

Un gruppo formativo ad orientamento psicoanalitico per insegnanti della scuola

R. Di Lascio, A. Lucattini, M.A. Lupinacci

Abstract

Le autrici presentano l'esperienza pluriennale, tutt'ora in corso, della costituzione e conduzione di un gruppo formativo ad orientamento psicoanalitico per insegnanti della scuola primaria nell'ambito del Servizio di Consultazione per l'età evolutiva del Centro di Psicoanalisi Romano. Alla riflessione sulla utilità e utilizzabilità di alcuni elementi del metodo e della formazione psicoanalitica al di fuori del setting classico di cura, segue la descrizione e discussione della scelta del metodo da seguire nello specifico. Viene ampiamente descritto il lavoro fatto con il gruppo di insegnanti e la sua evoluzione maturativa: dalla richiesta di "soluzioni" alla ricerca del significato.

Parole chiave: bisogni delle insegnanti, metodo osservativo, significato emotivo, sviluppo normale, ascolto, vertice relazionale, partecipazione corale

Introduzione

L'istituzione del Servizio di Consultazione per bambini, adolescenti e genitori del Centro di Psicoanalisi Romano del quale abbiamo fatto parte fin dalla sua costituzione, aveva fra gli scopi prefissati fin dall'inizio quello di dare un apporto ad impronta psicoanalitica alle professionalità naturalmente orientate verso i soggetti in età evolutiva, che non fossero solo psicologi o psicoterapeuti. Che tipo di apporto si pensava di potere dare? Evidentemente non sembrava sufficiente fornire unicamente conoscenze teoriche. Sembrava più utile trasmettere *anche* un "savoir faire" che permettesse di trasformare, tradurre in azione un pensare psicoanalitico (per il concetto di tradurre il pensiero in azione, vedi Bion, 1963). Quindi dovevamo trasmettere non solo conoscenze, ma alcune delle qualità dell'atteggiamento psicoanalitico della mente utili per affrontare i derivati del funzionamento psichico. Cosa ha permesso di pensare di potere esportare fuori dal classico contesto della cura che si svolge nella stanza di analisi, elementi di conoscenza del funzionamento psichico insieme ad elementi del metodo psicoanalitico?

L'estensione del metodo psicoanalitico

L'estensione del metodo oltre la situazione analitica classica, per esempio, nell'area della psichiatria ci è sembrato interessante e ne citiamo solo alcuni esempi. Già nei lontani anni '50 aveva preso inizio una esperienza pionieristica di psicoterapia istituzionale nella clinica di La Borde ad opera di Jean Oury (1976), che si era formato alla Scuola Freudiana di Parigi di Jacques Lacan, e che prosegue tutt'ora. Il concetto fondamentale era che la Istituzione andasse curata essa stessa insieme alla cura dei pazienti. Più tardi, sempre in Francia, Racamier (1970) aveva introdotto il concetto che non si dovessero analizzare i pazienti in istituzione psichiatrica, ma "formare" i curanti secondo i principi psicoanalitici e così "curare" per così dire l'Istituzione. "È passato il tempo in cui lo psicoanalista, chiuso per principio nel suo studio, azzardava nel campo sacro della psichiatria solo qualche incursione marginale, del resto quasi sempre denigrate o derise. [...] Altri criteri di valutazione si affiancano ai criteri della clinica individuale; altri mezzi di azione si affiancano al metodo psicoanalitico, e sono *mezzi indiretti, nel senso che lo psicoanalista interviene per formare*

persone che a loro volta intervengono in modo diretto o indiretto [corsivo nostro] sui malati” (ibid. p. 10)¹.

Racamier sembra qui indicare appunto l'utilizzazione del sapere in congiunzione con il “savoir fair”: un principio sempre valido.

Ma il beneficio delle conoscenze psicoanalitiche si era esteso molto presto anche ad ambiti professionali e di vita altri da quelli specificamente orientati alla cura. Il campo della pedagogia è stato fra quelli più precocemente esplorati. Anna Freud, che era stata giovanissima insegnante prima di diventare psicoanalista, aveva pionieristicamente lavorato ad utilizzare le scoperte fatte dalla psicoanalisi sullo sviluppo della psiche infantile per sviluppare una pedagogia e un insegnamento ispirate alla psicoanalisi. Dal 1927 al 1932 a Vienna aveva diretto con questo intento la Matchbox School, ben prima quindi di avere fondato le più note Hampstead War Nurseries a Londra durante la Seconda guerra mondiale (Midgley, 2008).

