di coloro (colleghi, psicologi, educatori extrascolastici) che svolgono questa funzione. La funzione proiettata ritorna come una mancanza minacciosa e inaccessibile. Come vittime di una modalità di funzionamento che procede per polarizzazioni, proprio perché non si riesce ad accedere all'integrazione delle diverse componenti della complessa funzione connessa all'insegnamento. Altre volte, si può assistere, a situazioni in cui le questioni relazionali finiscono per fagocitare internamente gli aspetti legati al sano esercizio del compito educativo, rendendo l'insegnante una specie di missionario/confessore con il rischio di confondere il proprio ruolo sovvertendo meta e oggetto, finalità e mezzi.

Ho potuto riscontrare che spesso accade che due tipi di insegnanti, gli insegnanti approdati alle superiori, dopo avere maturato una esperienza nella scuola primaria, e gli insegnanti di sostegno, rivestono un ruolo atipico rispetto a questa dinamica, riuscendo ad integrare più facilmente questi livelli dissociati di funzionamento.

Queste persone sentono parte integrante del lavoro (propedeutico al processo di apprendimento) la cura della relazione con i ragazzi. In tutti i casi dichiarano di avere subito a lungo azioni svalutanti da parte degli altri colleghi.

Partendo da questa riflessione mi sono chiesta cosa li rendesse diversi? Sicuramente il background culturale è un aspetto

fondamentale di differenziazione. Entrambi i docenti sono più formati sul ruolo e sulla importanza della relazione e delle emozioni nel processo di apprendimento. Hanno studiato, per così dire, l'importanza di questi aspetti e sanno che il loro ruolo è investito affettivamente. Inoltre, entrambi entrano in contatto con questi aspetti anche attraverso la corporeità che con i bambini e con i portatori di handicap è certamente più sviluppata. Ma questo non è tutto, ho capito, anche attraverso i discorsi degli insegnanti 'normali', che c'è qualcosa che riguarda più specificamente il rapporto che l'istituzione ha nel considerare il ruolo e l'operato degli insegnanti. Gli insegnanti di sostegno ad esempio vengono meno 'pressati' da criteri di 'eccellenza' ed efficienza rispetto agli altri, scatenando nei colleghi, che invece si lamentano di dovere rispondere a queste pressioni, notevoli attacchi invidiosi ed aggressivi che spesso si traducono con vissuti di svalutazione sentiti da questi ultimi. Ma come considera l'istituzione scolastica gli insegnanti? Cosa si aspetta da essi? Come è cambiato tutto questo negli anni? Strada facendo ho capito che questo era uno snodo fondamentale della ricerca che a questo punto coinvolgeva aspetti molto più stabili dell'identità degli insegnanti con cui come psicologa ero entrata in contatto senza capirne da subito l'origine.

4. Rapporto psicologo/insegnante

'Lo psicologo a scuola? ci vorrebbe sempre, ma per noi insegnanti' questa la battuta che ho sentito decine e decine di volte rivolgermi come *ouverture* quando ho provato a chiedere cosa gli insegnanti pensassero circa la possibilità di inserire lo

psicologo a scuola. In verità, dopo l'iniziale motto di spirito generalmente gli insegnanti esprimono il vero desiderio di avere uno psicologo a scuola, che immaginano dedicato ai ragazzi, alle loro difficoltà emozionali o alle problematiche comportamentali. Questo modo di immaginare lo psicologo a scuola sicuramente risente della rappresentazione mentale generale connessa alla professione di psicologo, allacciata fortemente all'identità clinica. Quando invece mi è capitato di proporre un intervento diverso, qualcosa che coinvolgesse anche il loro lavoro da vicino, che richiedesse la capacità di mettersi in gioco e iniziare a pensare le difficoltà collegate al lavoro d'insegnamento, le reazioni sono state molto diverse. Nella mia esperienza, nelle prime fasi di contatto tra psicologo ed insegnante, quando si intravede la possibilità di lavorare insieme fianco a fianco, non si può non passare per una fase relazionale intrisa di aggressività e svalutazione, sempre, dovunque, anche in situazioni in cui si lavora con insegnanti molto motivati e formati al lavoro in team. Ho spesso sentito che la risposta alla mia presenza era di profonda sfiducia, come se in fondo il messaggio fosse: *'ma tu cosa ne sai di quanto è difficile, non mi puoi capire!'*. Devo dire che invece l'esperienza ha insegnato a me, e credo a molti insegnanti che ho incontrato, che psicologo e insegnante possono lavorare molto bene insieme realizzando una esperienza che fa sentire di fare bene il proprio lavoro. Una volta una insegnante che mi ha insegnato tanto, e con cui ho avuto la fortuna di lavorare in un progetto rivolto a ragazzi drop-out, mi disse che se non avessero avuto il gruppo di discussione con me, in cui parlare, litigare, scontrarsi con le parole, il gruppo degli adulti sarebbe scoppiato. L'insegnante intendeva dire, che il gruppo

senza quello spazio, non sarebbe riuscito a contenere la violenza che i ragazzi mettevano dentro di loro, che attivava la loro stessa violenza. L'idea dell'attacco all'identità che nasce dall'incontro tra docenti e psicologi mi è venuta da queste esperienze. In fondo, lo psicologo quando entra a scuola, nel merito di ciò che succede tra ragazzi e insegnanti ' mette le mani' negli aspetti profondi della relazione, viene vissuto come colui che giudica, e che in fondo non può capire. Ma perché non può capire? Cosa c'è da capire che evidentemente è celato e non detto e crea tanta difficoltà da far sentire le persone sole? Una insegnante di una scuola superiore del centro storico di Napoli, dopo uno scontro con un ragazzo che le aveva messo le mani al collo, mi disse di avere pensato di essere felice di essere sopravvissuta. Si era sentita in pericolo di vita all'interno della scuola nell'orario scolastico, il ragazzo avrebbe potuto strangolarla così come aveva iniziato a fare.

Una reazione molto visibile nei resoconti degli insegnanti è la presenza nei loro vissuti dell'oscillazione tra meccanismi polarizzati contrapposti di svalutazione e idealizzazione nei confronti dello psicologo. Gli psicologi vengono vissuti ora, come coloro che tutto sanno e che possono risolvere i problemi della scuola.... se solo volessero, ora come coloro che non possono nulla. Il bisogno dei ragazzi è un bisogno di accoglienza primaria e si oppone alle regole della scuola e alla necessità di sostenere la frustrazione per fare nascere il pensiero. Facilmente gli psicologi vengono percepiti come coloro che possono solo compatire i giovani perché troppo vicini empaticamente alle loro mancanze, finiscono per essere sentiti come coloro che, tenendo conto dei bisogni affettivi, non possono capire le necessità

dell'istituzione in cui insegnanti e studenti si trovano, con le sue regole e i suoi obiettivi.

Ho brevemente descritto quello che mi sembra essere il meccanismo di passaggio dall'idealizzazione alla svalutazione con cui spesso mi sono trovata a confrontarmi. Ma perché gli insegnanti si identificano con le esigenze dell'istituzione che finisce per essere sentita così lontana e contrapposta alle esigenze dei giovani? O almeno di un certo tipo di giovani, quelli che poi diventano i dispersi scolastici, o quindi che per meglio dire, la scuola disperde. Questo meccanismo oscillatorio di idealizzazione e svalutazione è molto difficile da reggere e da significare internamente per lo psicologo, soprattutto se giovane, se inesperto, come spesso capita per chi lavora nelle scuole. Lo psicologo spesso diventa un oggetto impotente rispetto al contesto e a ciò di cui la scuola ha bisogno. Pian piano però, ho capito che in realtà il vissuto di impotenza non ha a che fare con lo psicologo. Egli finisce solo per rappresentare l'altra parte del conflitto, l'impotenza che sente come operatore che si occupa di relazione è quella che provano i docenti che si sentono di non potere svolgere una funzione di mediazione e adattamento tra compito e obiettivo della scuola e bisogni dei ragazzi. Sentire di non potere svolgere una mediazione fa identificare gli insegnanti con una parte degli obiettivi della scuola, quella che per semplicità di esposizione potremmo definire 'del risultato', per cui chi non si può adeguare... è fuori. Io credo che molto di ciò che c'è dietro al fenomeno della dispersione scolastica sia il frutto di questa potente dinamica espulsiva.

Gli insegnanti che non si identificano con gli aspetti della scuola legati al risultato disciplinare vivono un profondo disagio nei

confronti degli altri colleghi, e spesso rischiano di identificarsi troppo con i bisogni affettivi dei giovani finendo con il sacrificare il compito didattico.

