

I.17

Le formazioni transferali degli insegnanti nella Scuola Primaria Elementary School Teachers' Transference Constellations

Andrea Lorenzoni

*Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"
andrea.lorenzoni6@unibo.it*

L'articolo presenta il disegno di una ricerca quantitativa osservativa correlazionale a scopo esplorativo con finalità descrittiva e valutativa. Si tratta di uno studio in via di svolgimento che si fonda su un approccio riferibile all'epistemologia della complessità. Viene discusso il concetto di prassi soggettiva prendendo in considerazione il transfert, o traslazione, come fenomeno umano comune non patologico (cfr. Britzman, 2009; Fabbri, 2012). È suggerita l'idea che la nozione di transfert possa offrire l'opportunità di esaminare con uno sguardo generativo il problema della formazione. Nella letteratura è assente uno studio di tipo quantitativo che riguardi il transfert degli insegnanti e manca una ricerca empirica su tale fenomeno che sia incentrata in modo specifico sulla Scuola Primaria. Attraverso il presente lavoro, si intende fornire un primo contributo in questa area poco esplorata, con l'intento di individuare, attraverso degli indicatori di traslazione, le formazioni transferali che gli insegnanti di Scuola Primaria della provincia di Bologna vivono nei confronti di singoli alunni. Lo studio ha come principale obiettivo operativo quello di validare la *Scala autodescrittiva di transfert - Insegnante di Scuola Primaria verso alunno*. Allo stato attuale sono state effettuate le prime validazioni, mentre a breve si procederà alla somministrazione del questionario e quindi all'analisi e interpretazione dei risultati. L'auspicio è che la presentazione di dati empirici di nuova natura possa favorire lo sviluppo e la diffusione, all'interno dei percorsi formativi degli educatori, di approcci pedagogici esperienziali (cfr. Harouni, 2021).

Parole chiave: emozioni; insegnanti; scala; scuola primaria; transfert.

This paper outlines a quantitative, observational, correlational research design with exploratory aims and descriptive and evaluative purposes. The ongoing study is based on the epistemology of complexity approach and focuses on the concept of subjective praxis, with transference being considered as a common, non-pathological human phenomenon (see Britzman, 2009; Fabbri, 2012). The article also explores the role of the transference notion in examining the problem of teacher preparation with a generative gaze. The research literature currently lacks a quantitative study regarding teachers' transference, and there is no empirical research on this phenomenon that concerns Primary Schools. This work aims to provide a first contribution in this little-explored area, by

identifying, through indicators, the transference constellations that Primary School teachers in the province of Bologna live towards individual pupils. The main operational objective of the study is to validate the *Transference Self-descriptive Scale – Elementary School Teacher Towards Pupil*. Currently, the initial validations have been completed, and the questionnaire will soon be administered. The results will be analyzed and interpreted. The hope is that providing a new kind of empirical data can encourage the development and diffusion of experiential pedagogical approaches within educators' training courses (see Harouni, 2021).

Keywords: emotions; teachers; scale; primary school; transference.

1. Quadro teorico

I dieci anni di servizio che ho svolto come insegnante di Scuola Primaria – sia su posto comune sia su posto di sostegno – mi hanno fornito l'opportunità di osservare alcuni aspetti critici della pratica educativa degli insegnanti. Alcuni di questi sono strettamente legati alla *soggettività* dei docenti. Infatti, mi è parso che strumenti concettuali “classici” quali *apprendimento attivo*, *zona di sviluppo prossimale*, *effetto Pigmalione*, *progettazione*, *sospensione del giudizio*, *decentramento*, *flessibilità*, *autenticità*, *empatia*, *doppio vincolo*, *conferma* e *disconferma*, risultassero spesso poco significativi per gli insegnanti – talora fino al punto di cadere nel dimenticatoio – e mi è sembrato che venissero da loro percepiti come inefficaci o come da applicarsi in maniera disorganica. Aver fatto appello alla *metacognizione*, alla *consapevolezza* o alla *riflessività* durante i percorsi di formazione – ove questi vi siano stati – sembra essersi dimostrato, in alcuni casi, insufficiente. In altre parole, la *teoria pedagogica studiata o prescritta* fatica a divenire *prassi educativa*, e tale affermazione – a prescindere dall'esperienza personale sul campo – può essere corroborata sia da quanto la questione continui ad essere oggetto di acceso dibattito all'interno della comunità scientifica, sia da ciò che la letteratura di settore ci offre in termini di riscontri empirici. Se dunque è vero che la pedagogia accademica non riesce ancora a formare gli insegnanti e i futuri insegnanti in modo soddisfacente, è anche legittimo ipotizzare che la teoria pedagogica oggi più largamente diffusa necessiti di ripensamenti e integrazioni.

La fase operativa del presente studio impiega metodologie dell'indagine empirica quantitativa. Il quadro teoretico in cui si inserisce il progetto è riferibile all'*epistemologia della complessità* (Morin, 1999a, 1999b) e valorizza criticamente i contributi pedagogici provenienti dai differenti approcci di ricerca.