Anche in questa area varie iniziative ed esperienze si sono sviluppate ampiamente nel tempo.

Alcune esperienze recenti

Fra le più recenti ne ricordiamo alcune. In Francia, Claudine Planchard-Laville e Patrick Geffard in *Processi inconsci e pratiche di insegnamento* (2009) hanno riunito gli scritti dei ricercatori del “Report-to-knowledge clinic team” che nel corso dei loro studi universitari a Paris Ouest- Nanterre La Défense si sono interessati alle intrusioni dell'inconscio nella pratica educativa e didattica nelle scuole dell'infanzia. La specificità dell'approccio nato originariamente a scopo di ricerca, consiste nel portare avanti quello che Patrick Geffard definisce “*work in the aftermath* [...] un tentativo di tener conto del proprio impegno soggettivo, sia nella pratica in classe che nella scelta dei temi di ricerca” (p. 139) ovvero il ricercatore porterà avanti il lavoro in classe e individuerà gli elementi significativi della sua ricerca a partire dall'attenta osservazione del proprio controtransfert. Nei testi viene evidenziato come particolari studenti o determinate situazioni possano innescare nell'insegnante una vera e propria sofferenza personale e professionale, e riflettersi anche nel loro insegnamento. Questa sofferenza attiva e produce quindi nei soggetti coinvolti vari tipi di difese (proiezione, negazione, scissione, dissociazione). Questa sofferenza è ovviamente organizzata intorno alla riattualizzazione dell'organizzazione inconscia del soggetto stesso. Attraverso la loro esperienza, gli autori individuano nuclei problematici in varie aree e il processo di conoscenza e presa di coscienza degli insegnanti in vari passaggi. L'assunto degli autori è che le aree problematiche e i vissuti degli insegnanti partecipino alla costruzione della loro materia d'insegnamento, il più delle volte inconsapevolmente e che le dinamiche inconsce comportano sofferenza e ripetizioni sterili nelle situazioni educative.

L'esperienza condotta negli Stati Uniti dalla Boston Graduate School of Psychoanalysis (BGSP), riportata nell'articolo *La psicoanalisi al lavoro nelle scuole pubbliche* (2020) riguarda una fascia d'età più bassa. Vengono descritti i risultati di un'esperienza pluriennale iniziata dalla docente Joan White che decise di portare la psicoanalisi nelle scuole pubbliche. Nell'intervista riportata nell'articolo, la White afferma che “le richieste emotive fatte agli insegnanti dal loro lavoro possono essere schiaccianti”. I bambini che arrivano a scuola con problemi emotivi anche non evidenti cominciano a manifestarli proprio nell'ambiente scolastico e possono essere di ostacolo all'apprendimento. Alle prese con questo tipo di difficoltà gli insegnanti possono sentirsi senza speranza, frustrati, arrabbiati e impotenti. Joan White si rese conto che inviare lo studente con comportamento dirompente (che è un fenomeno specifico di quell'ambiente) in terapia individuale, non era il modo migliore per aiutare lo studente e/o l'insegnante. Decise quindi di lavorare direttamente in classe sia con gli insegnanti che con gli studenti.

¹ Traduzione nostra

In Gran Bretagna, Margaret Rustin e Jonathan Bradley della Tavistock Clinic di Londra in *Learning from reflective practice in work with children and families* (2008) descrivono il lavoro tra psicoanalisti e insegnanti impegnati nell'assistenza di bambini con bisogni educativi speciali e disabilità. Il metodo seguito combina diversi approcci: l'osservazione in classe, l'analisi delle risposte degli operatori e le dinamiche che si sviluppano nell'ambiente di lavoro. I contributi si riferiscono a esperienze condotte non solo nelle scuole ma anche in ospedali, case di riposo, in una prigione e in una comunità di rifugiati. Il capitolo finale mette in evidenza l'importanza della discussione in gruppo di psicoanalisti e insegnanti sia per la ricerca che per il processo decisionale più in generale. Molte delle situazioni narrate offrono spunti interessanti sull'efficacia del metodo adottato e illustrano un modello per lo sviluppo delle competenze negli operatori. Si propone, di fatto, come un metodo basato sulla supervisione e in alcuni casi sull'intervisione, applicabile a settori diversi, non solo agli insegnanti.

I seminari per insegnanti del Servizio di Consultazione del CdPR

In linea con la tradizione psicoanalitica italiana e internazionale, il nostro interesse si è rivolto abbastanza naturalmente alla scuola e agli insegnanti, avendo avuto la buona sorte di essere in contatto, attraverso una di noi, con un gruppo di insegnanti della scuola dell'infanzia particolarmente impegnate e desiderose di migliorare il proprio approccio ai bambini sul piano psicologico. Questo gruppo di insegnanti aveva fatto, in un precedente incontro professionale con una di noi, l'esperienza di una modalità di lavoro di cui non avevano idea, ovvero di come osservare e cercare di comprendere i comportamenti, i silenzi, gli atteggiamenti dei bambini e della classe. Da questa occasione avevano ricavato indicazioni illuminanti per il loro lavoro, diversamente da altri incontri formativi che avevano lasciato non soddisfatti i loro problemi e interrogativi quotidiani. Abbiamo quindi avuto l'idea di iniziare un'esperienza dedicata a questa fascia di età (dai tre ai cinque anni). Quindi nel nostro caso *la domanda* era partita dalle insegnanti stesse. Questo è stato un elemento importante. Infatti pensiamo che, affinché l'estensione del metodo psicoanalitico abbia una buona probabilità di essere realmente efficace, è importante che vi sia anche una domanda. Nel pensare di proporre qualcosa di utile al lavoro di queste insegnanti e più ampiamente alla loro formazione, ci siamo chieste quale fosse per loro e per noi il metodo più adatto da utilizzare, convinte che un metodo adeguato al compito sia uno dei principali fattori per la buona riuscita di un'iniziativa.

Ci siamo chieste anche quali elementi delle conoscenze psicoanalitiche e quali elementi del metodo fossero utili e quale fosse la loro esportabilità.

Ci era chiaro che non era nostro compito entrare direttamente nelle questioni pedagogiche e didattiche, e neanche dovevamo lasciare che i temi e la discussione inclinassero verso pretese di tipo "clinico-terapeutico".

Abbiamo allora deciso di iniziare con dei Seminari tenuti nella sede del CdPR che offrissero per prima cosa una conoscenza, psicoanaliticamente orientata, dello sviluppo emozionale e relazionale fisiologico del bambino. L'idea era quindi di cominciare da ciò che è mediamente normale nello sviluppo. Nello stile di quello che Donald Winnicott (1993) sembrava intendere quando aveva enunciato i criteri che avrebbe seguito in una sua trasmissione radiofonica rivolta ai genitori, nella quale si proponeva di "cogliere le cose normali che le persone quotidianamente fanno, aiutandole a capire perché lo fanno [...]. Si noterà che [le persone allora] sono meno spaventate, che si sentono più sicure di sé [...] *cercheranno non consigli ma informazioni* (corsivo nostro).".

Questo era un inizio che ci sembrava più efficace, anche se più lento, piuttosto che pensare di poterci rivolgere direttamente, e senza la mediazione di una base concettuale condivisa, a fornire un aiuto in singole situazioni problematiche che si fossero presentate in classe, o addirittura di rivolgerci direttamente alle reazioni emozionali delle docenti. In altri termini avevamo l'idea fin dall'inizio che i Seminari non dovessero essere impostati come supervisioni.

Abbiamo allora considerato l'importanza *preliminare* di prospettare e fornire alle insegnanti stesse un metodo per affrontare qualunque situazione anche nuova o problematica; un metodo che anteponesse il *capire* al *fare*, cioè alla soluzione pratica dei problemi; un metodo che rimanesse a loro come patrimonio introiettato personale da utilizzare al di fuori del seminario stesso: il metodo Osservativo.