È un compito molto complesso quello di riuscire a spiegare il metodo della ricerca per trasferire la chiave interpretativa che ha condotto il mio pensiero, poiché l'oggetto d'indagine è costituito da accenni, spunti, aspetti transferali, meccanismi di difesa, particolari usi letterari o strutturali del linguaggio. Uno studio di questo tipo, fatto su più persone e su questioni così complesse e multifattoriali, così come lo ho inteso io, non ha potuto seguire una modalità interpretativa che si avvalessse del confronto di poche variabili di confronto tra le interviste. Di volta in volta l'attenzione è stata rivolta all'isotopia dei singoli testi prodotti (Eco, 1975, 1979; Corti, 1976; Segre, 1981,1985), poiché essa fornisce un riferimento semantico globale e strutturante nel percorso di decodifica e costruzione di senso riducendo e orientando l'ambiguità e la polisemia delle parole (Barbieri, 1997). L'attenzione, è stata rivolta alla coerenza e alla coesione del testo rispetto ad alcune tematiche presenti nelle interviste. Altra specifica attenzione è stata data agli aspetti linguistici e strutturali dei testi. In particolare, l'uso della retorica, i meccanismi di difesa, i tipi di discorso usati, il rapporto tra narratore e personaggio della narrazione, gli stili di discorso, le modalità linguistiche, hanno consentito di accedere al significato latente del testo. L'insieme di queste categorie di significazione applicate alle singole narrazioni hanno contribuito a creare una linea di pensiero che ha condotto l'ipotesi verso una maggiore articolazione e definizione. L'architettura che ha consentito la costruzione del significato è stata fornita dal paradigma

psicoanalitico, ed in particolare dal mio specifico modo di applicarlo alla realtà dell'insieme dei testi e delle esperienze vissute con le persone che ho incontrato.

Rispetto alla questione della relazione tra psicologo ed insegnante, oltre alla dinamica descritta in precedenza evidenziata dalla presenza di meccanismi di difesa di idealizzazione e svalutazione, un ruolo particolare hanno rivestito la *laconicità* e la *prolissità* degli stili di narrazione, che, come sottolinea Barbieri, 'possono venire considerati come aspetti significativi di disposizioni mentali ed emotive dell'autore. Nella quasi totalità delle interviste, nel momento in cui agli insegnanti viene richiesto di parlare del ruolo degli psicologi nei contesti educativi e scolastici, le risposte diventano laconiche, anche nei casi in cui si stava adottando una modalità prolissa. Naturalmente su di questo interferisce proprio il cuore della questione: l'Altro a cui si parla, e quindi il tipo di rappresentazione che l'intervistato ha di esso.

Essendo una narrazione prodotta a seguito di una richiesta esterna la parte di sé che l'autore traduce in parole può corrispondere a quella da lui giudicata meno vulnerabile, meno esposta al giudizio dell'Altro, più neutrale, meno impregnata di aspetti che potrebbero fare emergere risvolti di sé troppo intimi e vulnerabili. Il contenuto delle risposte, è quasi sempre conciliante, quasi diplomatico. *Nel caso della laconicità l'emittente tende ad eliminare la complessità, la stratificazione, l'ambivalenza della propria visione del mondo, ciò di cui non si è sicuri, che appare sfuggibile alla comprensione e su cui non ci si vuole esporre* (Barbieri, ibidem).

Altro aspetto rilevante riguarda il discorso sul registro utilizzato dagli insegnanti. Il registro attiene al grado di formalità della comunicazione che si sta realizzando: maggiore è la formalità maggiore è il bisogno di mettere una distanza con l'oggetto di cui si parla per raffreddare gli aspetti emozionali ad esso legato. Particolare è anche l'uso di sottocodici presenti nel discorso, ovvero di termini tecnici appartenenti a linguaggi settoriali. È particolare l'uso che gli insegnanti fanno di questi modi di espressione. Ho infatti riscontrato che generalmente il tipo di registro utilizzato dagli insegnanti nelle interviste, sia esso più o meno formale, si arricchiva sempre di parole appartenenti al sottocodice psicologico adottato in ambito educativo come i concetti di 'contenimento, ansia da prestazione, autostima, ecc.' quando si parlava di ciò che pensavano dello psicologo a scuola e dei motivi per cui immaginare un intervento psicologico nella loro scuola. La mia idea è che alla base ci sia un tentativo di porsi sullo stesso piano, di ribadire, attraverso l'espressione di un linguaggio comune, un livello simmetrico e paritario teso a celare una insicurezza.

5.Considerazioni sul seguito della ricerca

Relazione, didattica e dispersione scolastica/malessere dell'insegnante (intesi come segnali di un fallimento della scuola), sono tre variabili di una equazione i cui rapporti restano, se non completamente incogniti, quantomeno fumosi. Da queste considerazioni è nata l'esigenza di continuare la ricerca ancorandola ad un contesto in cui fosse possibile approfondire meglio questi aspetti. L'occasione mi è stata data dalla

partecipazione ad un progetto di sostegno psicologico all'interno dei progetti PAS (percorsi alternativi sperimentali) volti al recupero della dispersione scolastica.

Grazie ad una convenzione tra Ordine degli Psicologi della Campania e L'Assessorato alla Formazione Istruzione e Lavoro della Regione Campania è stato realizzato un progetto di sostegno psicologico ai progetti PAS). Tra le diverse azioni immaginate per il sostegno psicologico è stata prevista la messa a punto di un'intervista semi strutturata rivolta ad insegnanti, presidi e tutors. Le interviste raccolte sono state poi utilizzate per procedere nella mia ricerca. I PAS si basano sull'utilizzo di una didattica alternativa per l'insegnamento delle materie e prevedono spazi e figure professionali 'alternative' dedicate alla cura della relazione ed al mantenimento del gruppo classe. Dispersione, didattica e relazione trovano qui il modo di essere messe in una relazione diversa rispetto alla scuola 'tradizionale'. Conoscere e poter intervistare delle persone che operano in questa realtà mi ha consentito di approfondire il significato degli scenari aperti fino ad ora dando un senso ad alcuni aspetti individuati ancora poco chiari.

Capitolo 3

La seconda fase della ricerca: i progetti PAS

L'esperienza di lavoro in progetti sperimentali è generalmente molto stimolante, dà l'opportunità di aprire un dialogo più profondo con gli interlocutori. Questa possibilità credo che abbia a che fare soprattutto con il rapporto che questi progetti hanno con il tempo, poiché è come se in queste esperienze si aprisse una dimensione temporale 'altra'. Paradossalmente, anche se la durata del progetto può essere molto breve rispetto alla normale estensione dell'anno scolastico, è come se ci fosse più tempo. Credo che ciò derivi da una peculiarità che caratterizza queste esperienze, nelle quali è previsto e stabilito 'il tempo della relazione', della cura di essa in spazi non casuali istituiti da Progetto. C'è il riconoscimento del valore della relazione come strumento educativo che necessita di spazi e tempi garantiti, non casuali.

‘Le mamme sociali sono gentili signore con corsi di formazione sulla dispersione scolastica alle spalle, che aprono la scuola al mattino, preparano la colazione, tranquillizzano i ragazzi quando non ce la fanno a stare in classe e, anziché a zozzo nei corridoi, li fanno fermare per un po’ nello ‘spassatiempo’ (acronimo di Spazio, Scuola Sicura, Accogliente e ‘tempo’) . è questa la stanza dove inizia la scuola speciale di Chance: dalle 8 e mezza alle 9, oltre alla colazione, qui si gioca e si fanno quattro chiacchiere informali con gli insegnanti. “Diamo loro il buongiorno, testiamo come è iniziata la giornata, aspettiamo di capire se vogliono dirci qualcosa, e spesso facciamo in modo che restino, a fare colazione con noi, anche i genitori”, aggiunge

una delle intrepide mamme sociali dei ragazzi di Progetto Chance' (da La Repubblica, 15 marzo 2002)

Cito qui il progetto Chance poiché rappresenta uno dei modelli dei progetti sulla dispersione scolastica in Italia. Gli stessi progetti PAS sono un primo tentativo della Regione Campania di istituzionalizzare il progetto Chance. Anche nel lavoro nei PAS c'è lo spazio dell'incontro. È forse una operazione scorretta quella di paragonare la scuola tradizionale ai progetti sperimentali prendendo a riferimento questi parametri, che naturalmente nei progetti rivestono un rilievo notevole, ciò che però a me sembra importante sottolineare, è che la scuola tradizionale soffre troppo della costrizione di questi spazi, il cui bisogno, se insoddisfatto, diventa persecutorio, andando poi a nuocere sul resto delle pratiche scolastiche.

La discussione che svilupperò in seguito è in parte frutto del lavoro di riflessione fatto con i due coordinatori e il gruppo dei colleghi con cui ho lavorato all'interno del progetto di sostegno psicologico ai progetti PAS. Da questa esperienza è stato prodotto un opuscolo sul lavoro presentato al convegno sui 'Percorsi PAS' promosso dalla Regione Campania e rivolto alle scuole superiori il 10 marzo 2010.

Prima di continuare la riflessione sul rapporto tra istituzione scolastica e 'oggetti' che la popolano, penso sia importante fornire una descrizione:

- a) del quadro generale del fenomeno della dispersione scolastica, considerata qui come segnale del fallimento della scuola;
- b) dell'esperienza fatta nel progetto.

1.La dispersione scolastica come fenomeno multifattoriale¹

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multifacettato. Essa non riguarda solo l'abbandono scolastico che ne è la manifestazione più evidente, ma anche una serie di altri fenomeni che dell'abbandono costituiscono gli antecedenti.

Tra questi si possono annoverare:

- l'assenteismo e la frequenza saltuaria
- le ripetute bocciature
- il non raggiungimento di standard formativi adeguati alla classe frequentata
- la scarsa partecipazione ad attività didattiche ed extrascolastiche
- la totale assenza di motivazione

Al fenomeno della dispersione scolastica concorrono molteplici fattori. Uno di questi riguarda l'azione di fattori socio-culturali ed economici: la dispersione è infatti più elevata nei ceti sociali più bassi, nel sud Italia rispetto al nord, nelle scuole che presentano maggiori disfunzioni organizzative, in soggetti che provengono da famiglie con livelli di istruzione più bassi. È altrettanto centrale l'azione di fattori di tipo psicologico che concorrono, in modo indipendente o in associazione con i fattori socio-culturali, a determinare il progressivo allentamento del ragazzo dalla scuola. L'azione dei fattori di ordine psicologico è riscontrabile soprattutto in quelle situazioni in cui, a parità di

¹ I dati riportati di seguito sono il frutto del lavoro prodotto e presentato nell'opuscolo sui PAS dal gruppo di psicologi impegnato nel progetto di sostegno psicologico ai percorsi PAS

condizioni socio-economiche e culturali, alcuni soggetti riescono a perseguire nel raggiungimento di un relativo successo formativo, altri invece registrano un drammatico fallimento.

Tra i principali fattori psicologici che concorrono al fenomeno della dispersione scolastica, possiamo individuare:

- fattori di tipo personale, come minori abilità intellettive, bassi livelli di motivazione, ridotti livelli di autostima soprattutto nell'ambito della efficacia scolastica, comportamenti problematici sia sul versante della internalizzazione, come depressione o isolamento sociale, sia sul versante della esteriorizzazione come comportamenti di tipo antisociale o aggressivo;
- fattori di tipo familiare, legati soprattutto allo scarso investimento della famiglia sugli obiettivi formativi ed elevati livelli di conflittualità all'interno della famiglia che non forniscono al soggetto un ambiente sereno nel quale apprendere;
- fattori di tipo interpersonale. Questi ultimi sono piuttosto numerosi e riguardano le problematiche interazioni del ragazzo con gli insegnanti e con i pari, un clima scolastico negativo, l'assenza di coesione e nel gruppo classe, il ridotto senso di appartenenza all'istituzione scuola, l'aggregazione del ragazzo con altri soggetti problematici.

A questi fattori individuali, vanno poi aggiunte specifiche inadeguatezze della scuola che solo in alcuni casi riesce a modulare programmi ed attività utili a sostenere soggetti problematici, più spesso, invece, concorre attivamente al processo di espulsione.

2. La valutazione psicologica nei progetti PAS

In base al protocollo siglato tra Assessorato all'Istruzione, Formazione e Lavoro della Regione Campania e Ordine degli Psicologi della Campania (decreto n. 208 dell'11/09/2008) per lo svolgimento di funzioni psicologiche nell'ambito dei Progetti PAS, (DGR n. 1871 del 23.11.2006) è stato effettuato un monitoraggio delle attività svolte in 11 scuole campione dove sono stati attuati progetti PAS.

Lo scopo principale della valutazione è stato quello di acquisire elementi utili al migliore funzionamento dei progetti PAS e implementare un intervento psicologico in modo stabile e continuativo nell'ambito dei progetti. Il termine valutazione non è stato inteso nel senso di "verifica" finalizzata a giudicare le singole scuole; ma piuttosto come un momento di analisi e riflessione sulle criticità del progetto con l'obiettivo di individuare "buone prassi" e di fornire indicazioni per la risoluzione degli aspetti più problematici e per il potenziamento di quelli più positivi.

L'azione di valutazione è stata effettuata da una équipe di 12 psicologi coordinata e supervisionata da esperti individuati dall'ordine degli Psicologi della Campania. Le fasi operative si sono svolte dal mese di luglio 2009 al 31 gennaio 2010 e sono consistite in:

- 1) individuazione delle scuole in cui realizzare l'indagine;
- 2) messa a punto degli strumenti di valutazione;
- 3) raccolta dati e realizzazione di tutte le procedure previste.

3. Individuazione delle scuole in cui realizzare l'indagine

L'indagine ha coinvolto 11 scuole, tra le molte che in Campania avevano attivato i corsi PAS. Le scuole erano tutte localizzate nella città di Napoli, in differenti quartieri della città con diversi indirizzi formativi.

Le scuole interessate sono state:

<u>Scuola</u>	<u>Indirizzo</u>
ITIS Giordani	Elettricista
ISIS E. De Nicola	Banconista di agenzie turistiche
IPSSAR Rossini	Cucina
ITC M. Pagano	Banconista
IPIA G.L. Bernini	Elettrauto
ISIS Casanova	Restauro Legno
IPSSAR Cavalcanti	Cioccolatiere
Istituto Polispecialistico di Saviano	Restauro
ITC Torrente	Vetrinista
ITAS Elena Di Savoia	Cioccolatiere
ITI F.Morano	Installatore Elettronico

4. messa a punto degli strumenti di valutazione

In relazione agli obiettivi sopra indicati ci si è avvalsi di metodologie di indagine sia di tipo qualitativo che quantitativo e precisamente:

1. *Interviste a testimoni privilegiati*:. Sono stati intervistati dirigenti scolastici, docenti coordinatori del progetto, operatori degli enti di formazione, scout
2. *Incontri di gruppo*. Sono stati effettuati dei focus group con insegnanti o con i ragazzi stessi
3. *Questionari e schede di valutazione*. Sono stati somministrati dei questionari finalizzati ad indagare diverse aree tra cui: livello di soddisfazione dei partecipanti al corso, Valutazione dell'atmosfera e del clima di classe-scuola, Percezione di efficacia scolastica, comparazione del momento didattico in rapporto ai diversi contesti di apprendimento.

Viene riportato di seguito lo schema dell'intervista somministrata a docenti, dirigenti scolastici, tutors.

NARRAZIONE SPONTANEA

Potrebbe tracciare a grandi linee la Storia della sua esperienza nel progetto Pas?

IL PROGETTO PAS E LA SUA STRUTTURA

Quali sono, dal suo punto di vista, i principali obiettivi del Progetto Pas?

Quali sono le principali figure coinvolte nel progetto e come differenzierebbe i loro obiettivi all'interno del progetto?

Come è avvenuto il reclutamento di queste persone? E lei personalmente come è stato reclutato?

Che idea si è fatto del ruolo dei diversi attori che lavorano al pas?

Quali sono stati i momenti di progettazione dell'attività?

Quali i momenti collegiali del lavoro?

Che ruolo ha avuto secondo lei il consiglio di classe? Quali sono i principali nodi su cui si è dibattuto?

LO STUDENTE PAS

Ci sono secondo lei delle caratteristiche che accomunano gli studenti delle classi Pas. Quali caratteristiche descriverebbe come principali?

Mi vuole parlare di un ragazzo in particolare e della relazione che ha avuto con lui?

IL PROPRIO RUOLO ENTRO IL PROGETTO

Mi potrebbe descrivere i principali obiettivi che lei ha dato al suo lavoro nel corso di questo anno?

Quali strumenti e quali risorse ha messo in campo per realizzare questi obiettivi?

Cosa pensa la ha maggiormente aiutata nel perseguire questi obiettivi?

Quali, tra le sue competenze, le sono state particolarmente utili nel portare avanti quest'anno di lavoro?

Quali competenze necessarie ha sentito invece di non padroneggiare a sufficienza?

Nei momenti di difficoltà con chi si è potuto confrontare?

Con chi si sarebbe voluto confrontare ?

IL CONFRONTO CON L'ESPERIENZA ORDINARIA

Partendo dalle sue precedenti esperienze di lavoro all'interno della scuola che differenze ha riscontrato con questa nuova esperienza?

LA PROGETTAZIONE FUTURA

Provi ad ipotizzare delle linee guida per la progettazione del lavoro di quest'anno, cosa lascerebbe invariato e cosa invece suggerisce di cambiare?

Quali figure andrebbero potenziate? E quali non ritiene particolarmente utili all'andamento del progetto?

Lei personalmente pensa di proseguire la sua esperienza nel pas? Per quali motivi

IL RUOLO DELLO PSICOLOGO

In ultimo vorremmo avere il suo parere sull'eventuale inserimento dello psicologo nei progetti Pas. Lei ritiene utile questa figura?

Quale tipo di collocazione immagina per uno psicologo?

Quali dovrebbero essere le sue funzioni?

Quale supporto potrebbe dare al suo lavoro ed in che modo?

5. Raccolta dati

Interviste, incontri di gruppo e questionari sono stati realizzati nel corso degli ultimi mesi dell'anno 2009. Nel mese di gennaio e febbraio i dati raccolti sono stati elaborati. Sono state effettuate complessivamente:

- 35 interviste,
- 28 incontri di gruppo
- 84 somministrazioni di questionari ai ragazzi presenti nelle classi PAS

L'80% dei ragazzi intervistati aveva avuto almeno una esperienza di bocciatura negli anni precedenti, ed una percentuale pari al 43% era stato bocciato due o più volte. In relazione al percorso, il momento più problematico coincide con il 1° anno di scuola superiore come si evince anche dal grafico sotto riportato.

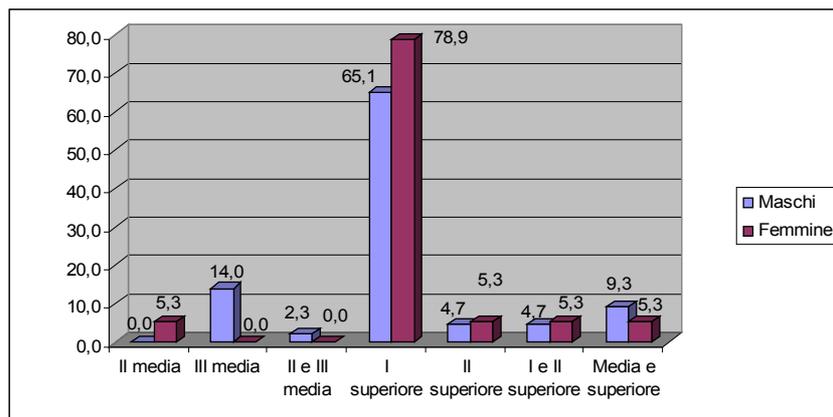


Grafico 1. Percentuale di soggetti bocciati in relazione alla classe frequentata

Come anticipato nel secondo capitolo procederò nel compito di descrizione del lavoro di ricerca attraverso l'analisi di tre categorie di significati (relazione, didattica e dispersione scolastica vs malessere dell'insegnante) trasversali e ricorrenti nelle interviste tanto, così come detto, da diventare delle direttrici semantiche significanti nella rappresentazione dell'identità e nella organizzazione della relazione scuola-insegnati-utenti.

6. Dispersione scolastica vs malessere dell'insegnante

Nel trattare questi due fenomeni sintomatici speculari che producono il malfunzionamento della scuola, mi soffermerò maggiormente su alcuni aspetti che abbiamo individuato tra gli antecedenti della dispersione. Questi antecedenti rappresentano degli elementi di interfaccia, che devono essere considerati nel tentativo di produrre un'analisi istituzionale, in quanto si presentano con delle caratteristiche di ubiquitarità, e non riguardano il funzionamento psicologico più squisitamente individuale.

6.1 Il ruolo della motivazione

Il problema della motivazione è una questione centrale nell'analisi della dispersione scolastica tanto da divenirne un antecedente. Analogamente la mancanza di motivazione è sempre presente quando si parla di malessere degli insegnanti. Distinguere motivazione degli insegnanti e motivazione degli alunni è una operazione valida solo parzialmente. Attraverso le interviste è emerso con chiarezza un parallelismo tra la motivazione degli uni e degli altri. Detto in altri termini, un buon livello di partecipazione degli studenti funge da fattore motivante per l'impegno degli operatori e, allo stesso tempo, una forte motivazione dei docenti funge da stimolo per attivare l'impegno degli alunni. Nel lavoro fatto con i consigli di classe e dalle interviste emerge un bisogno dei docenti di lavorare con lo psicologo sulla motivazione degli insegnanti, inoltre, nella maggior parte dei casi, si riscontra un parallelismo tra gli elementi di motivazione presenti nel gruppo di alunni e quelli presenti nel gruppo di docenti. Spesso gli insegnanti hanno raccontato che quando i ragazzi entrano in classe e non trovano i compagni dicono di non volere fare niente, di volere tornare a casa, manifestando un vero e proprio senso di solitudine. Parallelamente, la scarsa assiduità dei ragazzi è uno dei fattori più altamente demotivanti per i docenti. Un docente mi disse che la prima cosa su cui si informano al mattino tra colleghi è il numero di ragazzi presenti in classe. In parte, ciò ha sicuramente a che fare con la tematica della dispersione scolastica, in cui la questione della presenza a scuola è la prima sfida che il progetto deve compiere, ma penso che questo sia anche un aspetto contestuale, che riguarda il feedback della relazione scuola-

studenti e attiene più profondamente al significato delle assenze nei gruppi che attivano vissuti abbandonaci persecutori. Molti insegnanti, tra gli obiettivi del progetto, annoverano la capacità di tenere i ragazzi a scuola per toglierli dalla strada e accompagnarli alla fine dell'anno, così come spesso, invece, tra le esperienze positive raccontano che i ragazzi aspettano con ansia l'inizio del progetto andando tutti i giorni fuori scuola e chiedendo quando inizierà la scuola anche per loro.

Altro elemento fondamentale contro la dispersione scolastica è rappresentato dall'importanza che riveste il lavoro sul senso di coesione di classe e di appartenenza alla scuola frequentata, fattori che sostengono il successo formativo. La ricerca psicologica ha indagato i meccanismi di azione sottesi. Una elevata coesione fra gli studenti in classe crea un clima emotivo più favorevole all'apprendimento perché promuove relazioni cooperative e prosociali tra gli studenti che tendono ad aiutarsi reciprocamente mettendo in comune gli sforzi per apprendere. Un buon clima emotivo protegge gli allievi dal vivere con disagio ed ansia la vita in classe migliorando così il livello generale di benessere dell'individuo.

Un alto senso di appartenenza alla scuola sostiene la motivazione e l'impegno accademico e soddisfa un bisogno primario dell'individuo nell'identificarsi con il proprio ambiente di riferimento, attribuendo ad esso valore e sentendosi a sua volta protetto. Coesione e appartenenza consentono di vivere la scuola come un luogo in cui le relazioni sono incentrate sulla cura e sul rispetto, sulla giustizia e sulla cooperazione fra studenti e fra studenti e insegnanti. Partiamo quindi dal presupposto che i rapporti che si creano tra gli alunni possono costituire un fattore

motivante ed un elemento aggregante, che consente di stabilire un clima di classe positivo.

Il senso di appartenenza è talvolta la risultante di un processo per cui la classe diventa un gruppo e si mantiene come tale, resistendo alle forze che possono tendere alla separazione. Emblematiche le parole di un Dirigente Scolastico: *«La soddisfazione maggiore è stata quella di vedere i ragazzi sempre più presi dal gruppo classe e partecipare al mondo scolastico con ritrovato interesse. Certo le difficoltà sono state numerose, ma l'idea di averle affrontate e superate ha dato una forza maggiore al gruppo degli studenti»*. D'altra parte, la coesione del gruppo di pari è un elemento fondamentale, in grado di sostenere la motivazione all'apprendimento e di favorire una possibilità di reinserimento dell'alunno nel percorso scolastico ordinario. Nelle parole di uno dei ragazzi: 'noi vorremmo continuare l'anno prossimo, fare la terza, ma solo se possiamo rimanere tutti insieme, per noi è importante continuare a vederci qui tutti insieme come classe'

Un docente motivato ha, in genere, una forte ed autentica spinta personale ad aiutare dei ragazzi con disagio sociale. Possiede, inoltre, delle capacità empatiche che gli consentono di entrare in relazione con il ragazzo e trarre da ciò gratificazione. A partire da queste caratteristiche di personalità, di solito, si costruisce una solida formazione in tematiche attinenti la dispersione. Oltre a ciò, risulta essere decisivo per una buona motivazione avere fiducia nelle potenzialità di recupero offerte dal progetto in cui lavorano, in altri termini, è necessario che l'insegnante stesso attribuisca valore al progetto in cui lavora per sentirsi motivato, per sentire di stare impiegando bene il proprio tempo. La

motivazione della maggior parte dei docenti, al di là di alcuni casi di “vocazione”, si pone lungo un continuum che risente dell’insieme di fattori che caratterizza il corso in una determinata scuola, che soffrono molto del modo in cui la scuola stessa si rappresenta il proprio team di docenti. Naturalmente, in ogni caso, può sempre subentrare, anche in chi aveva una sufficiente motivazione di partenza, un senso di stanchezza o un momento di scoraggiamento. Questa affermazione che parrebbe un’ovvietà, è particolarmente vera, poiché la motivazione necessita una costante manutenzione. Un ruolo di rilievo, in questo senso, riveste il rapporto con il dirigente scolastico e la rappresentazione mentale che egli ha del suo corpo insegnante. In questa fase della ricerca è stato molto interessante potere attingere dalle interviste fatte ai dirigenti scolastici nei quali spesso ho riscontrato un atteggiamento critico rispetto alla classe dei docenti. Una menzione particolare riveste l’uso che spesso i dirigenti fanno dell’argomentazione come modalità narrativa. L’uso dell’argomentazione emerge, soprattutto, quando esprimono critiche negative contro le istituzioni (sui motivi che sono alla base dei malfunzionamenti), la motivazione dei docenti, dei ragazzi, delle famiglie. Barbieri sottolinea, a questo proposito, che l’argomentazione è un’impalcatura che dà forza alla narrazione, conferendole senso ed aiuta l’autore ad esprimere legami logici che non gli fanno perdere il senso nel mare dei dubbi e delle possibilità. L’argomentazione quindi, è importante per la sua funzione di architettura del pensiero, oltre che per i contenuti che esprime. L’argomentazione è tanto più necessaria quanto più l’autore percepisce il bisogno di dare una strutturazione di superficie al suo pensiero che impedisca al

destinatario di andare a scavare nel mondo interno dell'autore. Il principale meccanismo difensivo coinvolto nell'argomentazione è l'autoaffermazione, che viene confermata, nelle interviste, anche dall'uso molto presente del pronome 'io'. I pensieri vengono espressi direttamente, dando origine ad un comportamento autoassertivo che riduce l'ansia e rafforza l'immagine di sé che viene sentita come coesa e priva di punti di debolezza. Altro aspetto interessante nelle interviste dei presidi, che spesso si trova associato all'argomentazione è la laconicità che, come ho avuto modo già di dire in precedenza, rivela un timore di esporsi eliminando ciò che appare ingestibile e rendendo visibile solo ciò che è indispensabile. Sempre a proposito del discorso sulla motivazione e sulle capacità dei docenti (dimensioni che spesso vengono implicitamente sovrapposte) i dirigenti scolastici sono soliti ricorrere all'iperbole come artificio retorico difensivo che 'consiste nell'usare parole esagerate per esprimere un concetto oltre i limiti della verosimiglianza' (Marchese, 1978, p.130). Questo artificio è in stretta relazione con i meccanismi di difesa dell'idealizzazione e della svalutazione dell'oggetto, e si presenta attraverso affermazioni del tipo '...i ragazzi non fanno niente dalla mattina alla sera' oppure 'gli insegnanti si farebbero ammazzare pur di non mettersi in gioco'.

Il dirigente scolastico generalmente è un ex docente. Per questo molte volte essi sono vicini agli insegnanti, poiché con loro condividono esperienze comuni. Non di rado, però, capita di incontrare dirigenti molto identificati ed identificabili nel ruolo di rappresentanti istituzionali. È a questo tipo di persone che sto per fare riferimento.

Cercherò ora di mettere in luce la connessione tra l'operazione di svalutazione e sfiducia che l'istituzione scolastica esprime e attua nei confronti dei docenti, e l'attacco all'identità sperimentato dagli insegnanti. Intendo con attacco all'identità un attacco ai caratteri costitutivi della professione d'insegnante e quindi alla possibilità di trasmettere conoscenza, di educare, di valutare. L'aspetto aggressivo verso queste dimensioni della professione si realizza in vari modi: in parte, così come evidenziato, attraverso la svalutazione e la mancanza di fiducia dell'istituzione nelle capacità degli insegnanti di insegnare. La mancanza di fiducia si traduce nella scarsa o inefficace possibilità di investire su di loro e sulla loro formazione, nel pagarli poco e con molto ritardo (nei casi delle attività extra curricolari), nel tenerli in una condizione lavorativa di precariato decine di anni. Questo crea nella scuola un sistema di relazioni discontinue e frammentarie, laddove invece è di dominio comune il ruolo strutturante che riveste la continuità nel rapporto educativo. Quest'attacco celato, non formale ma sostanziale, riguarda gli aspetti creativi dell'insegnamento ed è frutto di una dinamica di identificazione e controidentificazione proiettiva tra insegnanti ed istituzione che dà vita ad una relazione contenitore/contenuto di tipo parassitario. Quando gli insegnanti infatti, si identificano con gli aspetti svalutati investono poco nel proprio lavoro impoverendo di fatto la qualità della scuola, spesso infatti, mortificano le forme creative del loro lavoro controreagendo a questa dinamica nel rapporto con i ragazzi e innalzando forti meccanismi di difesa quali la negazione, l'isolamento dell'affetto, la scissione, l'autoaffermazione, che concorrono ad esasperare la tensione presente nel campo contribuendo a rinforzare la dinamica

espulsiva verso quegli studenti che faticano ad adattarsi alla scuola. L'immagine visibile di questo tipo di funzionamento è una scuola in crisi. La relazione parassitaria è data proprio dalla qualità distruttiva del prodotto della relazione, rappresentato dai sintomi e dalla crisi della scuola.

Nei casi in cui si è creato un clima cooperativo si è potuto vedere che i docenti ricavano supporto e motivazione dagli spazi di discussione con i colleghi e con il dirigente scolastico. Poiché questi spazi danno sostegno e contrastano il senso di isolamento. Laddove, infatti, si è riusciti a costituire un team affiatato e compatto, lo spazio del gruppo è riuscito anche a fungere da elemento trainante e la presenza di docenti qualificati all'interno del gruppo è diventata una risorsa per tutti. E' importante che tali incontri di gruppo siano strutturati e non casuali; gli insegnanti mostrano, infatti, di beneficiare di incontri stabili che fungano anche da "spazio di decompressione", anziché di fortuiti incontri nei corridoi. Dalle narrazioni, emerge chiaramente che i fattori che non favoriscono il lavoro di gruppo sono la mancanza di un gruppo docenti stabile da una annualità all'altra, e la presenza di una leadership accentratrice ed autoreferenziale. Mi riferisco soprattutto ai casi in cui c'è la presenza di un dirigente scolastico svalutante che tratta la scuola come la propria azienda limitando la possibilità di scambio e di libera scelta dei docenti. Solo una progettazione concertata ed un'analisi dei bisogni che passino per la cooperazione tra corpo docente e capo d'istituto hanno prodotto esperienze positive. La metafora qui è voluta proprio per sottolineare la necessità che capo e corpo siano integrati per potere funzionare bene.

Passo ora all'ultimo aspetto della questione della motivazione, che come si vedrà è integrato e anticipa quello sulla didattica e sulla relazione. Proprio a dimostrazione del fatto che queste dimensioni sono in stretta relazione interdipendente fino a diventare i pilastri sulla cui relazione si poggia il senso di identità professionale degli insegnanti.

I docenti riportano di avere un maggiore livello di gratificazione laddove hanno utilizzato delle modalità alternative di insegnamento. Sono riusciti ad ottenere una maggiore partecipazione dei ragazzi e a mettere in campo le proprie risorse creative. Ad esempio, utilizzare le carte da gioco per insegnare la matematica piuttosto che le canzoni per l'inglese, sembra abbiano come comune denominatore la ricerca di un linguaggio più individualizzato, vicino al ragazzo, presuppongono una flessibilità e adattamento rispetto a chi si ha di fronte. Nella maggior parte dei casi, i docenti percepiscono come un fallimento il non riuscire a trasmettere ai ragazzi le conoscenze disciplinari tradizionali. Viene, invece, sperimentata una maggiore soddisfazione quando si attribuisce valore all'apprendimento che può avvenire al di fuori dei momenti di didattica tradizionale, poiché soprattutto in quei casi i docenti sentono che la propria capacità di insegnare è solida. Realizzano di essere coloro che trasmettono sapere perché sanno e sanno di saperlo fare, sentono, inoltre che lo scarto tra la propria rappresentazione di sé come insegnanti e il loro ideale dell'insegnante è sufficientemente vicino. Il PAS è un progetto nel quale le attività non possono essere considerate solo legate al profitto scolastico. Il progetto didattico deve, non solo, tendere ad integrare il percorso tradizionale a quello professionalizzante,

ma anche uscire dalla dicotomia rientro nel percorso ordinamentale - inserimento lavorativo, allargando il concetto di scuola e dando valore ad ogni tipo di apprendimento. I docenti infine, traggono motivazione dalla possibilità di instaurare una buona relazione con i ragazzi, relazione che rappresenta, umanamente, un importante elemento di arricchimento per l'insegnante. L'assenza o comunque la difficoltà ad instaurare una buona relazione educativa è infatti, all'origine del senso di demotivazione e frustrazione.

7 La didattica

Uno dei pilastri su cui si costruisce l'identità dell'insegnante ha a che fare con il rapporto che internamente ha con il proprio compito. Generalmente gli insegnanti sentono essere sostanzialmente legato allo svolgimento del compito didattico. Nel lavoro sulle prime interviste è però emerso che, il percorso didattico che gli insegnanti portano avanti non li soddisfa, poiché spesso, essi sentono, che non raggiunge standard sufficienti. Ciò che riferiscono è che per portare avanti questo aspetto del lavoro devono sacrificare la relazione con i ragazzi, che con esso confligge, o che devono 'lasciare indietro' alcuni ragazzi che non possono stare al passo con i programmi.

A questa problematica, come ho descritto nel secondo capitolo, è collegato il meccanismo di dissociazione tra aspetti relazionali e compito didattico. Perciò ho sentito di volere indagare questo tipo di funzionamento in un contesto sperimentale in cui il compito didattico è più prossimo alla natura dell'oggetto a cui si

rivolge, lo studente, di cui tiene più presente limiti e potenzialità. La tendenza qui è rivolta alla realizzazione del lavoro sull'area di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1978), proponendo all'alunno, per potere realizzare l'apprendimento, un compito per lui più sostenibile poiché in collegamento dialettico con il suo livello. Tutto questo prende il nome di "Didattica Alternativa" che è una espressione che molto spesso ritorna nelle interviste condotte con i diversi protagonisti. Non rimanda ad una metodologia specifica di insegnamento e neanche ad una specifica area del sapere, piuttosto essa si profila come ricerca di un metodo differente da quanto percepito come fallimentare. *"I vecchi metodi di insegnamento non servono, annoiano i ragazzi, non li coinvolgono... Il PAS deve essere qualcosa di diverso, deve prevedere attività alternative al vecchio percorso che gli studenti hanno abbandonato"*.

La didattica alternativa risponde a diverse esigenze tra cui quelle di generare una differenza tra il percorso PAS ed il percorso scolastico tradizionale, interessare gli allievi alla didattica, creare una circolarità tra apprendimenti, saperi disciplinari e pratica professionale, creare una integrazione tra le parti del progetto.

Il problema spesso registrato nelle narrazioni è quello che in alcuni casi questa espressione viene usata in maniera difensiva e criptica, tanto da diventare tautologica. Altre volte, invece, gli insegnanti fanno riferimento a questa categoria come ad un oggetto a loro precluso, non accessibile, quindi in realtà oggetto di ambivalenze. In questo caso gli insegnanti esprimono rabbia per non essere formati abbastanza dal punto di vista pedagogico dalla scuola che a loro chiede di far fronte alle esigenze dei giovani a tutto tondo, senza invece dargli lo spazio e gli

strumenti per rispondere adeguatamente. In questi casi è come se gli insegnanti si spogliassero delle proprie capacità creative e della loro responsabilità di docenti, identificandosi con il movimento di infantilizzazione che spesso la scuola gli rivolge contro. L'istituzione toglie ad esempio ai docenti la possibilità di confronto e di scelta in materia di provvedimenti disciplinari, bocciature ecc., imponendo linee guida che sembrano calate dall'alto. È il caso ad esempio delle polemiche sui grembiuli o sul voto di condotta, questioni che hanno valore solo se contestualizzate nel qui ed ora e significate all'interno di una precipua relazione pedagogica, pena diventare solo 'inutili spauracchi' che non spaventano nessuno, ma fanno perdere il significato che c'è dietro la loro esistenza.

A fronte di questi rischi e di queste possibili derive del continuo rimando aspecifico ad una *Didattica Alternativa*, nelle scuole sono state create diverse occasioni di confronto e di strategie che si configurano quali *buone prassi di offerta formativa* che descriverò più avanti. Altra prassi molto valida è stata quella di promuovere la creazione di spazi entro cui sviluppare processi di connessione nella costruzione del progetto. Le azioni legate ad una didattica che sia valida deve basarsi su modalità che promuovano processi di astrazione e di costruzione delle conoscenze a partire dalle esperienze concrete, facendo leva sulla costruzione di apprendimenti significativi, sull'interazione del gruppo e sull'apprendimento cooperativo, sull'uso di tecnologie e strumenti che sostengano i processi di ricerca e sulla costruzione di progetti educativi dotati di scopi reali e visibili.

“I docenti dovrebbero fare delle lezioni incominciando dal trasmettere il ‘saper fare’ per giungere al ‘sapere’ e con questo principio organizzare le lezioni...”

Ciò cui gli insegnanti spesso lamentano la mancanza è la presenza di un ambiente di apprendimento significativo. Per fare questo è necessario coinvolgere l'allievo, in un dialogo significativo che lo aiuti a prendere possesso del compito ed a confrontarsi con i problemi che quel compito permette di affrontare. Costruire un contesto significativo di apprendimento significa rendere capaci gli studenti di determinare di cosa hanno bisogno, predisporre modi molteplici per apprendere e rappresentare il pensiero, riconoscersi e pensare su ciò che hanno pensato adottando un processo di metariflessione.

“Come didattica alternativa utilizziamo il ricorrere a ‘storie di successo’ di altri ragazzi che fungano da esempio, role-playing, simulazioni per far rappresentare ai ragazzi ciò che andranno a fare concretamente. Oltre agli aspetti più pratici, questo tipo di attività accresce l'autostima e motiva a proseguire il percorso facendo sentire anche noi più soddisfatti”

“Ciò che ha funzionato è l'averli coinvolti attraverso le visite guidate, l'uso dei film, le esercitazioni, i laboratori di informatica”.

“I nostri momenti collegiali di lavoro sono basati sull'analisi del lavoro svolto con i ragazzi, su quali metodologie didattiche sono state vincenti e sul perché sono state vincenti...se dipende dalla specifica disciplina o altro...ci basiamo molto sulle risposte che i ragazzi danno a questionari di gradimento del percorso che somministriamo durante l'anno, questo ci dà l'idea di dove stiamo andando, se dobbiamo rimodulare e ritardare la nostra

attività didattica in funzione della comunità di studenti che abbiamo di fronte...”

Altra questione pregnante è ricoperta dal riconoscimento dell'importanza che riveste il gruppo. Un insegnante una volta mi disse che quando sente che sia ai colleghi che ai ragazzi interessa sentire il pensiero degli altri allora si può dire che si è costruita una comunità che apprende insieme.

“I ragazzi hanno appreso attraverso il gruppo, esercitandosi in gruppo e poi riferendo i concetti che avevano capito”, “Se c'è un buon gruppo-classe entro cui lavorare e a cui proporre delle esercitazioni, l'apprendimento funziona meglio...”

“Nel progetto PAS il lavoro di insegnamento consiste essenzialmente nello stare vicini ai ragazzi e nell'aiutarli ad andare avanti nella vita”. Il rischio naturalmente è di confondere nuovamente i livelli. Le competenze personali del docente non vanno a coincidere con le metodologie didattiche né possono consentire di eludere la rilevanza dei contenuti teorico-pratici da trasmettere; piuttosto, la capacità di stare-in-relazione contribuisce alla costruzione di una relazione educativa efficace, alla creazione di un contenitore relazionale entro cui sia possibile apprendere efficacemente diverse tipologie di contenuti.

Sebbene con vissuti ambivalenti e con notevoli difficoltà, i docenti dei progetti PAS sono riusciti a fornire una rappresentazione della didattica e del rapporto che essi hanno con il programma disciplinare. Anche se spesso connotata dalla mancanza, ha permesso di stabilire, a diversi livelli, l'instaurarsi di una dialettica interna tra la propria rappresentazione di sé come insegnante e il prodotto, l'efficacia dell'insegnamento. Meno pressati dal raggiungimento degli obiettivi didattici e dei

programmi ministeriali, hanno potuto dare più rilievo al processo di apprendimento legato al loro modo di insegnare.

La dinamica persecutoria tra compito didattico e dimensione relazionale, tale per cui non è possibile realizzare una sana ed integrata cooperazione tra queste due componenti del ruolo d'insegnante, si è smorzata, conferendo la possibilità agli insegnanti di vivere i due aspetti in maniera più ariosa e non saturata, come invece si avvertiva fortemente attraverso il meccanismo della dissociazione per gli insegnanti dei percorsi tradizionali.

8 Il ruolo della relazione insegnante/studente nella costruzione del senso d'identità

'...vede di episodi ce ne sono molti, uno in particolare mi ha colpito quest'anno. Nell'elenco degli iscritti c'era un ragazzo che non si era mai presentato a scuola, un giorno, dopo una ventina di giorni dall'inizio della scuola questo ragazzo compare a scuola ed inizia a frequentare regolarmente le lezioni. Veniva sempre, e rispetto all'inizio migliorava parecchio, si interessava. Un giorno, dopo circa tre mesi, portiamo i ragazzi al teatro a vedere una rappresentazione di Arrevuoto. Che le devo dire, sarà stata l'eccitazione di fare una cosa mai fatta, questo ragazzo inizia a scherzare pesantemente con l'amico che l'aveva convinto a frequentare. Un tira e molla che ad un certo punto raggiunge toni eccessivi, tanto che noi insegnanti dobbiamo intervenire per dividerli, questi continuano a litigare, e ad un certo punto il ragazzo che aveva introdotto quello entrato a scuola in seconda battuta, dice a tutti che questo ragazzo non

era chi diceva di essere, non era l'assente, era un'altra persona. Lui scappò e da allora non abbiamo saputo più niente di lui... sparito, e ancora oggi non sappiamo come si chiama, ...peccato perché era bravo e trainava anche la classe'.

Ricordo ancora il senso di enorme tristezza e pena provata nel sentire questa storia. L'identità vera del ragazzo che aveva rubato l'identità del compagno assente non si è mai saputa. Nessuno lo ha mai veramente cercato. Questo tipo di ragazzi sanno che l'istituzione che li ha espulsi non li accetterà veramente, sebbene, attraverso questi progetti compia dei tentativi riparativi. Essi sanno che la scuola non li potrà accettare per quello che sono veramente e quindi possono entrare solo mistificando la propria identità. Solo con una identità rubata, essendo chi non sono possono entrare a scuola ed essere alunni apprezzati, ma il prezzo per avere ciò che è precluso ed inaccessibile è altissimo e la rabbia e la delusione di chi è stato truffato è altrettanto forte da trovare sollievo solo nella convinzione che è inutile sentire dolore per un incontro che ci può essere solo come un'illusione.

Non è questo il luogo in cui trattare nel profondo questioni come il ruolo delle emozioni nei processi di insegnamento ed apprendimento (Salzberger-Wittemberg et al., 1983), o ricordare il ruolo che l'investimento tranferale comprese le sue componenti libidiche occupano nella relazione allievo/maestro, perché sono questioni molto complesse che non rappresentano l'oggetto della mia tesi, pur costituendone gli antecedenti teorici. Non bisogna andare troppo oltre nella spiegazione per capire che per lo studente l'esperienza scolastica contribuisce a segnare il processo di costruzione del senso d'identità. Penso che analogamente per l'insegnante sia lo stesso. Il ritorno in termini di soddisfazione

personale per un insegnante non può prescindere dall'aver instaurato una relazione significativa con lo studente. Non perché gli insegnanti debbono essere dei surrogati dei genitori sovrapponendo e confondendo aspetti educativi e relazionali, ma poiché la relazione è il luogo dell'apprendimento. Non ci può essere apprendimento senza relazione che lo contenga, anche quando è immaginata, quando si impara lo si fa, infondo, 'pensando a qualcuno' avendo un interlocutore nella mente. E questo, in realtà anche se negato, bistrattato, rimosso, è un pensiero che qualsiasi persona che abbia fatto esperienza di insegnamento a qualche livello ha mentalizzato.

Nonostante la premessa sembri andare in direzione opposta, dalle interviste emerge che anche se con notevoli difficoltà, paure, sensazioni di non riuscire a contenere la classe, i professori dei progetti PAS sono riusciti a realizzare buone relazioni con i ragazzi. Sono spariti i salti logici, le incoerenze, la mancanza di coesione nelle narrazioni davanti alla tematica relazionale. I professori hanno ridotto la dissociazione tra modi antitetici di sentire il proprio ruolo (affettivo o didattico) poiché hanno potuto fare esperienza di una relazione più libera, che ha il tempo di essere vissuta e grazie alla quale è possibile accrescere il proprio bagaglio di conoscenze. I docenti hanno ritirato lo spostamento, sono meno arrabbiati con i ragazzi e spesso sono in una posizione PS rispetto ad una istituzione che non li gratifica né li riconosce impoverendoli ed attaccandoli, a cui però, purtroppo, riservano lo stesso trattamento realizzando una relazione contenitore/contenuto parassitaria.

Nelle interviste raccolte nei progetti PAS gli insegnanti fanno grande uso della retorica il cui fine, nell'ottica proposta da

Barbieri, è di persuadere l'interlocutore delle proprie argomentazioni attraverso diverse strategie linguistiche, manifestare una difesa inconscia nei confronti di affetti dolorosi connessi a contenuti mentali presenti nel testo. La retorica si snoda tra il manifesto e il latente, sostiene la censura, ma al tempo stesso la maschera.

Strategie come l'anafora, anadiplosi, l'accumulazione, che hanno la funzione di rafforzare la struttura del discorso, per proteggersi dai contenuti affettivi che stanno alla base, sono strategie molto utilizzate dai docenti quando vengono invitati a parlare del loro rapporto con i ragazzi. Altri utilizzi delle figure retoriche si hanno con l'uso delle metafore e delle metonimie che utilizzano i meccanismi dello spostamento, della condensazione, come ad esprimere una modalità di funzionamento onirica. Anche queste sono modalità difensive che mirano a proteggersi da aspetti non pensabili fino in fondo, ma credo che come in tutti i casi in cui si parla di questioni emozionali complesse, è valido solo il discorso relativo. Ciò che voglio mettere in mostra, è cioè la qualità differente dei meccanismi di difesa messi in atto, che da modalità molto primitive che presentavano meccanismi come la scissione e la dissociazione nelle interviste degli insegnanti della scuola 'normale', si è passati a modalità difensive più evolute come quelle della condensazione e della formazione reattiva.

Solo per fornire un elemento di comprensione che possa aiutare a chiudere il ragionamento, ricordo che la dirigente scolastica dell'istituto in cui è successo l'episodio raccontato all'inizio del paragrafo, reputava un inutile spreco di soldi il progetto PAS, che altro non era, a suo avviso, che la realizzazione di classi

differenziali con insegnanti che sceglievano di lavorarci per i motivi più disparati.

Riflessioni conclusive

Attraverso il lavoro di riflessione e analisi del materiale raccolto, la domanda iniziale si è andata sempre più articolando passando da una posizione di studio introspettivo, dovuto alla mia posizione di psicologa scolastica, ad un tipo di studio metariflessivo sugli elementi di definizione del campo generale e sulla relazione intercorrente tra essi. In particolare, la tesi si è evoluta come un approfondimento della relazione tra:

- a) psicologia e scuola,
- b) compito didattico, dimensione relazionale e sintomi (che ho individuato in due fenomeni speculari, dispersione scolastica e malessere degli insegnanti),
- c) identità professionale degli insegnanti e istituzione scolastica.

Dal lavoro di ricerca sulle interviste è emerso che la risultante di queste relazioni contribuisce a spiegare l'andamento ed il funzionamento della scuola. Le interviste narrative sono state somministrate ad insegnanti e dirigenti scolastici. Il metodo di analisi delle interviste è ascrivibile al filone dell'analisi testuale e il paradigma interpretativo è quello psicoanalitico, facendo particolare riferimento alla teoria bioniana.

La ricerca si è articolata in due fasi.

In una prima fase sono stati intervistati alcuni insegnanti della scuola media superiore di Napoli, in una seconda fase, proprio per andare ad indagare alcune aree significative emerse dallo studio, sono state somministrate altre interviste ad insegnanti e dirigenti scolastici, che facevano parte di un progetto più ampio di sostegno e valutazione psicologica ad un progetto sperimentale

contro la dispersione scolastica (Percorsi Alternativi Sperimentali).

Il passaggio da un livello di analisi, che partiva da un piano introspettivo fino ad approdare ad un livello metariflessivo, è stato segnato da alcuni snodi. Il primo snodo è stato il comprendere che la complessa relazione tra psicologo e contesto scolastico slatentizzava un attacco all'identità professionale e alla rappresentazione mentale che l'istituzione scolastica ha degli insegnanti. Il secondo snodo significativo riguardava l'evidenza di un precipuo meccanismo di difesa di tipo dissociativo, presente negli insegnanti, tra aspetti relazionali e compito didattico, attivo in maniera molto più accentuata negli insegnanti che lavorano nei percorsi tradizionali rispetto a quelli impiegati in percorsi sperimentali. Il terzo snodo consiste nel riconoscimento che relazione affettiva e compito didattico sono due organizzatori semantici del senso d'identità degli insegnanti. Poiché l'identità implica una relazione con gli oggetti d'investimento significativi, si è andata ad indagare la relazione tra la difesa dissociativa, l'attacco all'identità e il contesto istituzionale.

Il lavoro di tesi mette in luce la presenza di un attacco agli aspetti creativi dell'identità degli insegnanti attuata dal contesto sociale e politico. L'aggressione riguarda, in generale, l'autorevolezza della figura del docente e la possibilità di realizzare il proprio compito in maniera creativa. Gli insegnanti lamentano di sentirsi pressati da 'compiti', da programmi da svolgere, da risultati da ottenere e da fare ottenere agli studenti. Vivono, inoltre, una situazione di svalutazione del ruolo. Questa svalutazione è collegata ad una generale condizione di lavoro precario e mal

pagato per una cospicua fetta di insegnanti. A ciò si associa una generale disconferma del ruolo visibile attraverso una istituzione che interferisce su aspetti pedagogici. L'istituzione scolastica detta linee guida che rischiano spesso di diventare agiti istituzionali, si pensi a questo proposito alle polemiche sull'uso del grembiule o sul voto di condotta. Questioni che, se assunte a norme generali, finiscono con l'essere delegittimate del valore pedagogico che invece rivestono. Questa situazione produce, spesso, una risposta aggressiva dei docenti nei confronti dell'istituzione. Non è inusuale che gli insegnanti, infatti, disinvestano nella cura del lavoro andando ad impoverire la qualità della scuola. Questa dinamica rappresenta, in termini bioniani, una relazione contenitore/contenuto di tipo parassitario in cui il prodotto stesso della relazione distrugge la relazione stessa e le parti che la compongono.

Credo che facendo una fotografia dell'istituzione scolastica si possa vedere e capire molto del momento storico che attraversa una nazione. La scuola ha ancora un valore prognostico molto significativo nella descrizione del futuro culturale di una nazione. La crisi che sta attraversando e la direzione che stanno prendendo i tentativi tendenti a risolverla disegnano bene il cammino che stiamo facendo. Il mito originario dell'istituzione scolastica è naturalmente cambiato nel tempo. Forse è necessario chiedersi quale è il mito di oggi, quali significati assume, quali ideali libidici diventeranno pensabili e realizzabili.

Bibliografia:

Adamo, S.M.G., Adamo Serpieri, S., Giusti, P., Margherita, G., Portanova, F., Valerio, P. (2000), “Condividere e contenere: l’accompagnamento psicologico al Progetto Chance”. *Età evolutiva*, 67.

Adamo, S.M.G., Valerio, P. (a cura di) (2003), “Il contributo psicoanalitico ad una scuola per adolescenti drop-out”, Onlus Maestri di Strada, Napoli.

Adamo, S.M.G. (2001), “Osservare e creare legami: il contributo di Anna Freud alla scuola per l’infanzia”. In *Passaggi*, Collana La scatola dei bottoni Ed. Junior. Azzano San Paolo.

Adamo, S.M.G., “La casa è una nave: l’esperienza della separazione in un gruppo di bambini”. In *Passaggi*, Collana La scatola dei bottoni Ed. Junior 2001. Azzano San Paolo.

Anzieu, D. (1976) “Il gruppo e l’inconscio”. Borla, Roma, 1979.

Ajello Anna Maria, MEGHNAGI Saul, MASTRACCI Catia, *Orientare dentro e fuori la scuola*, Milano, RCS-La Nuova Italia, 2000

Ajello Anna Maria et al., (2002) *La scuola deve cambiare*, l’Ancora, Napoli.

Atkinson, R., (2002) “L' intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale”. Raffaello Cortina, Milano.

Bacchini D. Il bullismo in Italia. Definizione, fenomenologia, prevenzione in *Famiglia Oggi*, n. 6-7, 2000, pp. 45-59

Bacchini D. Amodeo A. Vitelli R. Abbruzzese R. Ciardi A. La valutazione del bullismo negli insegnanti in *Ricerche di Psicologia*, n. 1, 1999, vol. 23, pp. 75-103

Bandura, A. (2001), “Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia” in Caprara, G.V. (a cura di), *La valutazione dell'efficacia.*, Erickson, 2001, pp.15-35, Trento.

Bion W. R. (1961), “Esperienze nei gruppi”, Armando, Roma.

Bion W. R. (1962), “Apprendere dall'esperienza”, Armando, Roma.

Bion, W. (1962). Una teoria del pensiero, in *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Armando, Roma, 1970.

Bromberg P.M. (1998/2001), “*Clinica del trauma e della dissociazione*”, Raffaello Cortina, Milano.

Caprara, G.V., Gerbino, M. (2001), “*Autoefficacia Emotiva: la capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva*” in Caprara, G.V.(a cura di), *La valutazione dell'efficacia.*

Trento, Erickson, 2001, pp.35-50.

Castoriadis (1975), *L'Institution imaginaire de la Societ *, Le Seuil, Paris.

Corti M. (1976), *Principi della comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano.

Eco U. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano.

Freud, S. (1913), "Totem e Tab " O.S.F. vol. 7. Bollati Boringhieri, Torino, 1975.

Freud, S. (1921), "Psicologia delle masse e analisi dell'Io", O.S.F., vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino, 1975.

Gentile, C.M. (1994) Dispersione scolastica e intervento psicopedagogico, in *Animazione sociale*, maggio, n.5

Greenspan, S.I.-Wiender, S et al (1987) *Infants in multirisk families, case studies in preventive intervention*, New York International Universities Press

Jaques, E. (1966) "Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva. Contributi allo studio psicoanalitico dei processi sociali" in *Nuove vie della psicoanalisi*, Il Saggiatore.

Kaes, R. (1976) "L'appareil psychique groupal. Constructions du group.", Dunod, Paris.

Kaes, R. (1988) “Realtà psichica e sofferenza nelle Istituzioni” in *l'Istituzione e le Istituzioni*, AA. VV, Borla, Roma.

Kennedy, E. (1996) “Schools, groups and the primary task” in *The reflective professional in education*, Jennings, C., Kennedy, E., edited by, Jessica Kingsley Publisher, London and Bristol.

Marchese A. (1978), *Dizionario di retorica e di stilistica*, Mondadori, Milano.

Margherita, G. (2005), “Per comprendere e proteggere i figli di Crono. Modellizzazione degli apparati gruppali usati per la riflessione, la formazione e l’elaborazione emotiva nel Progetto Chance”. In *Koinos gruppo e funzione analitica* n. 2. Borla, Roma.

Margherita, G. (2004), “Dal campo emozionale alla struttura istituzionale: osservazioni sulle fasi di crescita del grande gruppo del Progetto Chance”. In *Koinos gruppo e funzione analitica* n. 2. Borla, Roma.

Margherita, G. (2007), “Il Transfert Sincronico nel Multistrato Complesso. Tuffo multilivello nello spazio-tempo istituzionale”. In *Koinos gruppo e funzione analitica*. Borla, Roma

Moreno, C. (2000), “Qualità e ruolo della relazione nel recupero di adolescenti drop-out ad un percorso di formazione”. *Età evolutiva*, 67.

Menzies, I. (1960), "I Sistemi Sociali come Difesa dell'Ansiastudio di un servizio infermieristico in un ospedale generale" in *Malattia e ospedalizzazione- problemi psicologici*. Tavistok Institute of Human Relations, Londra.

Neri C. (1995) "Gruppo", Borla, Roma.

Rice, A. K. (1963) *The enterprise and its environment. A systems theory of management organisation*. Tavistock Publications, London.

Rouchy J.-C. (1972) Phénomènes inconscients dans les group et les organisations, in "*Connexions*, 1-2, 83-100.

Rutter, M. (1990), Psychosocial resilience and protective mechanism, nel vol di Ralf, J.-Masten, A.-Cicchetti,O., *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, Cambridge University Press

Salzberger-Wittenberg, I.,Williams Polacco, G., Osborne, E. (1983), "L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento", Liguori, Napoli, 1987.

Segre C. (1981), "Testo", in *Enciclopedia*, volume XIV, Einaudi, Torino, pp. 269-291.

Starace, G. (2004), *il racconto della vita. Psicoanalisi e Autobiografia*. Bollati Boringhieri , Torino.

Vegetti Finzi S. (1986), Storia della psicoanalisi, Mondadori, Milano.

Vygotskij, L. S. et al (a cura di) (1978) *Mind in society*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, trad. It. *Il processo Cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980.