Negli anni Novanta del secolo scorso, Lumbelli, in un suo articolo, esor-

diva affermando che «il divario tra teoria pedagogica ed esperienza dell'educatore è un antico disagio di ogni pedagogista che non sia tanto difensivo e pregiudicato da non essere disposto ad un'analisi disincantata della realtà» (1995, p. 355). Nel medesimo scritto, come contributo per restringere tale divario, proponeva una teoria pedagogica che prevedesse la promozione di «principi» la cui realizzazione da parte degli educatori in termini comportamentali fosse stata empiricamente dimostrata come efficace. Proseguiva assumendo che le «preoccupazioni» dei docenti potessero essere utilizzate come guida per individuare, attraverso una riformulazione filosofica corrispondente, un sapere «sicuramente rilevante per gli insegnanti» (p. 357).

Diversi anni dopo, Baldacci, rifacendosi ad un approccio per «modelli educativi», descriveva i «*principi procedurali*» come «delle massime generali, che come tali necessitano del *giudizio intelligente dell'educatore* [corsivo del redattore] per essere utilizzati in una specifica situazione educativa» (2011, pp. 123, 130). L'asserzione suggerisce l'idea che la prassi educativa, nella realtà, non possa che essere *prassi soggettiva*: questo è l'assunto sostenuto nel presente contributo. In tale ottica la prassi si distingue dalla *pratica*: si sostiene, infatti, che nel manifestarsi della prassi soggettiva, il soggetto si riconosca in larga misura nei principi pedagogici, li metta in atto, li incarni, e che nel verificarsi della *pratica* soggettiva, invece, l'individuo sia impossibilitato ad incarnare un proprio pensiero pedagogicamente fondato.

All'interno del medesimo volume contenente il contributo di Baldacci, Riva scriveva: «Occorre pensare pedagogicamente il problema della teoria pedagogica, a partire dalla individuazione del suo oggetto, che è, per me, la formazione. Formazione che include l'ambito della vita, di fatto coincidendo con essa». E aggiungeva: «Le pratiche passano attraverso il corpo e la percezione corporea [...]: ne sono condizionate e, nello stesso tempo, quelle – in particolare il corpo-mente – sono gli strumenti che concretamente permettono il darsi stesso delle pratiche. Si afferma spesso che la pedagogia ha come sua specificità – in grado di differenziarla da altri tipi di sapere – il fatto di essere contemporaneamente un sapere teorico e pratico; eppure questa pratica viene per lo più evocata come categoria teorica e concettuale ma poi non sondata, esplorata, interrogata» (2011, p. 162).

Negli stessi anni Vannini, nell'offrire un resoconto sugli studi in campo empirico, scriveva che «numerose ricerche evidenziano la difficoltà di agire soprattutto sugli atteggiamenti e le convinzioni profonde dei docenti pre-service e la scarsa efficacia dei curricula di formazione iniziale» (2012, p. 58). Evidenziava, inoltre, che «i giovani insegnanti formati all'università hanno più spesso, rispetto ai colleghi più anziani, convinzioni pedagogiche scientificamente fondate; resta tuttavia la difficoltà a “praticarle” all'interno dei contesti scolastici, che frenano, arrestano, riassorbono gli impulsi verso l'innovazione» (p. 69).

In tempi più recenti, Fabbri scriveva che «purtroppo, l'educazione, sia scolastica sia familiare, continua a essere povera di conoscenze e competenze comunicative adeguate: i grandi nodi problematici delle relazioni educative, la disconferma, l'ingiunzione paradossale, l'effetto Pigmalione negativo e i transfert di resistenza veicolati da insegnanti e genitori verso figli e scolari continuano ad agire spesso indisturbati o ricompaiono sotto nuove forme» (2022, quarta di copertina).

Alla luce di quanto considerato sin qui, il presente contributo tenta di sondare sentieri *interpretativi* che consentano di cogliere aspetti poco esplorati che riguardano il problema della relazione fra teoria e prassi. Nello specifico, lo studio si propone di prendere in esame il fenomeno del *transfert*, detto anche *traslazione*, il quale è stato inizialmente individuato e descritto da Freud (1899). Tale interesse è dettato dall'idea che il concetto di transfert, attraverso la sua pregnanza, possa consentire di leggere l'esperienza soggettiva e il tema della *formazione* attraverso delle consapevolezze capaci di restringere, qualora incarnate, lo scarto fra teoria pedagogica e prassi soggettiva. L'idea di transfert nasce e si sviluppa a lungo nel contesto della terapia psicologica, la quale, a differenza dell'educazione, si pone il fine di curare delle patologie. Pedagogia e psicoterapia costituiscono aree di ricerca distinte e appaiono dunque opportuni nuovi sforzi per concettualizzare la traslazione in termini di *fenomeno umano comune e non patologico*. Ciò potrebbe rafforzare il presupposto per un suo maggiore impiego in campo educativo e non solo. In questa sede, verrà presentato un *disegno di ricerca empirico quantitativo* che si propone di rilevare – attraverso la somministrazione di un questionario – specifici indicatori relativi ai *transfert vissuti dagli Insegnanti di Scuola Primaria verso singoli alunni*. Il progetto offre l'opportunità, da un lato, di dare seguito al lavoro di concettualizzazione del transfert in chiave educativa iniziato, in Italia, da Fabbri (2012, 2022), e dall'altro di raccogliere – per la prima volta nella ricerca pedagogica – dati empirici quantitativi sui *transfert degli insegnanti*. Prima di descrivere lo svolgimento della ricerca in corso, è opportuno fornire qualche estratto della letteratura sul tema, di provenienza psicologica e pedagogica.

Prendiamo le mosse da Anna Freud, la quale scrive che intende per transfert «tutti i sentimenti che il paziente prova nei riguardi dell'analista. Tali sentimenti non sono creati ex novo dal rapporto analitico [...]» (1961, p. 25). Diversi anni prima, suo padre puntualizzava che «tuttavia non si deve neppure credere che l'analisi crei la traslazione e che questa compaia solo in essa. L'analisi non fa altro che rendere palese e solare la traslazione, la quale è un fenomeno universalmente umano [...] e addirittura stabilisce il suo dominio su tutte le relazioni che gli individui hanno con i loro simili» (Freud, S., 1924, p. 109). Nell'indagare il concetto, Anna Freud isola una particolare forma di traslazione che è il «*transfert di difesa*»: una parte dei fenomeni di transfert –

spiega – è costituita da «un meccanismo di difesa, che possiamo attribuire all'Io [...]». Infatti, il paziente trasferisce nel presente – anche – quegli «impulsi» che presentano «tutte le deformazioni a cui sono andati incontro durante l'infanzia» (1961, pp. 26-27). Freud descrive la *difesa* come «la designazione generale per tutte le tecniche di cui l'Io si avvale nei suoi conflitti» (1925, p. 309).

Nello spiegare «che cosa sono le traslazioni» il padre della psicoanalisi evidenzia come esse abbiano dei connotati inconsci: «Sono riedizioni, copie degli impulsi e delle fantasie che devono essere risvegliati e resi coscienti durante il progresso dell'analisi». Tuttavia, precisa che alcune traslazioni sono «capaci di divenire conscie appoggiandosi su una qualche particolarità reale» (Freud, S., 1901, p. 114) Anni dopo, affermerà: «Bisogna decidersi a distinguere una traslazione “positiva” da un'altra “negativa”, la traslazione di sentimenti affettuosi da quella di sentimenti ostili» (1912, pp. 528-529). Dunque, i transfert, anche qualora inconsci, sono considerati da Freud come legati alla sfera emotiva dell'individuo. Le emozioni si configurano, così, come portatrici di tracce del passato personale.

Anche Jung fornisce contributi sul tema: durante una delle sue conferenze presso la Clinica Tavistock di Londra afferma che «vi sono persino traslazioni sugli animali e sulle cose» (1936, p.158). In anni più recenti, con lo sviluppo della psicoterapia di gruppo, l'accezione di transfert è andata, in alcuni casi, ampliandosi. Lo psicoanalista Béjarano se ne è occupato estesamente, arrivando a considerare come oggetti di transfert: il monitore (colui che guida il gruppo), il gruppo, gli altri pari e il mondo esterno (1972, pp. 129, 217). Nell'ambito degli studi psicoanalitici sulla relazione di cura negli istituti pubblici di salute mentale, Correale giunge a identificare un transfert specifico del paziente che è quello che si orienta verso l'istituzione: intende per transfert «l'insieme dei movimenti affettivi e ideativi del paziente, non soltanto nei confronti del singolo operatore che lo ha in cura, ma nei confronti dell'intero gruppo istituzionale che costituisce il contesto in cui si muove il curante e in cui avviene l'incontro stesso» (1991, p. 172). Lo psicoanalista precisa che «ogni paziente opera contemporaneamente più investimenti quando entra in un'istituzione, alcuni su un singolo membro o su singoli, altri sull'istituzione nel suo complesso (p. 179). L'autore, inoltre, ammette la possibilità di transfert verso «oggetti sfumati e privi di precise connotazioni» (p. 175).

Ecco, quindi, che dopo una fase di elaborazione del concetto nel campo della terapia psicologica strettamente duale, il transfert ha assunto, per alcuni studiosi, un significato più ampio e “sociale”, venendo applicato alle molteplici relazioni psicologiche, anche *reciproche*, di cui il soggetto può fare esperienza.

Fra gli autori di riferimento in questo campo, figura Kaës. Egli offre una descrizione degli aspetti *simultanei* e *multilaterali* del transfert: «La pluralità

ha un'incidenza sulla topica, la dinamica e l'economia dei transfert: il gruppo è un luogo in cui emergono *particolari configurazioni del transfert*. I transfert, multilaterali, vengono diffratti sugli oggetti predisposti a riceverli nel gruppo [...] Per uno stesso soggetto, questi transfert sono connessi fra loro [...] Per ogni soggetto considerato nella sua singolarità, il dispositivo di gruppo permette di diffrangere sulla scena sincronica del gruppo delle connessioni di oggetti di transfert costituiti nella diacronia. Questa caratteristica dei transfert in situazione di gruppo qualifica uno degli apporti specifici dell'approccio grupppale alla comprensione della trasmissione psichica: il dispiegamento sincronico nel transfert, dei nodi diacronici formati nell'intersoggettività (1999, p. 53)».

Impiegando un modello socio-cognitivo e attraverso il metodo sperimentale, la psicologa sociale Andersen si è occupata a lungo del transfert “nella vita quotidiana”; ha realizzato esperimenti che forniscono ricchi riscontri empirici sulla traslazione vissuta da soggetti non patologici. Il transfert viene da lei studiato in termini di fenomeno che si orienta solo verso singoli individui. Andersen, Glassman, Chen e Cole lo concepiscono come «basato sull'attivazione e applicazione di rappresentazioni dell'altro significativo nella percezione sociale di tutti i giorni» (1995, p. 53), dove con «altro significativo» intendono «qualsiasi persona che sia stata importante e influente nella vita dell'individuo» (Andersen & Cole, 1990, p. 385). I risultati sperimentali supportano il fatto che «le rappresentazioni dell'altro significativo operano come costrutti cronicamente accessibili» (Andersen et al., 1995, p. 53). La studiosa e i suoi colleghi affermano: «I dati dimostrano che il fenomeno del transfert [...] può essere compreso in termini di duplice ruolo delle influenze croniche e di quelle transitorie sull'attivazione della rappresentazione dell'altro significativo, compresi i tratti scatenanti di rilievo presenti nella persona bersaglio» (*ibid.*). Viene notato che «ogni tipo di influenza transitoria sull'attivazione sembra aggiungere eccitazione alla rappresentazione dell'altro significativo, aumentandone il potenziale di attivazione complessivo» (*ibid.*). Emerge, dunque, che l'esperienza transferale è suscettibile di influssi da parte di fattori intervenienti. L'aspetto inconsapevole del transfert è considerato da Andersen e colleghi in termini di *distorsione paratassica* – espressione utilizzata da Sullivan (1953) – nel quale chi percepisce una nuova persona “va oltre le informazioni fornite” (Bruner, 1957), cioè colma, per via deduttiva spesso inconsapevole, ciò che non sa di lei: «In questo processo, la verità di ciò che è stato appreso durante la codifica [codifica attuale di una nuova persona, ndr] viene confusa con ciò che è stato semplicemente dedotto sulla base della rappresentazione dell'altro significativo, in modo tale che è più probabile che emerga una memoria falso positiva» (Andersen et al., 1995, p. 41). In tema di transfert, gli studi psicologici di Andersen forniscono, così, alcune preziose risponderie empiriche sperimentali.

In ambito pedagogico, Britzman e Pitt affermano che la traslazione può orientarsi «verso nuovi e vecchi eventi e le loro figure» (2004, p. 369); considerano che il transfert sia sempre presente e che esso sia, al contempo, «un ostacolo e un mezzo per l'apprendimento» (p. 368). Le autrici, inoltre, parlano di «attaccamento affettivo alla conoscenza» (2003, p. 762), fino a descrivere, per converso, le difese che il soggetto può muovere contro di essa: «Se la nuova conoscenza mina la fiducia in sé stessi in relazione alle proprie vulnerabilità più intime, il risultato è un rapporto conflittuale con la conoscenza [...]» (2004, p. 365). Le studiose non dimenticano di osservare, rifacendosi a Winnicott (1963), che la conoscenza può, a sua volta, divenire uno strumento di difesa contro l'esperienza (2004, p. 364). Britzman, in uno dei suoi volumi, invita poi a rivolgere l'attenzione al pensiero che ciascun individuo sviluppa nei confronti dell'educazione (2009).

Spostando lo sguardo sulla ricerca pedagogica italiana, Fabbri sostiene che «molti transfert, all'interno dell'esperienza educativa, partono dagli educatori stessi, prima ancora che dagli educandi: il caso più evidente ed estremo è quello dei transfert che i genitori esprimono, nei confronti dei figli, prima ancora della loro nascita» (2022, p. 133). L'autore sottolinea che «le dimensioni cognitive del transfert sono centrali nell'esperienza educativa» (p. 152). Non manca, inoltre, di affrontare gli aspetti difensivi del fenomeno: «Il primo ostacolo [...] è rappresentato dai vissuti di resistenza dell'insegnante verso l'allievo, del genitore verso il figlio, non certo viceversa: come far emergere tale ostacolo, per consentirne il riconoscimento e l'identificazione? Identificando i transfert di resistenza con cui genitori e insegnanti sono soliti percepire figli e allievi» (p. 133).

Da questa panoramica parziale sugli studi di ambito psicologico e pedagogico relativi al transfert – realizzati attraverso differenti approcci di ricerca: clinico, sperimentale, teoretico – è possibile notare come la traslazione venga fatta orientare da ciascun autore verso specifici oggetti di diversa natura: sia verso individui o materiali fisicamente presenti nella circostanza, sia verso rappresentazioni mentali del soggetto. I transfert orientati verso una o più persone fisicamente presenti nella situazione, si configurano come esperienze interpsichiche, ossia di relazione con un altro o con altri soggetti psichici, mentre i transfert orientati verso le proprie rappresentazioni mentali si delineano come esperienze intrapsichiche, cioè di relazione con elementi astratti che sono interni alla medesima psiche (cfr. Vygotskij, 1960, p. 211; Piaget, 1936, pp. 8-9).

Alla luce di quanto detto, *il transfert viene qui inteso come un'emozione che un individuo può provare verso persone, animali, piante, cose materiali, o rappre-*

sentazioni mentali. Coinvolge funzioni cognitive, consapevoli e inconsapevoli. Viene inteso come legato a esperienze personali significative ed è influenzato, oltre che dalle caratteristiche dell'oggetto verso cui è indirizzato, da possibili esperienze emozionali intervenienti. Può essere composto da forme di pensiero socializzate ed essere l'esito di meccanismi psicologici di difesa.

Attraverso siffatto concetto è possibile considerare che ciò che ostacola la metacognizione, la consapevolezza e la riflessività in campo educativo risieda nell'esperienza soggettiva di ciascun individuo. In altre parole, l'impedimento all'attuazione di comportamenti che siano guidati dai *principi* pedagogici, può essere ricondotto ad alcuni transfert che la persona vive nei confronti degli elementi cognitivi e materiali che costituiscono la sua esperienza esistenziale. È possibile pensare che ogni individuo viva le proprie *formazioni transferali* e che queste, in misura e forma diversa da caso a caso, mutino nel tempo. Si sostiene che nel mancato passaggio dalla *teoria studiata o prescritta* alla *prassi soggettiva*, si verifichino negli insegnanti delle dinamiche psicologiche personali che impediscono lo sviluppo di una consapevolezza incarnata di sé e del proprio lavoro educativo. Un docente che nel proprio percorso formativo ha studiato, ad esempio, quali siano le modalità comunicative pedagogicamente più opportune, può poi essere psicologicamente impossibilitato ad applicarle nella realtà lavorativa: ciò si può legare all'evenienza che egli non abbia mai avuto l'opportunità di *rielaborare* il proprio vissuto personale, il quale, a quei comportamenti comunicativi, è correlato. Il suo *passato* – eventualmente anche scolastico – “trasferendosi” nel *presente*, può impedirgli, dunque, di raggiungere un livello di preparazione che sia consono al mestiere. Questo punto di vista mette in risalto i possibili limiti dei modelli prescrittivi, o strettamente didattici, nell'ambito della formazione degli insegnanti. A tal proposito, più avanti, si farà riferimento ad alcuni *corsi pedagogici esperienziali* che, ispirandosi alle tecniche cliniche, cercano di ovviare a tale criticità: essi, favorendo la creazione di opportune relazioni significative, offrono ai partecipanti occasioni di trasformazione personale.

2. Scopi e costrutti

Abbiamo visto come nel tempo, accanto al concetto “classico” di traslazione paziente verso psicoterapeuta, si sia profilata un'idea di transfert più ampia. Secondo quest'ultima, la traslazione non si rivolge solo verso il «soggetto supposto sapere» – per usare l'espressione di Lacan (1964, p. 227) – ma anche verso una moltitudine di possibili altri oggetti. In accordo con questa accezione allargata, nel presente contributo si assume che il transfert sia un *fenomeno umano comune e non patologico*; esso, pur manifestandosi anche nella psicotere-

rapia, non si verifica solo in quella circostanza e non assume solamente quella forma specifica. Inoltre, in un'ottica di *reciprocità* (cfr. Bertolini, 1988, pp. 144-149), si considera che i transfert verso una o più persone fisicamente presenti in una circostanza, possano essere vicendevoli: nel caso della relazione insegnante-studente, ad esempio, essi si “muovono” sia dallo studente verso l'insegnante, sia dall'insegnante verso lo studente (cfr. Spier, 2014, pp. 1-6).

Il *costrutto operativo di transfert* utilizzato nello studio mette in particolare risalto l'aspetto emotivo del fenomeno. Diviene opportuno sottolineare la complessità di tale caratteristica. L'emozione, infatti, è intesa come legata alle funzioni cognitive e corporee, ed include desideri, sentimenti e valutazioni, consapevoli o inconsapevoli. La rappresentazione mentale, d'altra parte, è considerata come una traccia nella memoria – anch'essa consapevole o inconsapevole – che può essere variabilmente carica di investimento emotivo personale, quindi anche di desiderio, sentimento e valutazione: è il “rinnovarsi” di un'esperienza passata. La rappresentazione mentale significativa viene concepita come una rappresentazione carica di investimento emotivo intenso. Dunque, l'aggettivo “significativo” vuole intendere “intensamente carico di investimento emotivo personale” (cfr. Galimberti, 2018, pp. 432-433, 1077). Si profila, nel complesso, una *dinamica sistemica della psiche*, in cui i contenuti emotivi e cognitivi non sono che aspetti di un unico fenomeno.

2.1 *Studi sul transfert in campo pedagogico*

Nella ricerca pedagogica il tema del transfert è studiato per lo più con approcci teorici. Nell'area anglofona alcuni contributi, risalenti agli anni Sessanta del Novecento, provengono dagli studi di Hargadon (1966). Più di recente, ad aver trattato l'argomento sono in particolare Mayes (2002), De Carvalho e Cabral (2003), Boldt e Salvio (2006), Cho (2009), Taubman (2011), Bainbridge e West (Bainbridge & West, 2012; Bainbridge, 2015), Stearns (2013), Shim (2015), Lewkowich (2015) e soprattutto Britzman et al. (Britzman & Pitt, 1996; Britzman & Güzel, 2022). Nel campo della ricerca empirica in lingua inglese il transfert nelle situazioni di apprendimento è stato esaminato, attraverso approcci qualitativi, da pochi ricercatori: Tyler (1967), Robertson (1999), Slater Pasternak (2007, 2013), Spier (2014) e Sherry et al. (2021). Si tratta di studi esplorativi che – oltre ad assumere premesse teorico operative in parte diverse da quelle adottate in questa ricerca – riguardano relazioni educative con studenti di High School o di College e che non prendono in esame altri ordini di scuola.

In Italia l'apporto più organico allo studio teorico del transfert nelle relazioni educative si deve a Fabbri (2012, 2022), mentre si segnalano anche le ri-

flessioni di Pesare (2017) e Riva (2021). A livello empirico, la ricerca pedagogica italiana non ha fornito sinora contributi sul tema.

Nella letteratura è quindi assente uno studio di tipo quantitativo che riguardi il transfert degli insegnanti e manca una ricerca empirica su tale fenomeno che sia incentrata in modo specifico sulla Scuola Primaria. Attraverso il presente lavoro, si intende fornire un primo contributo in questa area poco esplorata, con l'intento di individuare, attraverso degli indicatori di transfert, le formazioni transferali che gli insegnanti di Scuola Primaria della provincia di Bologna vivono nei confronti di singoli alunni. In particolare, ci si propone di rintracciare nelle dichiarazioni dei docenti alcuni indizi di transfert pedagogicamente funzionali e di transfert pedagogicamente disfunzionali.

2.2 *Transfert pedagogicamente funzionali e transfert pedagogicamente disfunzionali*

Il concetto di transfert mette in risalto la *soggettività* dell'esperienza educativa, e quindi anche il retaggio della storia corporea e sociale personale. Assumere una teoria pedagogica che legga l'esperienza di *formazione* in chiave transferale, significa poter ricondurre la *prassi soggettiva* e la *pratica soggettiva* a fenomeni di traslazione. È così possibile pensare a un *transfert pedagogicamente funzionale* e a un *transfert pedagogicamente disfunzionale*: funzionale e disfunzionale “rispetto agli scopi educativi”. Si presenta la possibilità di distinguere i transfert che sono congruenti con i *principi* pedagogici da quelli che non lo sono.

Alla luce di quanto detto, *il transfert pedagogicamente disfunzionale viene qui inteso come un transfert che non è conciliabile con il perseguimento di scopi educativi pedagogicamente fondati. Al suo interno possono operare rappresentazioni mentali significative che non aderiscono sufficientemente alla realtà.*

Considerando che la ricerca si propone di rilevare, attraverso un questionario, i transfert vissuti dagli insegnanti di Scuola Primaria verso singoli alunni, sono stati individuati, in relazione al *transfert pedagogicamente disfunzionale*, i seguenti indicatori:

- attuazione di comportamenti che non rispettano i diritti del bambino al gioco, alla salute o alle pari opportunità (ONU, 1989, art. 2, 24, 31);
- attuazione di comportamenti di rimprovero nei confronti dell'educando per ragioni da lui indipendenti;
- attuazione di comportamenti di facile ostilità nei confronti dell'alunno, o di aperto litigio con lui;
- attuazione di comportamenti umilianti che rischiano di ingenerare nell'educando *effetti Pigmalione negativi*;

- attuazione di comportamenti che rischiano di mistificare, alterare o distorcere la realtà agli occhi dell'alunno;
- attuazione di comportamenti che veicolano verso il bambino stereotipi etnici o di genere;
- attuazione di comportamenti che rischiano di veicolare verso l'alunno messaggi di disinvestimento dal proprio compito educativo, ossia dal ruolo di insegnante;
- attuazione di comportamenti che rischiano di creare nell'educando *doppio vincolo*;
- attuazione di comportamenti che rischiano di veicolare verso l'alunno messaggi di *disconferma*;
- attuazione di comportamenti di difesa primaria, del tipo "occhio per occhio dente per dente", ai danni dell'educando;
- attuazione di comportamenti nei confronti dell'alunno che confliggono, o non sono coerenti, con il proprio pensiero e con finalità pedagogicamente fondate;
- operatività di rappresentazioni mentali correlate all'alunno che non aderiscono al dato di realtà per via dei meccanismi di difesa – scissione e proiezione (cfr. Blandino, 2009, pp. 55, 60).

L'assunto che il transfert possa implicare dei comportamenti è fondato sul riconoscimento di un fenomeno che Anna Freud descrive come segue: «Talvolta può succedere che un intensificarsi del transfert induca il paziente [...] ad agire (to act out), a trasferire nel suo comportamento di ogni giorno sia i moti pulsionali che le reazioni difensive che sono correlate con i suoi sentimenti transferali. A questo fenomeno viene dato il nome di *agire* (acting) *nel transfert* e si tratta di un processo che, a rigor di termine, oltrepassa i limiti dell'analisi ed è peraltro istruttivo [...] perché la struttura psichica del paziente viene così automaticamente rivelata nelle sue naturali proporzioni» (1961, p. 29). Dunque, così come *l'agire* può essere considerato una "esternazione" del transfert, *l'agire contro i principi pedagogici* – comunicativi, comportamentali e conoscitivi – può essere considerato come una "esternazione" del transfert pedagogicamente disfunzionale.

Specularmente, *il transfert pedagogicamente funzionale viene qui inteso come un transfert che induce l'individuo a perseguire intenzionalmente scopi educativi pedagogicamente fondati. Produce capacità di confronto con il dato di realtà. Nel caso in cui tale transfert si orienti verso uno o più individui, può assumere la forma di controtransfert oppure quella di empatia.*

Al riguardo sono stati individuati i seguenti indicatori:

- attuazione di comportamenti che rispettano il diritto del bambino al gioco, alla salute o alle pari opportunità;
- attuazione di comportamenti di rimprovero nei confronti dell'educando che manifestano aderenza alla realtà e coerenza con i propri messaggi comunicativi e con gli scopi pedagogici;
- attuazione di comportamenti di affetto equilibrato nei confronti dell'alunno;
- attuazione di comportamenti, consoni alla fase di sviluppo dell'educando, che dimostrino la propria fiducia in lui e che possano, così, ingenerare effetti Pigmalione positivi;
- attuazione di comportamenti atti a favorire nell'educando la consapevolezza etnica e di genere e la valorizzazione di questi aspetti identitari;
- attuazione di comportamenti che veicolano verso l'educando messaggi coerenti;
- attuazione di comportamenti che veicolano verso l'alunno messaggi di conferma;
- attuazione di comportamenti verso l'alunno che sono coerenti con il proprio pensiero e con finalità pedagogicamente fondate;
- capacità di controllo delle proprie reazioni emotive e comportamentali nei confronti dell'alunno;
- sentimento di motivazione al lavoro educativo con l'educando;
- operatività di rappresentazioni mentali, correlate all'alunno, fra loro coerenti e che aderiscono al dato di realtà grazie alla consapevolezza – anche non formalizzata in termini specialistici – dei propri meccanismi di difesa – proiezione e scissione.

Come specificato nel costrutto, quest'ultimo tipo di transfert può assumere, in alcuni casi, la forma di controtransfert e, in altri, quella di empatia. Ciò non significa che le due forme siano sempre riconducibili al transfert pedagogicamente funzionale, ma significa che potranno essere classificate sotto questo nome qualora ne presentino le caratteristiche. In quei casi si potrà parlare di *controtransfert pedagogicamente funzionale* e di *empatia pedagogicamente funzionale*. Si assume che, in alcune contingenze, controtransfert ed empatia possano risultare pedagogicamente disfunzionali. È necessario però spiegare cosa si intende per controtransfert ed empatia.

2.3 Controtransfert ed empatia

Rispetto al termine *empatia*, la psicoanalista Carusi sottolinea un equivoco che nel corso dell'esperienza di insegnamento mi è apparso diffuso anche fra

gli insegnanti. Lo fa nel commentare il pensiero di Kohut: «La prima fondamentale distinzione è quella tra *empatia* e *benevolenza*, *simpatia* o *compassione*, con cui l'empatia viene frequentemente confusa. È il fraintendimento più comune, contro cui Kohut dovette lottare per tutta la vita, e consiste nella sovrapposizione di un significato di senso comune al significato specifico [...] L'empatia, egli sottolinea, non si identifica necessariamente con la simpatia, in quanto la comprensione profonda di un altro essere umano può essere usata anche a fini ostili». (Carusi, 2003, p. 45). Kohut scrive: «Detto in altro modo, se riuscite a comprendere che cosa vuol dire 'mettersi nei panni di un altro', calarsi accuratamente nella vita interna di un'altra persona, allora potete usare questa comprensione per i vostri scopi. Non so quante volte ormai ho sottolineato che questi scopi possono essere di gentilezza o di franca ostilità» (1981, p. 193).

Già Rogers sentiva la necessità di circoscrivere attentamente il significato della parola empatia: «Sentire il mondo più intimo dei valori personali del cliente [espressione con cui l'autore si riferisce al paziente, ndr] come se fosse proprio, senza però mai perdere la qualità del 'come se', è empatia. Sentire la sua confusione, o la sua timidezza, o la sua ira o il suo sentimento di essere trattato ingiustamente come se fossero propri, senza tuttavia che la propria insicurezza, o la propria paura, o il proprio sospetto si confondano con i suoi, questa è la condizione che sto cercando di descrivere e che ritengo essenziale per instaurare un rapporto produttivo» (1962, p. 89).

Nel vissuto empatico, un individuo cerca di capire la logica emotiva dell'altro dal vantaggio di un'esperienza, la propria, che è già stata rielaborata e resa consapevole; non vi sono identificazioni inconsapevoli con l'altro e viene conservata la coscienza della propria identità come identità separata (cfr. Bolognini, 2002, pp. 122-133; Britzman, 2009, p. 95; Galimberti, 2018, p. 440).

In questa ricerca l'empatia è considerata una forma di transfert. Si ritiene, infatti, che ne presenti le caratteristiche: è un vissuto emotivo rivolto verso una o più persone, ed è legata ad esperienze personali significative. L'aspetto che la contraddistingue è che tali esperienze sono già state rielaborate dal soggetto e rese consapevoli.

Dunque, *l'empatia viene qui intesa come un transfert che consente all'individuo, attraverso l'immedesimazione, di cogliere i pensieri e gli stati d'animo dell'altro o degli altri. L'empatia, a differenza del controtransfert, non implica il vissuto inconsapevole di forti concordanze o discordanze con le proprie rappresentazioni mentali significative. Comporta un tono emotivo moderato.*

Una particolarità dell'empatia è che può essere provata volontariamente solo nella misura in cui il soggetto riesce a raggiungerla. Lo psicoanalista Bolognini scrive che l'esperienza lo ha, «col tempo, privato di un'illusione pro-

grammatica: quella di poter decidere attivamente e metodicamente di realizzare una situazione empatica» (2002, p.144).

Il controtransfert si contraddistingue, all'opposto, per un'identificazione inconsapevole del soggetto: egli, senza averne una chiara rappresentazione cosciente, si rispecchia in una certa misura nel vissuto dell'altro. La mancata simbolizzazione di alcune esperienze personali precedenti – e cioè la loro mancata rielaborazione – genera nel controtransfert il rischio di collusione con le difese dell'altro (cfr. Bolognini, 2002, p. 96; Britzman, 2009, p. 95).

Bolognini afferma: «Credo che l'esperienza controtrasferale [...] non garantisca affatto il raggiungimento di un buon grado di empatia (se si rimane identificati controtrasferalmente ci si limita a ripetere una scena interna, senza poterla comprendere e interpretare); credo però che *l'essere passati attraverso l'esperienza controtrasferale elaborandola* permetta lo sviluppo di un'empatia ampia e profonda, non limitata alla concordanza egosintonica [...]» (2002, p. 96). Lo psicoanalista chiarisce: «L'empatia costituisce l'esito finale armonico di un processo, mentre l'esperienza controtrasferale è un passaggio spesso necessario ma di per sé non sufficiente per avvicinarsi alla condizione empatica».

Fabbi, in relazione a quello che in questo studio è considerato *controtransfert pedagogicamente funzionale*, sostiene che esso si verifichi solo quando l'educatore «abbia ricevuto un transfert dall'educando; l'abbia interpretato correttamente; abbia reagito con una risposta adeguata».

Considerato quanto detto, *il controtransfert viene qui inteso come un transfert che induce l'individuo a riconoscere la propria esperienza emotiva come legata a un'emozione che egli ha individuato in una o più persone presenti nella circostanza. Il controtransfert implica che l'emozione dell'altro, o degli altri, presenti nella circostanza attuale, sia vissuta inconsapevolmente dal soggetto come fortemente consonante o dissonante rispetto alle proprie rappresentazioni mentali significative. