

# Nuove considerazioni per una collaborazione tra psicoanalisi e pedagogia speciale: linee generali e traiettorie di ricerca

## New considerations for a collaboration between psychoanalysis and special pedagogy: general guidelines and research trajectories

**Tommaso Fratini** / Università di Firenze / [tommaso.fratini@unifi.it](mailto:tommaso.fratini@unifi.it)

The article makes some considerations about the collaboration between psychoanalysis and special pedagogy, addressing the need to enter the debate on the various theoretical and practical approaches that currently animate special pedagogy. The paper argues that, among the various avenues of research and possible study, one way in particular realizes the interface between psychoanalysis and special pedagogy. Such an element is found within a strategic place in special pedagogy of the concept of the barrier, which meets a specific equivalent in psychoanalysis in the concept of defense mechanism: defense towards otherness, the acceptance of diversity, the access to understanding, and in the final analysis to the emotional pain of others and their own. In this way, some areas of exploration and intervention are reviewed, in which the contribution of psychoanalysis, a reference to its concepts and its constructs, and its basic perspective may prove fruitful for research in special education.

**Key-words:** Special pedagogy, Psychoanalysis, Disability, Barrier, Defense mechanism, Clinical method.

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

## 1. Introduzione

Nel momento in cui, con la nascita di questa rivista, la pedagogia speciale italiana entra in uno stadio di avanzamento ulteriore anche nella direzione di un confronto più aperto e serrato tra i vari approcci teorici e operativi che la movimentano (Bocci, 2012), nonché di una riflessione più formale e sistematica intorno ai presupposti metodologici ed epistemologici di fondo del proprio sapere disciplinare (Crispiani, 2012; Goussot, 2013), trovo importante proporre un contributo sull'interfaccia e la collaborazione tra la psicoanalisi e la pedagogia speciale.

Va detto senz'altro che il tema non è affatto nuovo, anche se forse è il caso di affrontarlo ancora, alla luce degli innegabili e significativi cambiamenti che caratterizzano oggi sia la pedagogia speciale sia la psicoanalisi rispetto al passato, anche solo di pochi decenni fa.

A tale proposito, mi sembra inevitabile una menzione riguardo a una tendenza difficilmente contestabile. Sotto un certo profilo, specie di fronte all'occhio di un osservatore esterno e distaccato, la psicoanalisi mai come in questo periodo storico appare in difficoltà, laddove la pedagogia speciale, pur con le sue proprie traversie, può degnamente aspirare al rango di disciplina in crescita, secondo molteplici traiettorie di sviluppo, se sarà in grado di qui ai prossimi anni avvenire di raccogliere una serie di sfide che le si pongono all'orizzonte (d'Alonzo, 2012).

Quello che cercherò di sostenere in questo scritto è che la psicoanalisi, nonostante le difficoltà che la attraversano, e nonostante gli attacchi sempre più duri che ha subito, i tentativi sempre maggiori di escluderla dal mondo del sapere accademico, abbia molto ancora da dare anche al territorio della pedagogia speciale, e pur tuttavia secondo modalità e chiavi di lettura non semplici e non scontate, su cui è opportuno quantomeno provare a tornare a riflettere, sia pure qui in un arco contenuto di pagine.

Per inciso, trovo giusto prendere posizione in merito alla crisi della psicoanalisi, sottolineando l'importanza di distinguere quelli che sono i propri limiti, con cui la psicoanalisi maggiormente in questo periodo storico si è trovata a confrontarsi, da quelli che si sono configurati piuttosto invece come fattori sociali di opposizione, quando non vere e proprie forme di delegittimazione, profondamente ingiuste, che la psicoanalisi ha subito progressivamente, ancor più, negli ultimi trent'anni.

La crisi della psicoanalisi è materia di dibattito da tempo, e su di essa non ritengo opportuno ritornare se non nel rimarcare un'importante determinante sociale. In un periodo storico di profonda crisi sociale che, a diversi livelli, l'umanità occidentale sta attualmente vivendo, la psicoanalisi è in difficoltà come tutto il pensiero umanistico nelle sue radici più profonde ed estese. Mentre abbiamo assistito al crescere esponenziale della mole di contributi caratterizzati dagli approcci di ricerca empirica e sperimentale negli ultimi quarant'anni in tutto il complessivo panorama delle scienze umane, la crisi dei modelli del pensiero umanistico si colloca su un piano parallelo alla *crisi del soggetto* (Cambì, 2006) nell'epoca postmoderna e all'emergere di nuove crescenti manifestazioni del *disagio della civiltà* (Freud, 1929; Borrelli *et al.*, 2013; Kaës, 2013; Benasayag, Schmit, 2003).

Ciò ha un corrispettivo, se non in un aumento d'incidenza dimostrabile, quantomeno in una maggiore problematicità dell'intero spettro della psicopatologia, e in particolar modo dei disturbi gravi della personalità in tutta la popolazione



occidentale. In una società in cui appaiono sempre più in crisi le relazioni sociali e i legami affettivi intimi, un approccio terapeutico, per antonomasia fondato sulla relazione umana come la psicoanalisi, è destinato a incontrare difficoltà crescenti circa l'efficacia dei suoi esiti, sia perché la realtà esterna al trattamento, a cui gli stessi suoi pazienti sono restituiti nella propria vita di relazione, è sempre più dura da affrontare per chiunque rispetto al passato, sia perché gli stessi clinici di formazione psicoanalitica, che dal retroterra del medesimo tessuto sociale inevitabilmente provengono e in esso vivono, si confrontano con gli stessi processi di emergenza collettiva e di inaridimento sul piano emotivo, volti a limitare e a ostacolare le stesse capacità di cura, competenze relazionali e affettive, attitudini alla *mentalizzazione* (Fonagy, Target, 2001) e alla presa in carico della sofferenza mentale, al centro del loro ruolo terapeutico.

Inoltre, se il primato della *tecnica* (Galimberti, 1999) nella società occidentale e lo sviluppo tecnologico hanno avuto un ruolo significativo nel promuovere un'evidente crescita di tutte le scienze umane sul piano scientifico, è altrettanto giunto il momento di riconsiderare più criticamente la funzione di condizionamento indiretto di ampi settori dell'*establishment* politico, economico e finanziario nell'indirizzare le traiettorie di ricerca accademica in campo umanistico e scientifico (Harvey, 2005). Se quello stesso ampio dibattito e quel filone di studi e di riflessioni da cui la pedagogia speciale attinge gli elementi di maggiore avanguardia in tema di *inclusione* e di diritti delle minoranze (ad es. Sen, 2009; Nussbaum, 2006) sono fortemente critici nel mettere in evidenza il ruolo del massiccio incremento delle disuguaglianze sociali alle radici dell'attuale crisi sociale, economica e finanziaria globale, è altrettanto innegabile il contributo di influenza indiretta sul mondo politico, sui mass media e anche sull'organizzazione del sapere universitario e sulla ricerca scientifica che le *lobbies* finanziarie, riconducibili al famigerato uno per cento o uno per mille (Stiglitz, 2013) dei più ricchi dell'Occidente, hanno esercitato stabilmente da diversi decenni a questa parte. Il fatto che la psicoanalisi, come altre correnti del sapere umanistico, sia particolarmente non gradita ai sostenitori del modello neoliberista dovrebbe mettere in guardia anche gli osservatori più neutrali ed equidistanti circa la pervasività in atto dei processi di esclusione sociale, anche nel mondo accademico, a fini di controllo sociale e politico (Marcuse, 1964). Il motivo per cui Sigmund Freud e gli eredi del suo pensiero hanno sempre meno diritto di cittadinanza nei dipartimenti di psichiatria, psicologia, ma anche di discipline umanistiche, è né più né meno, qui si sostiene, analogo al motivo per cui non solo il pensiero di Karl Marx ma anche di John Maynard Keynes, per fare esempi illustri, sempre meno trova posto nei programmi dei corsi di punta in scienze economiche delle più prestigiose università dell'Occidente.

## 2. Questioni teoriche: punti di forza, evoluzioni ed elementi comuni ai modelli

Un nodo da non sottovalutare nel dibattito epistemologico sulla psicoanalisi e sul posto della psicoanalisi nelle scienze umane è stato legato storicamente alla stessa eterogeneità dei modelli psicoanalitici. In realtà, se tutto ciò è stato grande materia di discussione negli ambienti psicoanalitici negli ultimi decenni del secolo scorso,

si tratta a questo punto di una *querelle* in buona parte superata. Oggi l'eterogeneità e la molteplicità delle posizioni teoriche sono considerate un punto di forza e non di debolezza (Green, 2005), un'espressione di vitalità e non di confusione; qualcosa di significativo per tenere la psicoanalisi, ma in generale tutte le discipline umanistiche ancora in vita, laddove in modo piuttosto preciso e ben definito sono stati definiti gli assunti di base e gli elementi comuni alle varie scuole della psicoanalisi in seno al suo specifico metodologico, in ordine all'analisi dei processi *transferali* e *controtransferali* nella terapia psicoanalitica (Funari, 1988).

Va aggiunto che la psicoanalisi in taluni suoi caratteri tende ad essere oggi un campo diverso da quello originariamente teorizzato e sostenuto da Freud, specialmente agli inizi della sua avventura conoscitiva. Per Freud (1922) la psicoanalisi era per definizione un metodo di trattamento delle psiconevrosi attraverso lo strumento principe dell'interpretazione, nel contesto di una procedura che enfatizzava il ruolo dei processi psichici inconsci e della sessualità nell'eziologia della nevrosi stessa. Questa definizione rimane sostanzialmente valida sotto un certo profilo, e pur tuttavia è innegabile per altri versi riconoscere quanto la psicoanalisi si sia modificata ed evoluta nel corso del tempo. Oggi le nevrosi non sono più l'unico terreno di intervento della psicoanalisi, laddove qualcuno ne mette in discussione perfino l'esistenza o quantomeno la presenza significativa nella popolazione occidentale, all'interno di una visione della psicopatologia che è molto cambiata; così come al *focus* sui processi psichici inconsci si è sostituito quello sulla *pensabilità* (Ferro, 2013; Bion, 1962a) e sull'accrescimento delle capacità di simbolizzazione e di *mentalizzazione* (Fonagy, Target, 2001), o del campo dell'esperienza emotiva. A sua volta, la sessualità è vista sempre più come un aspetto del più generale campo dell'affettività (Green, 1997), così come lo strumento dell'interpretazione è considerato sempre più come un tassello all'interno di una più generale competenza terapeutica di tipo affettivo, che passa attraverso la capacità di elaborare risonanze transferali come risposte emotive all'emozioni dell'altro, e la possibilità di restituirle al paziente in veste modificata e per lui maggiormente utilizzabile, quale base per accrescere la propria capacità di sentire, di immaginare e di pensare emotivamente.

La psicoanalisi si presenta a tutt'oggi, di fronte alle scienze umane, come espressione di un modello forte, uno di quei modelli cioè in grado di fornire un contributo di comprensione in ambiti molteplici e disparati dell'esperienza umana, apparentemente anche assai diversi tra di loro, ma ciò senza indulgere a facili eclettismi teorici, quanto mantenendo una forte aderenza e coerenza nei confronti di quell'approccio di base. Certo, la forte peculiarità del metodo psicoanalitico richiede una notevole competenza specialistica di base, ma non è mai stato vero che le acquisizioni psicoanalitiche non siano esportabili dal *setting* della 'stanza di terapia' al più esteso campo dei fenomeni umani, sociali, educativi della realtà esterna al trattamento, se facciamo propria ad esempio l'affermazione di Donald Meltzer (Meltzer in Mack Smith, 1998), secondo cui lavorare sul *transfert* nella 'stanza d'analisi' sempre non è molto diverso dal lavorare sulle proprie relazioni affettive intime nella vita quotidiana, poiché in entrambi i casi si tratta di compiere un lavoro psichico sui propri vissuti e sulle proprie emozioni in risposta a quelle dell'altro.

Il tratto di forza dell'approccio psicoanalitico nel suo complesso, al di là delle divergenze di scuola, colto dal vertice di osservazione e dallo sguardo critico di



altre discipline, come la stessa pedagogia speciale, risiede in un modello di comprensione dell'affettività, che può essere giocato in tutti gli ambiti in cui una tale esplorazione dell'esperienza umana, soggettiva ed emotiva, può avere senso e significato. Questo modello è ancora incentrato sul ruolo cruciale del concetto di realtà psichica, quale cuore e statuto della soggettività individuale, secondo un angolo di visuale che pone particolare attenzione alle relazioni affettive intime e alle esperienze emotive alla base della formazione della personalità individuale.

### 3. Traiettorie di ricerca per un nuovo interfaccia tra psicoanalisi e pedagogia speciale

Senza scivolare in facili semplificazioni o in banalizzazioni, e potendo dare per scontati molti assunti di base e pilastri dell'edificio della psicoanalisi, sul piano teorico, tecnico e clinico, provo a sostenere e ad argomentare come, tra le varie strade di ricerca e di approfondimento possibile, una in particolare renda conto, in specie nel periodo storico attuale, di un importante e interessante elemento di interfaccia della psicoanalisi con la pedagogia speciale. Tale elemento si trova intorno al posto strategico in pedagogia speciale e negli studi sulla disabilità del concetto di *barriera*.

Le barriere sono, secondo la definizione dell'ICF, quei «fattori nell'ambiente di una persona che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il funzionamento e creano disabilità. Essi includono aspetti come un ambiente fisico inaccessibile, la mancanza di tecnologia d'assistenza rilevante e gli atteggiamenti negativi delle persone verso la disabilità, e anche servizi, sistemi e politiche inesistenti o che ostacolano il coinvolgimento delle persone con una condizione di salute in tutte le aree di vita» (O.M.S., 2001, p. 184).

Il concetto di barriera, soprattutto quando è inteso riferirsi al fattore squisitamente umano, all'atteggiamento degli individui, incontra a parer mio uno specifico corrispettivo potenziale in psicoanalisi nel concetto di *meccanismo di difesa*: difesa verso l'alterità, il legame con l'altro sincero e profondo, l'accettazione della diversità, l'accesso alla comprensione, e in un'ultima analisi verso il dolore emotivo proprio e altrui.

Lungo la via tracciata, anche ma non solo, da questo elemento sotterraneo e trasversale di interfaccia, incontro e condivisione, qui di seguito si accenna ad alcuni ambiti di esplorazione e intervento, nei quali il contributo della psicoanalisi, il riferimento ai suoi concetti e ai suoi costrutti, e la sua prospettiva di fondo possono dimostrarsi particolarmente fruttuosi per la ricerca in pedagogia speciale.

*Il metodo clinico.* In una fase storica in cui i metodi di ricerca sperimentale sembrano particolarmente in auge nelle scienze umane, e se ne reclama l'incremento se non l'introduzione in pianta stabile anche nelle discipline pedagogiche, la psicoanalisi ci riporta implicitamente a una valorizzazione del metodo clinico anche in pedagogia speciale, nella sua accezione a cui è possibile guardare soprattutto dal versante delle scienze umane.

Inutile ribadire che il metodo clinico abbia interessato la pedagogia speciale fin dall'inizio (Trisciuzzi, 2003), e non solo per i suoi legami con il sapere medico.

La via psicoanalitica al metodo clinico, altrimenti denominato nella fattispecie della psicoanalisi *metodo storico-clinico* (Battacchi, 2006), si muove in una direzione che non è solo quella di un interesse per il patologico o il deviante, peraltro non in opposizione netta di contro alla normalità, quanto di una valorizzazione della relazione interpersonale, in primo luogo diadica ma non solo, tra l'osservatore e il suo oggetto di osservazione ai fini del processo conoscitivo. In questo senso l'apporto psicoanalitico si muove sul versante di una riscoperta del *qualitativo* (Ricolfi, 1995; Del Corno, Rizzi, 2010) rispetto al *quantitativo*, nella sua finalità squisitamente clinica di generare ipotesi, ancor prima che di dimostrarle, verificandole sperimentalmente. Questa accezione, che non è in opposizione al metodo sperimentale di per sé, ma solo quando il suo uso sconfinava in una modalità molto riduzionistica, volta ad escludere dal campo dell'analisi dei problemi significative variabili, come quelle che chiamano in causa l'esperienza soggettiva ed emotiva, muove da una considerazione della complessità e unitarietà dell'oggetto d'indagine, la persona e la sua realtà emotiva interna, che vengono conosciute e approcciate attraverso una particolare via o canale di osservazione, che valorizza l'ascolto e il riconoscimento delle proprie reazioni emotive in risposta alle emozioni altrui.

*La problematica dell'inclusione versus integrazione.* Nel momento in cui questi due termini e concetti diventano centrali e di primaria importanza in tutta la riflessione e la ricerca in pedagogia speciale (ad es. Canevaro, 2013; d'Alonzo, Caldin, 2012; Caldin, 2012; Pavone, 2010), trovo importante non sottovalutare l'apporto psicoanalitico anche su questo versante. Di fronte al rischio innegabile, purtroppo sempre in agguato, di un appiattimento del concetto e della prospettiva dell'inclusione nella direzione del mero adattamento sociale, e per giunta, l'adattamento acquiescente e compiacente verso un modello di società oggi meno democratico (Crouch, 2003) che in passato in Occidente, il quale induce sempre maggiori restrizioni nei confronti di talune libertà fondamentali, la psicoanalisi, con una posizione implicita non diversa dal marxismo e da quella dei vari autori della Scuola di Francoforte, propende per un atteggiamento critico verso l'adattamento sociale, e quelle patologie individuali e collettive che di fatto si intersecano nel nostro modello di vivere sociale con la cosiddetta normalità, con il rischio di una loro *normalizzazione* (Di Chiara, 1999).

Ma la psicoanalisi, nello stesso tempo, ci riporta implicitamente a una posizione che, sebbene non escluda e non si opponga, non coincide esattamente, in tutto e per tutto, con una certa prospettiva radicale, come quella dei *disability studies* (ad es. Medeghini *et al.*, 2013; Terzi, 2008). La dura frequentazione con il lavoro terapeutico e il doloroso contatto con la sofferenza psichica, che sono pane quotidiano per la psicoanalisi, inducono piuttosto alla considerazione di un contatto con la realtà che mai può essere eluso, e la valutazione dunque di barriere sociali che non facilmente si possono abbattere, proprio perché rinforzate, se non anche determinate da meccanismi di difesa duri a cedere e ad essere sradicati, a livello sia individuale che collettivo. "Arrangiarsi alla meno peggio", oppure "ricavare il meglio da un cattivo lavoro" sono espressioni di impatto evocativo di Wilfred Bion (1979), che hanno fatto epoca, per indicare non solo la durezza e tutta la difficoltà del lavoro psicoanalitico, ma anche per non dimenticare facilmente quanto, potremmo aggiungere, realmente dura e faticosa sia



la strada dell'integrazione nella disabilità, e altrettanto il lavoro di noi educatori nell'accompagnamento in questo percorso.

In questo senso, la psicoanalisi valorizza il concetto di integrazione più che quello di inclusione, in modo in verità indipendente da tutto il dibattito che l'interfaccia tra i due concetti ha assunto nella pedagogia speciale recente, particolarmente in Italia. La psicoanalisi, prevalentemente nella sua accezione kleiniana e bioniana<sup>1</sup>, stabilisce un significativo interfaccia implicito tra integrazione psichica e integrazione sociale; un'integrazione vale a dire che deve avvenire a livello mentale nel singolo e nella mente collettiva del gruppo e non solo nel campo sociale. Si tratta di una visione del concetto d'integrazione particolarmente processuale, che mette in luce come le barriere da abbattere, che ad essa si oppongono, siano barriere psichiche e non solo sociali. Sono barriere che necessitano di una elaborazione di un dolore psichico perché il processo d'integrazione compiutamente avvenga. Tutto ciò corrisponde, a livello della mente individuale ma anche sovraindividuale e gruppale, al passaggio dalla posizione schizoparanoide a quella depressiva descritto da Melanie Klein (1935, 1946). Ogni processo d'integrazione, in quest'ottica, presuppone anche il contatto con l'angoscia dell'esperienza dell'incontro con la diversità; una diversità che scatena angosce catastrofiche (Bion, 1966) che vanno elaborate facendo prevalere l'amore sull'odio, i sentimenti depressivi su quelli persecutori e maniacali, l'interesse altruistico per l'altro su quello egoistico per il Sé, il rispetto e la valorizzazione della fragilità sul fascino, nella società narcisistica (Lasch, 1979), del dominio e di ciò che incarna l'ideale del potere.

*Revisione del concetto di pregiudizio.* Il discorso qui sopra abbozzato implica anche un'interessante via per riformulare il concetto di pregiudizio verso la disabilità. L'ottica psicoanalitica in questo senso guarda all'aspetto eminentemente affettivo più che cognitivo del pregiudizio<sup>2</sup>, che può essenzialmente essere riformulato in questa luce nei termini di massicce difese nei confronti del dolore psichico; il dolore che il contatto non solo con chi è diverso, ma anche con chi soffre inevitabilmente suscita. Tutto ciò consente anche di spiegare come mai certi pregiudizi sono duri a morire e tutt'altro che facili da smantellare, per il semplice motivo che essi rappresentano efficaci corollari e aspetti di completamento di massicce difese, forti meccanismi di difesa nei confronti del dolore mentale, che facilmente si scatenano a contatto con la sofferenza altrui. Il disabile nel profondo non è un diverso, ma una persona esattamente come le altre, la quale molto spesso, inevitabilmente, sta molto male, soffre nell'intimo enormemente per gli effetti sul proprio Sé e sul proprio campo di relazioni, sulla propria identità ed esperienza di vita, di menomazioni e forme di disabilità che non comportano solo limitazioni alla partecipazione sociale, ma anche quote massicce di privazione interiore e dolore mentale.

- 1 Per un approfondimento dell'opera di Melanie Klein e di Wilfred Bion si rimanda, tra gli altri, a Klein (1978) e Bion (1962a, 1966, 1970).
- 2 Sul pregiudizio verso la disabilità è da vedersi lo studio di Lascioli (2011) e quello di Gelati (2004). Sul concetto di pregiudizio dal versante della psicologia cognitiva si veda Mazzara (1997) e Villano (2003).

*Revisione del concetto di empatia.* Nel mentre che gli studi sull'empatia hanno ormai decollato e preso il volo, facendo importanti salti di qualità in campi disparati, dalle neuroscienze al pensiero filosofico<sup>3</sup>, passando attraverso molti contributi pedagogici<sup>4</sup>, la psicoanalisi non indulge a una facile concettualizzazione dell'empatia. L'empatia non è e non è mai stata in definitiva un concetto autenticamente psicoanalitico, anche se paradossalmente, come già ho avuto modo di sostenere (Fratini, 2012a), quello psicoanalitico resta forse il più importante contributo indiretto alla comprensione del campo esteso di questo concetto. È possibile definire l'empatia come una condizione emotiva complessa, che scaturisce a diversi livelli dalla comprensione dello stato emotivo dell'altro, attraverso un'identificazione di ruolo, ed evolve in una risposta emotiva congruente (Battacchi, Codispoti, 1992; Bonino, Lo Coco, Tani, 1998). In psicoanalisi è forse più giusto parlare di contatto con la realtà psichica, con gli stati mentali propri e altrui.

Riuscire a funzionare empaticamente significa allenarsi a un costante esercizio di ascolto delle emozioni dell'altro e delle emozioni proprie in risposta a quelle dell'altro, in modo da essere per l'altro di aiuto attraverso la messa in campo e l'affinamento di una disponibilità emotiva. La psicoanalisi non ci porta sul terreno di una concettualizzazione dell'empatia come semplice risposta di sostegno, incoraggiamento, idealizzazione dell'altro, men che meno come un puro momento di vicinanza fisica. Quella psicoanalitica è una concezione particolarmente processuale dell'empatia. Significa mettere in primo piano la comprensione, avere consapevolezza che gli stati mentali possono costantemente variare e oscillare anche molto rapidamente (Meltzer, 1973), ma soprattutto evolvere, e ciò attraverso l'elaborazione, il contatto e il confronto con verità dolorose.

In quest'ottica, a ciascun momento o fase di questo percorso processuale può e deve necessariamente corrispondere un diverso atteggiamento di vicinanza emotiva; un diverso modo di essere di aiuto per l'altro nel condividere con lui soprattutto i suoi stati mentali e le sue emozioni più dolorose, a partire dal loro corretto riconoscimento e non dalla loro negazione. Si può condividere giocando, scherzando o danzando, come hanno messo particolarmente in luce i teorici dell'*intersoggettività* (Stern, 2005; Trevarthen, 1997; Greenspan, 1997), negli studi sulla relazione madre-bambino nella prima infanzia, così come rendendo omaggio all'altro in un momento di successo, di gioia e di gratificazione; ma soprattutto si può dividerne le angosce, le vere preoccupazioni, che a livello recondito si trovano dietro difese psichiche, stati di rabbia e di dolore insopportabile. Ciò significa prima di tutto comprendere tali angosce e tali sistemi di difese, in modo da aiutare l'altro nel poterle affrontare, e via via elaborare e superare. Questo lavoro mentale è visto come il prerequisito per favorire un processo di maturazione che aiuti l'altro sempre di più a crescere e a rendersi autonomo, realizzando i propri desideri, quelli più vivi e autentici; fino al momento in cui l'altro forse non ha più bisogno, più di tanto, neppure di essere capito, accolto o sostenuto, autonomamente motivato a quel punto a realizzare semplicemente i *propri* desideri, a cominciare da quelli imprescindibili che riguardano la sessualità.

3 Vedi a tal proposito, tra gli altri, Williams, Dazzi (2006) e Boella, Bottarelli (2000).

4 Cfr., tra gli altri, Galanti (2001), Boffo (2005) e Mortari (2006).



*Rapporto mente-corpo e affettività-pensiero.* È, quello del rapporto tra affettività e pensiero, un ambito nel quale l'originale contributo dello psicoanalista Wilfred Bion (Bion, 1962a, 1962b, 1970) resta a suo modo insuperato, ispiratore da anni di promettenti sviluppi in tante direzioni distinte e collegate, siano esse quelle della clinica delle psicosi, dello studio del pensiero nelle scienze della mente, così come della ricerca sulla disabilità e il deficit cognitivo. Questo contributo passa attraverso quello altrettanto importante della scuola neuropsichiatrica francese, che con autori illustri, da de Ajuriaguerra a Marcelli, da Gibello e Misès alla Schmid-Kitskis, applicando in modo altrettanto originale e creativo le acquisizioni freudiane e bioniane al lavoro sul deficit cognitivo, ha fornito ulteriori significativi apporti.

Questo approccio, che si è diffuso anche in Italia passando attraverso inizialmente i centri psicoanalitici ma anche molte scuole di neuropsichiatria infantile, muove da una concezione fortemente unitaria e globale della personalità del disabile cognitivo, considerando l'emozione, l'emotività, come cuore pulsante dell'intelligenza e della cognizione. È un approccio che ha chiari legami anche con il filone della psicomotricità<sup>5</sup>, nel fecondo terreno d'intersezione tra tradizione psicoanalitica e piagetiana. Tra i vari ambiti d'interesse assai promettente è quello di intervento clinico, anche psicoterapeutico, ma non solo, con disabili cognitivi (vedi ad es. Fattori, 2013; Fattori, Benincasa, 1996), che evidenzia come la capacità di contenimento di angosce molto forti, spesso negate nel nostro immaginario collettivo, ma assai presenti e talvolta a un livello dirompente nella persona con deficit cognitivo, possa rappresentare un potente stimolo e motore per la *simbolizzazione*, per la capacità di progredire sul piano della rappresentazione simbolica e dunque dell'intelligenza, proprio puntando sulle potenzialità che il contatto con emozioni vive e autentiche può avere ai fini dell'espansione della *pensabilità*, del sentire e dell'immaginare.

Questo approccio, particolarmente nella matrice winnicottiana, è anche quello che ha fornito un fondamentale tassello alla comprensione del problema mente-corpo, mettendo in luce l'imprescindibile ruolo della madre, con la sua capacità di cure, di accudimento, di contenimento e di rappresentazione delle angosce del bambino, ai fini dell'appropriazione precoce, già in tenerissima età, del corpo sessuato da parte del piccolo d'uomo. Proprio la prospettiva della psicoanalisi, pur non indulgendo a facili posizioni di comodo, è tra quelle più avanzate nel sostenere per il disabile, anche quello più gravemente menomato nel corpo, una speranza di crescita legata alla sua capacità di sentire e di coinvolgersi emotivamente, sottolineando come le angosce circa il proprio corpo siano quasi sempre anche uno *spostamento* di angosce legate al mentale, all'equilibrio tra amore e odio, avanzando con forza la posizione secondo cui l'amore o l'odio per il proprio corpo siano in definitiva uno spostamento dell'amore o dell'odio che si ha per il proprio Sé mentale, a partire da come precocemente esso è stato oggetto di amore o di odio da parte dei propri genitori, e della madre in particolare (Bollas, 1987).

5 Sulla psicomotricità nell'ambito della pedagogia speciale si rimanda al lavoro di Trisciuzzi, Zappaterra (2007).

Inutile dire che la questione del rapporto tra *affettività* e *pensiero* in psicoanalisi abbia una ricaduta importante nell'affrontare anche un tema caldo e difficile come lo studio dell'*autismo*. È opinione avanzata che oggi sappiamo molte più cose sull'autismo, sebbene siamo ben lungi dall'averne trovata ancora la soluzione al *puzzle* risolutivo (Barale, Ucelli, 2006; Cottini, 2009). Oggi sappiamo che l'autismo non è una forma di psicosi, e che la sua origine si situa quasi certamente in una complessa interazione di determinanti precoci in larga parte neurobiologiche. Ma molti degli esperti maggiori in questo campo sono dell'avviso che tutti gli approcci di intervento più importanti debbano passare attraverso il contatto interpersonale; ambito nel quale, ancora una volta, la psicoanalisi può dire la sua e ha molto da dare. Sebbene i caratteri autistici, del vero soggetto autistico, siano qualcosa di diverso dalle difese autistiche (Tustin, 1987) in pazienti non autistici, la capacità di un ascolto attento e rispettoso (Nissim Momigliano, 2001) del dolore anche della persona autistica, da parte del terapeuta ma anche dell'educatore, può avere un ruolo importante, talora inestimabile, nel creare per lei un importante, a volte, o più spesso l'unico, o quasi, legame autenticamente significativo nella propria vita fuori dalla famiglia, all'interno del quale la sua esperienza soggettiva e la sua peculiare visione del mondo possano incontrare una comprensione e una condivisione a livello profondo, una breccia possa essere aperta nel funzionamento dei suoi meccanismi autistici, con beneficio per l'incremento delle sue potenzialità d'interazione e di coinvolgimento sociale, la sua capacità simbolica all'incrocio tra affettività e cognizione.

*Difficoltà di apprendimento su base affettiva e relazione allievo-insegnante.* L'ultimo punto in questa carrellata, ma si potrebbero menzionare altri ambiti ancora, riguarda il fondamentale campo d'intervento che si colloca al crocevia tra inibizioni o difficoltà dell'apprendimento su base emotiva e la relazione allievo-insegnante o educando-educatore. La particolarità dell'approccio psicoanalitico alle difficoltà di apprendimento, come ho avuto modo di argomentare per esteso in un mio precedente lavoro (Fratini, 2012b), consiste nel prendere in esame quelle barriere/difese a livello profondo, derivanti da conflitti emotivi non risolti, i quali, generando angoscia, si ripercuotono poi in quei blocchi del pensiero, in quelle inibizioni alle radici di molte difficoltà di apprendimento. Sono i conflitti psichici più forti quelli ai quali si associano le quote di dolore emotivo maggiore, la cui negazione, producendo angoscia, scatena, in maniera a volte sorprendentemente inspiegabile dall'esterno, quelle forme di stato ansioso o depressivo, talvolta anche assai mascherato, le quali anche nelle personalità più intelligenti e dotate, ricche di talento, determinano quel tipo di blocchi difensivi, di timori, di stati di vuoto emotivo o di inibizione, che sostanziano quei processi di evitamento e quelle gravi limitazioni nell'atto di apprendere, così come quelle deformazioni del pensiero, che portano a distorcere i contenuti di ciò che viene appreso. E ciò nella direzione della svalutazione di sé, o all'opposto della megalomania intellettuale, dello svuotamento del contenuto di apprendimento in senso concreto, vietando l'accesso alla sua risonanza emotiva e alla gratificazione nel compito quotidiano di apprendere e imparare.

L'analisi di tali processi consente di spiegare anche come mai, molto spesso, gli approcci alle difficoltà di apprendimento in soggetti normodotati, basati esclusivamente sul sostegno, l'incoraggiamento, il rinforzo o l'apprendimento meta-



cognitivo di strategie, non ottengano i successi sperati. Si tratta di un ambito, anche questo, nel quale entra in gioco fortemente la capacità di comprensione dei livelli più profondi del funzionamento emotivo, così come la capacità dell'educatore o dell'insegnante di 'prendere dentro', di farsi carico delle angosce dell'altro, in modo da alleggerire il carico di angosce dell'educando o dell'allievo a scuola, aiutandolo nel riscoprire quel piacere e quella motivazione ad apprendere, altrimenti massicciamente inibiti, non da un mero problema di disinteresse o di mancanza di volontà, ma dalla negazione di importanti quote di angoscia e di dolore emotivo a livello profondo, vere responsabili occulte delle inibizioni ad apprendere. Sono quelle inibizioni che affondano le radici nelle difese più radicate o apparentemente insormontabili, legate come possono essere a traumi anche molto lontani nel tempo, alle radici del proprio dolore familiare e al gioco delle identificazioni inconse con aspetti dei propri genitori, a conflitti apparentemente incomprensibili e dunque inizialmente indicibili, e che possono essere risolti proprio affrontandoli come nodi da sciogliere, uno a uno, via via, con estrema pazienza; così da liberare nuovi spazi per la simbolizzazione, la crescita interiore e la maturazione personale, a partire da un'esperienza di sollievo, amore ritrovato e riconciliazione con se stessi. Ciò che in definitiva non è in opposizione ma molto in sintonia con il concetto pedagogico di *cura di sé* in vari aspetti tra loro collegati (Cambi, 2010).

Una visione del *burn out* degli insegnanti e degli educatori infine, inteso come sindrome derivante da un essenziale accumulo di emozioni dolorose, in esubero e non digerite, in risposta a un esubero di emozioni dolorose dall'allievo o l'educando, proiettate in colui che svolge un ruolo di presa in carico tutoriale (Ferro, 2007; Blandino, 2008), è l'ultimo tassello all'interno di questa panoramica, che ci riporta al ruolo fondamentale dell'emozione e della comprensione dell'esperienza emotiva (Meltzer, 1986) ai fini della soluzione di molti e importanti problemi nell'educazione e nella crescita umana sia degli educandi che degli educatori.

## Conclusioni

È stata tracciata in queste pagine una panoramica di ambiti tra loro collegati, attraverso i quali si è cercato di mostrare come l'apporto della psicoanalisi si riveli importante per ampliare gli orizzonti della ricerca e dell'intervento in pedagogia speciale. La pedagogia speciale ha fatto molto strada negli ultimi decenni, secondo molteplici sviluppi diversi rispetto al passato e autonomi di fronte ad altre scienze umane. Molti di questi sviluppi sono oggi racchiusi nella fondamentale prospettiva dell'*inclusione*. La psicoanalisi, a sua volta, rimane un campo del sapere distinto, e pur tuttavia, come ho cercato di mettere in luce, sono molte le aree d'intersezione e gli ambiti della pedagogia speciale e della ricerca sulla disabilità nei quali non solo la psicoanalisi può dare significativi apporti, ma anche il suo approccio, indirettamente, e i suoi concetti sono e possono ancor più entrare nel bagaglio e nella prassi di ricerca comune e condivisa da molti ricercatori nel campo pedagogico-speciale.

È possibile ribadire che quello della psicoanalisi sia sempre un apporto specialistico, non semplice e non scontato, con il rischio altrimenti di scivolare in

tentativi di semplificazione, o di cattivo uso a livello teorico e non solo di intervento operativo. Ma mi piace ricordare qui anche la posizione di Francesco Barale (in Barale, Ucelli, 2006), psicoanalista e studioso tra i maggiori in Italia dell'autismo in campo neuropsichiatrico, quando, esprimendosi proprio a proposito dell'autismo, scriveva che un uso cauto ed equilibrato della psicoanalisi e delle sue potenzialità, pur in presenza dei grandi avanzamenti conoscitivi in altre aree disciplinari, possa rivelarsi un tassello importante, se non l'anello mancante, per fare da collante, arricchire, e dare senso compiuto a molti studi scientifici nel campo della disabilità, a volte per la verità di un tipo anche assai meccanico e parcellizzato, e dunque non facilmente confrontabile gli uni con gli altri. E tutto ciò senza scadere in sterili o antipatiche polemiche con altri approcci alla comprensione scientifica, ma lavorando con umiltà e dal basso al progresso di un territorio di ricerca difficile e irto di insidie e di frustrazioni, ma anche ricco di potenziale gratificazione e nobile impegno nel contatto umano, come è quello della disabilità, e in generale, potrei aggiungere, della pedagogia speciale a diversi e significativi livelli.

## Riferimenti bibliografici

- Barale F., Ucelli S. (2006). La debolezza piena. Il disturbo autistico dall'infanzia all'età adulta. In A. Ballerini, F. Barale, V. Gallesse, S. Ucelli, *Autismo. L'umanità nascosta* (a cura di S. Mistura) (pp. 51-206). Torino: Boringhieri.
- Battacchi M.W. (2006). *La conoscenza psicologica: il metodo, l'oggetto, la ricerca*. Roma: Carocci.
- Battacchi M.W., Codispoti O. (1992). *La vergogna*. Bologna: Il Mulino.
- Benasayag M., Schmit G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Tr. it. Milano: Feltrinelli, 2004.
- Bion W.R. (1962a). *Apprendere dall'esperienza*. Tr. it. Roma: Armando, 1972.
- Bion W.R. (1962b). Una teoria del pensiero. Tr. it. in *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*. Roma: Armando, 1970.
- Bion W.R. (1966). Il cambiamento catastrofico. Tr. it. in *Il cambiamento catastrofico*. Milano: Loescher, 1981.
- Bion W.R. (1970). *Attenzione e interpretazione*. Tr. it. Roma: Armando, 1973.
- Bion W.R. (1979). Arrangiarsi alla meno peggio. Tr. it. in *Seminari Clinici*. Milano: Raffaello Cortina, 1989.
- Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocci F. (2012). La ricerca nella prospettiva della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.) (2012), *Questioni, sfide, prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica* (pp. 61-82). Napoli: Liguori.
- Boella L., Bottarelli A. (2000). *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boffo V. (2005). *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Bollas C. (1987). *L'ombra dell'oggetto. Psicoanalisi del conosciuto non pensato*. Tr. it. Roma: Borla, 1989.
- Bonino L., Lo Coco A., Tani F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Borrelli F., De Carolis M., Napolitano F., Recalcati M. (2013). *Nuovi disagi nella civiltà*. Torino: Einaudi.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin R. (2012). Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled. *Pedagogia oggi*, 2, 11-25.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il «postmoderno»*. Torino: UTET.

- 
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Carboni M. (2013). Sulle “tracce” della corporeità nella pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 49-64.
- Cottini L. (ed.) (2009). *L'autismo. La qualità degli interventi nel ciclo di vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci
- Crispiani P. (2012). Tendenze epistemologiche della pedagogia e didattica Speciali. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.) (2012). *Questioni, sfide, prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica* (pp. 83-95). Napoli: Liguori.
- Crouch C. (2003). *Postdemocrazia*. Tr. it. Roma-Bari: Laterza, 2003.
- Curatola A. (2003). *Disabilità e scuola. Ambiente, autonomia, territorialità*. Roma: Anicia.
- d'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2012). Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.) (2012). *Questioni, sfide, prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica* (pp. 61-82). Napoli: Liguori.
- d'Alonzo L., Caldin R. (2012). *Questioni, sfide, prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*. Napoli: Liguori.
- de Ajuriaguerra J., Marcelli D. (1982). *Psicopatologia del bambino*. Trad. it. Milano: Masson, 1984.
- De Anna L. (1998). *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini.
- Del Corno F., Rizzi P. (2010). *La ricerca qualitativa in psicologia clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Chiara G. (1999). *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fattori L. (2013). Un'adolescente disabile. La pratica del self cutting su un corpo già “ferito”. *Rivista di psicoanalisi*, 1, 33-48.
- Fattori L., Benincasa G. (1996). *Psicoterapia psicoanalitica e deficit cognitivo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferro A. (2007). *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferro A. (ed.) (2013). *Psicoanalisi oggi*. Roma: Raffaello Cortina.
- Fonagy P., Target M. (eds.) (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fratini T. (2012a). *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale. Nuove prospettive pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Fratini T. (2012b). *Le difficoltà di apprendimento su base affettiva. E altri scritti di pedagogia speciale e clinica*. Urbino: QuattroVenti.
- Freud S. (1922). Due voci di enciclopedia: «Psicoanalisi» e «Teoria della libido» (pp. 439-462). In *Opere*, vol. IX. Torino: Boringhieri, 1967-80.
- Freud S. (1929). *Il disagio della civiltà*. Tr. it. in *Opere*, vol. X. Torino: Boringhieri, 1967-1980.
- Funari E. (1988). Contestualità e specificità della psicoanalisi. In A.A. Semi (ed.), *Trattato di psicoanalisi* (vol. 1, pp. 3-40). Milano: Raffaello Cortina.
- Galanti M.A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
- Galanti M.A. (2007). *Sofferenza psichica e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Galimberti U. (1999). *Psiche e Techne*. Milano: Feltrinelli.
- Gaspari P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gelati M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Gibello B. (1984). *I disturbi dell'intelligenza nel bambino*. Trad. it. Roma: Borla, 1987.
- Goussot A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Goussot A. (2013). Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 11-20.
- Green A. (1997). *Le catene di Eros. Attualità del sessuale*. Tr. it. Roma: Borla, 1997
- Green A. (2005). *Idee per una psicoanalisi contemporanea*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2005.
- Greenspan S.I. (1997). *Psicoterapia e sviluppo psicologico*. Bologna: Il Mulino, 1999.
- Harvey D. (2005). *Breve storia del neoliberalismo*. Tr. it. Milano: Il Saggiatore, 2007.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Kaës R. (2013). *Il malessere*. Tr. it. Roma: Borla, 2013.
- Klein M. (1935). *Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi*. Tr. it. in *Scritti 1921-1958* (pp. 145-174). Torino: Boringhieri, 1978.

- Klein M. (1946). *Note su alcuni meccanismi schizoidi*. Tr. it. in *Scritti 1921-1958* (pp. 99-110). Torino: Boringhieri, 1978.
- Klein M. (1978). *Scritti 1921-1958*. Boringhieri: Torino.
- Lasch C. (1979). *La cultura del narcisismo*. Tr. it. Milano: Bompiani, 1981.
- Lascioli A. (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Mack Smith C. (1998). "A modo suo". *Un'intervista con Doland Meltzer*. Tr. it. in S. Fano Cassese. *Introduzione al pensiero di Donald Meltzer* (pp. 99-109). Roma: Borla, 2001.
- Marcuse H. (1964). *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*. Tr. it. Torino: Einaudi, 1967.
- Mazzara B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- Medeghini R. et Al. (2013). *Disability Studies*. Trento: Erickson
- Meltzer D. (1973). *Stati sessuali della mente*. Tr. it. Roma: Armando, 1975.
- Meltzer D. (1986). *Studi di metapsicologia allargata*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 1987.
- Misès R. (1975). *L'enfant déficient mental. Approche psychodynamique*. Paris: PUF.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nissim Momigliano L. (2001). *L'ascolto rispettoso. Scritti psicoanalitici*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2006). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Tr. it. Bologna: Il Mulino, 2007.
- O.M.S. – Organizzazione mondiale della Sanità (2001). *ICF versione breve. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson, 2004.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Ricolfi L. (1995). La ricerca empirica nelle scienze sociali: una tassonomia. In L. Ricolfi (ed.), *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Schmid Kitskis E. (1990). *Legami creatori e distruttori dell'attività psichica*. Trad. it. Roma: Borla.
- Sen A. (2009). *L'idea di giustizia*. Tr. it. Mondadori: Milano, 2010.
- Stern D.N. (2005). Intersoggettività. In E.S. Persons, A.M. Cooper, G.O. Gabbard (eds.), *Psicoanalisi. Teoria, clinica, ricerca*. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Stiglitz J. (2012). *Il prezzo della disuguaglianza*. Tr. it. Torino: Einaudi, 2013.
- Terzi L. (2008). *Justice and Equality in Education*. London: Continuum.
- Trevarthen C. (1997). *Empatia e biologia*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Trisciuzzi L. (2003). *Pedagogia clinica*. Roma-Bari: Laterza.
- Trisciuzzi L., Galanti M.A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. (2007). *La psicomotricità tra biologia e didattica*. Pisa: ETS.
- Tustin F. (1987). *Barriere autistiche nei pazienti nevrotici*. Tr. it. Roma: Borla, 1990.
- Villano P. (2003). *Pregiudizi e stereotipi*. Roma: Carocci.
- Williams R., Dazzi N. (2006). Il concetto di empatia tra clinica e ricerca empirica. In N. Dazzi, V. Lingiardi, A. Colli (a cura di). *La ricerca in psicoterapia* (pp. 389-435). Milano: Raffaello Cortina.
- Winnicott (1949). L'intelletto e la sua relazione con lo psiche-soma. In *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Tr. it. Firenze: Martinelli, 1975.