Il Metodo Osservativo psicoanalitico

Il metodo Osservativo ad orientamento psicoanalitico è volto a promuovere la raccolta dei dati il più ampia possibile *prima* di qualunque ipotesi causale, e ancor più prima di organizzare una risposta di tipo operativo. È orientato appunto al chiedersi preliminarmente “*Cosa sta capitando? Chi sa perché?*”, in un orientamento volto a cogliere il significato emotivo e gli elementi relazionali di quanto osservato, *piuttosto che volto direttamente al “che fare”*. A questo è stato dedicato infatti il primo seminario e su questo principio siamo sempre tornate in ogni occasione.

Trasmettere l'importanza ed il valore dell'osservazione nel lavoro con i bambini in classe ci è sembrato un elemento fondamentale. Abbiamo spiegato come l'osservazione diretta condotta con un orientamento psicoanalitico si differenzi da altri metodi osservativi dello sviluppo infantile. Innanzitutto è escluso l'uso di test, interviste e questionari. È quindi lo studio del flusso spontaneo del comportamento del bambino nelle diverse situazioni di vita. Abbiamo incoraggiato le insegnanti a osservare i loro bambini in classe con un'attitudine a cogliere nei loro comportamenti anche gli echi e i significati della vita emotiva, stimolandole a prestare attenzione anche alle proprie risposte personali nelle differenti situazioni.

Abbiamo parlato loro di Donald Winnicott (1941) che ha introdotto quelli che sono i parametri che definiscono in senso psicoanalitico l'osservazione diretta: la definizione di un flusso naturale di interazione in un contesto definito. Nel nostro caso si è trattato della scuola dell'infanzia.

Quindi abbiamo descritto loro i concetti di Susan Isaacs (1948) che definisce ulteriormente aspetti essenziali del metodo osservativo: prestare attenzione ai minimi dettagli, l'osservazione del contesto e studio della continuità genetica dei fenomeni, ovvero come sono concatenati tra loro in sequenza temporale.

In base a quei principi quando osserviamo un qualsiasi comportamento di un bambino, anche se si manifesta in modo improvviso, inaspettato, impulsivo o esplosivo, è importante che noi possiamo immaginarlo come collegato ad altri avvenimenti della sua vita psichica. Il bambino lo manifesta in un certo momento o perché c'è un fattore scatenante negativo o perché c'è una situazione favorevole che gli permette di esprimerlo.

Anche di Ester Bick (1964) abbiamo parlato e di come abbia concepito un'attività di osservazione molto particolare che ha permesso di conoscere come un neonato cresce nella sua famiglia. Si trattava da parte dell'osservatore di visitare un neonato, a casa sua, per un periodo di due anni e osservarne lo sviluppo affettivo e mentale nella relazione con la madre e l'ambiente.

Abbiamo quindi sottolineato che osservare i bambini permette di conoscerli come individui, percepire le loro specificità ed il loro modo di funzionare nel gruppo-classe, con le insegnanti e con i genitori all'entrata e all'uscita da scuola.

Il lavoro con le insegnanti

In linea con questa tradizione e con l'esperienza degli psicoanalisti infantili del Centro di Psicoanalisi Romano, l'offerta volta alle insegnanti è stata quella di cicli annuali di Seminari a cadenza mensile presso la sede del Centro di Psicoanalisi Romano. L'organizzazione e la continuità è stata mantenuta dalle autrici fin dal 2015, ma hanno partecipato a vario titolo molti psicoanalisti del

Servizio di Consultazione del CdPR, esperti o competenti nell'analisi dei bambini e degli adolescenti, come conduttori di Seminari o partecipanti e animatori della discussione.²

Nel primo anno, dunque, i Seminari sono stati dunque dedicati allo sviluppo per fasce di età, nell'intento di partire come si è detto dalla *fisiologia dello sviluppo*. È stata subito posta molta cura a che la buona qualità teorica di quanto andavamo esponendo fosse però ben radicata in osservazioni reali e illustrata da noi con esempi concreti che permettessero facilmente di visualizzare e immaginare i bambini con mamme e genitori all'opera. Veniva lasciato poi largo spazio alla discussione e alle domande che erano sempre moltissime.

È stato verso la fine del primo anno dei Seminari che l'ampliamento di prospettiva, gli stimoli teorici e la trasmissione concettuale fatta con quella qualità empirica che abbiamo appena descritto, hanno cominciato a risuonare nelle partecipanti con situazioni emotivamente cariche che si erano personalmente trovate a vivere.

È avvenuto allora che nel gruppo delle insegnanti abbiano cominciato ad alzarsi delle voci che *associavano liberamente* quanto andavano ascoltando alla propria esperienza a scuola, con i loro bambini, nelle loro classi. “Questo mi fa pensare a Giacomo...”; “Ah, allora è per questo che forse Lisa ha detto/fatto/non ha voluto fare...”; “Chi sa perché Lulù si è comportata così?...”. E poco alla volta, specifiche situazioni educative, particolari problemi e difficoltà di comportamento in classe hanno cominciato ad essere portate all'osservazione ed alla discussione negli incontri, spontaneamente e poco alla volta, in modo sempre più mirato, prendendo sempre più spazio nei cicli di Seminari che si sono succeduti con argomenti vari negli anni fino ad oggi. Tuttavia non è mai mancato, nella prima parte di ogni serata, un apporto teorico a tema da parte di un collega psicoanalista SPI. Talvolta le insegnanti stesse hanno richiesto che fosse trattato un argomento specifico. Molto richiesto, soprattutto all'inizio, il tema della separazione legato all'inserimento dei bambini nuovi o all'inizio del ciclo scolastico.

Un'altra caratteristica ricercata e voluta da noi negli incontri è stata quella che le diverse situazioni in classe presentate dalle partecipanti fossero sempre discusse considerando il contesto educativo, la fatica e l'impegno emotivo, le risorse affettive e pedagogiche a portata delle insegnanti. Abbiamo evitato di slittare in aspettative risolutive o pretese psicoterapeutiche, ma piuttosto abbiamo cercato di aiutare a ricercare una risonanza emotiva appropriata e significativa negli strumenti pedagogici e didattici, risonanza che si estendesse alla relazione dei bambini fra di loro, con le insegnanti e nel contesto scolastico in generale. Talvolta è risultato utile ed è stato particolarmente apprezzato che, dopo avere approfondito la situazione di un particolare bambino, si cercasse di immaginare insieme o suggerire un tentativo di gioco o di gestione giocosa, comunque simbolica, ma sempre utile in ambito pedagogico e didattico, della situazione critica, naturalmente ispirata a quello che si era potuto capire nel corso della discussione. Quello che Ferro chiamerebbe “trasformazione in gioco” (Ferro, 2018).

Evoluzione del lavoro con le insegnanti

Le dinamiche che abbiamo evidenziato abbastanza precocemente, durante lo svolgimento dei seminari tenuti con il gruppo delle insegnanti, sono state quelle sostenute dal loro desiderio di conoscere le tematiche psicologiche del mondo interno dell'infanzia e delle famiglie e da un'aspettativa fiduciosa sul fatto che ciò sarebbe potuto accadere. Pensiamo che era anche presente un bisogno inconscio di valorizzazione del proprio lavoro e di riconoscimento del carico psicologico che l'insegnamento nella prima infanzia comporta.

² Ringraziamo questi competenti e generosi colleghi e colleghe che hanno lavorato a titolo gratuito a questo gruppo di formazione e li ricordiamo in ordine alfabetico: L. Accetti, L. Bancheri, C. Busato, P. Corbò, G. Corrente, C. De Vita, L. Iannotta, M. Marchionni, M. Nardi, M. Parisi.

In questa aspettativa sembrava essere presente, fin dall'inizio, anche un desiderio inconsapevole di essere aiutate a tollerare i vissuti di impotenza, di rifiuto e di sofferenza che il lavoro con i bambini faceva loro provare.

Sulla base di questo loro bisogno e sul nostro desiderio e interesse ad approfondire le dinamiche psichiche che si attivano nella scuola è partito il lavoro con il gruppo.

Nel corso del tempo, si è creato un legame tra le partecipanti di riconoscimento reciproco e di affidamento agli analisti presenti. Il clima di fiducia è stato inoltre sostenuto dal sollievo ottenuto negli incontri e portato successivamente nel loro lavoro in classe.

Da un primo assetto, all'inizio dell'esperienza, nel quale le insegnanti si aspettavano, sul piano cosciente, un'offerta più di tipo accademico, sono passate a un graduale coinvolgimento personale in cui è stato loro possibile mettere in gioco l'esperienza soggettiva, intima di ciascuna senza eccessivo timore.

Ben consapevoli dei due piani della richiesta delle insegnanti, quella cosciente e quella inconscia, abbiamo modulato il nostro apporto e i nostri interventi sui tempi e sulla loro disponibilità interna a riceverli. Progressivamente ci è stato possibile osservare la trasformazione della domanda del gruppo, che riteniamo sia avvenuta attraverso il contatto e l'esposizione al nostro assetto psicoanalitico interno, senza esplicitazioni psicoanalitiche dirette. Attraverso il nostro modo di ascoltare, osservare, raccogliere i vissuti circolanti nel gruppo e di guardare la realtà propria e dell'altro in un rapporto costante sia di tipo intrapsichico che relazionale, è passato uno sguardo non critico, né giudicante, che ha reso possibile in loro un legame di affidamento.

Riteniamo che tale assetto psicoanalitico abbia anche facilitato dei movimenti mentali nelle insegnanti che hanno iniziato a utilizzare la propria esperienza della classe e dei singoli bambini spostandosi dall'ottica della didattica a quella della risposta emotiva di tutti. Ciò le ha portate a cercare un senso in ciò che accade nei bambini e in loro stesse, aprendosi a un vertice relazionale in cui quello che conta è ciò che passa emotivamente e affettivamente nelle due direzioni, dal bambino all'insegnante e dall'insegnante al bambino. Si è creato un clima che ha permesso un'apertura del contenitore mentale delle insegnanti, sostenuto da quello degli analisti, in una circolarità delle emozioni e del pensiero.

Tale apertura ci è sembrata estremamente importante, anche se per loro a volte dolorosa, in quanto ha coinvolto la capacità di riconoscersi responsabili dei propri affetti e dei propri vissuti.

Nel corso degli anni dal gruppo sono emerse richieste di portare sia il tema del lavoro con i genitori sia quello dei bambini "difficili", che sembrano il segno del bisogno delle insegnanti, a un certo punto del percorso, di affrontare il dolore insito nel contatto con la sofferenza dei bambini e delle famiglie e del coraggio di affrontarlo insieme a noi, mostrando l'evoluzione del gruppo verso una maggiore capacità introspettiva e di utilizzazione gli strumenti psicoanaliticamente orientati offerti e una maggiore pensabilità (Bion, 1962). Hanno potuto così lavorare nel corso dei seminari tollerando sempre di più turbolenze emotive, angosce, irritazione, scoraggiamento che all'inizio erano minimizzate o non riconosciute. Questo processo di trasformazione ha portato le insegnanti da un funzionamento come gruppo in atteggiamento di dipendenza, a gruppo di lavoro (Bion, 1961).

La modalità che abbiamo usato, in riferimento alle richieste di aiuto su specifiche situazioni da loro sentite come difficili, è stata quella di offrire indicazioni al fine di orientare le insegnanti, offrendogli degli spunti per guardare sé stesse e i propri passaggi emotivi nelle diverse situazioni, perché potessero usare sé stesse per capire ed entrare in risonanza con i bambini, i genitori e le diverse realtà.

In alcuni momenti, il nostro non sostituirci a loro nella interpretazione delle emozioni che passavano nei casi descritti, ha permesso l'attivazione di una partecipazione corale del gruppo attraverso identificazioni reciproche, in un clima di pensiero allargato e di collaborazione empatica.

Riteniamo che lo spostamento delle insegnanti sulle dinamiche più complesse incontrate nel loro lavoro sia indicativo di una acquisita capacità di mettersi in discussione e la fiducia di essere riconosciute nei loro sforzi con un rafforzamento dell'identità professionale e personale.

In particolar modo ci sembra che da un certo punto in poi, l'accento posto sulla relazione con i genitori indichi l'accesso a elaborazioni triangolari più complesse, che portano a interrogarsi in modo più o meno cosciente sulla propria soggettività e identità.

Si è aperta in questo modo la possibilità di esplorare più direttamente le capacità soggettive anche al contatto con il dolore psichico, al quale la loro precedente formazione professionale non le aveva preparate.

L'esigenza nelle insegnanti di portare nella discussione i casi che le avevano messe in difficoltà, sembra anche espressione del bisogno di avvicinare più direttamente ciò che nel passato le faceva sentire impotenti e inefficaci. Il nostro apporto è stato quello di prendere spunto dai casi portati per dirigerci verso una riflessione sui meccanismi psichici attivati nelle diverse situazioni. La scoperta da parte delle insegnanti della presenza di coinvolgimenti depressivi che possono circolare anche nella relazione con i genitori e determinare sentimenti di impotenza, rabbia, colpa, ha ampliato la loro comprensione di sé stesse e la tolleranza dei propri sentimenti verso i genitori; le ha inoltre aiutato a sostenere le proprie emozioni, migliorando il rapporto con le famiglie e stimolando empaticamente le riflessioni di tutto il gruppo.

Per concludere

Gettando uno sguardo sui sei anni di esperienza continuativa sviluppata secondo le linee che abbiamo qui descritto, abbiamo potuto constatare quanto possa essere arricchito il lavoro didattico e pedagogico da un approccio psicoanaliticamente orientato, che ha permesso al gruppo di insegnanti di evolvere negli anni e anche di ampliarsi includendo nuove insegnanti provenienti da altre scuole.

Altra considerazione non secondaria è stata quella di constatare quanto, per quei bambini che presentino difficoltà per problemi nell'ambiente d'origine e/o per proprie fragilità o ipersensibilità, fosse vera la affermazione di Winnicott (1968, p.38): "Questi bambini hanno bisogno, all'età della scuola materna, di quell'attivo adattamento ai loro bisogni che in realtà spetta alle primissime settimane e ai primi mesi, e possono esigerlo da parte di persone che non sono i loro veri genitori". Emerge così quanto la scuola materna possa aver una influenza benefica anche nel recupero di fragilità e di arresti evolutivi. Ci siamo rese conto da questa esperienza sempre di più come le insegnanti possano compiere delle "delle azioni terapeutiche" che provengono da un pensiero analiticamente orientato, che agiscono sul funzionamento psichico dei bambini, senza essere interpretative.

Bibliografia

- Bion W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 2013.
Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Astrolabio, 2019.
Bion W.R. (1963), *Gli Elementi della psicoanalisi*, Roma, Armando, 2015.
Bick E., (1964), *L'osservazione diretta del bambino*, Torino, Boringhieri, 1984.
Ferro A., "Sogni trasformazioni e decostruzioni" relazione presentata il 17 novembre 2018 ai *Seminari internazionali di Psicoterapia e Scienze Umane*, Bologna.
Hugenberger P., *Psychoanalysis at Work in the Public Schools*, Boston Graduate School of Psychoanalysis, 2020.
<https://bgsp.edu/stories/psychoanalysis-at-work-in-the-public-schools/>
Isaacs S. (1948), *L'osservazione diretta del bambino*, Torino, Boringhieri, 1984.
Klein M. (1952), *Sull'osservazione del comportamento dei bambini nel primo anno di vita*. In: *Scritti*, Torino, Boringhieri, 1978.
Midgley N. (2008), "The Matchbox School (1927-1932): Anna Freud and the idea of a psychoanalytically informed education". *Journal of child Psychotherapy*, 34:1,23-42.
Oury J., *Psichiatria e psicoterapia istituzionale*, Venezia, Marsilio, 1976.

Planchard-Laville, C. e Geffard, P. (a cura di), *Processi inconsci e pratiche di insegnamento*, Parigi, Harmattan. Raccolta di conoscenza e formazione, serie Psicoanalisi ed educazione, 2009, p.179.

Racamier P.C., *Le psychanalyste sans divan*. Payot, Paris, 1970.

Rustin M. and Bradley J., *Work discussion. Learning from reflective practice in work with children and families*, The Tavistock Clinic Series, London, Karnac, 2008.

Winnicott D.W. (1941), *L'osservazione dei bambini piccoli in una situazione prefissata*. In *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze, Giunti, 2017.

Winnicott D.W. (1965), *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Roma, Armando, 1968.

Winnicott D. W. (1993), *Colloqui con i genitori*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1993.

Roberta Di Lascio

Psicoanalista; membro della Società Psicoanalitica Italiana (S.P.I.).

Membro dell'International Psychoanalytical Association (I.P.A.).

Psicoanalista esperta di bambini e adolescenti (S.P.I.).

Membro ordinario della Società di Psicoterapia Psicoanalitica dell'infanzia, dell'Adolescenza e della coppia (SIPSIA).

Membro della Sezione Italiana della E.F.P.P. (Federazione Europea di Psicoterapia Psicoanalitica nel Settore Pubblico).

Autore di articoli pubblicati su Riviste Scientifiche e lavori in Volumi specialistici nell'ambito psicoanalitico, fra i quali "Alcune riflessioni sulla costruzione del processo di fine analisi nella psicoterapia infantile" in: "Sul finire Il tempo dell'analisi con i bambini" a cura di Daniela Lucarelli e Livia Tabanelli. Franco Angeli Editore, 2005. "Trasmissione transgenerazionale in adolescenza" in "Una o più anoressie" a cura di Anna Maria Nicolò e Luisa Russo, Borla, 2010. "Alessitimia: il mondo opaco delle emozioni" in "Frontiere della psicosomatica" a cura di Fabrizio Franchi, Armando Editore, 2018.

Adelia Lucattini

Psicoanalista Ordinario della Società Psicoanalitica Italiana (SPI), esperta in psicoanalisi dei bambini e degli adolescenti, Psychoanalyst Full Member e Child Analyst dell'International Psychoanalytic Society. Psichiatra. Autore di numerosi articoli su riviste italiane e straniere, di un libro (Lupinacci e altri, 2015) *Il dolore dell'analista*, Astrolabio e di numerosi saggi su libri fra i quali: "Intercettare il dolore. Il lavoro analitico con bambini e genitori migranti" in *Stare con il dolore in emergenza. Soccorritori, vittime e terapeuti* a cura di Di Iorio R. e A.M. Giannini, Franco Angeli; "Il 25 luglio. Aspetti psicoanalitici e linguistici del trauma in Luce d'Eramo narratrice adolescente" in *Luce d'Eramo. Un'opera plurale crocevia di saperi* a cura di De Paulis M. P., Lucas C., Tosatti A., La Sapienza University Press; "Trauma, poliglossia e costruzione della soggettività: in 'Deviazione' di Luce d'Eramo" in *Dire i traumi del XX secolo* a cura di De Paulis M. P. e Tosatti A., Cesati Ed.; "Un uomo in viaggio. Un'analisi nella terza età se il corpo s'ammala" in *Il lato notturno della vita. Corpo malato e fiducia nella stanza d'analisi* a cura di Cancrini T. e Daniele B., Franco Angeli; "Traduire l'incoscient" in *Présences du traducteur*, cura di Duché V. e Wuilmart F., Classiques Garnier Ed.; Lucattini A., "L'expérience psychique de confinement mental durant la pandémie de SARS CoV-2", "Recommencer à vivre après le lockdown de la pandémie de SARS-CoV-2" in *Journal de voyages en Confinia à travers le tissu du temps au repos* a cura di Krzakowski P., Harmattan Ed. (in corso di pubbl.).

Maria Adelaide Lupinacci

Psicoanalista con funzioni di Training della Società Psicoanalitica Italiana (SPI) e dell'International Psychoanalytic Society. Già membro della Commissione per l'analisi dei bambini e degli adolescenti della SPI. Già Presidente del Centro di Psicoanalisi Romano. Esperta in psicoanalisi dei bambini e degli adolescenti. Psichiatra. Autore di un libro (Lupinacci e altri, 2015) *Il dolore dell'analista*, Astrolabio e di numerosi saggi su libri e riviste italiane e straniere fra i quali "Melanie Klein: nella continuità verso il futuro" (2018) in *La cura psicoanalitica contemporanea*, a cura di T. Bastianini e A. Ferruta, Fioriti, "Female elements and functions in creativity" 2014 in *Women and creatività*, Karnac London a cura L. Tognoli e F. Thomson-Salo ; "Da Klein a Bion", *Riv. di Psicoanalisi*, 2013, vol 2; "L'esperienza del soffrire il dolore" in *Una ferita all'origine* 2012, Borla Roma; "Quando l'interpretazione di transfert è terapeutica?" 2007, in *Attualità del transfert* F. Angeli Roma. Lavora privatamente a Roma.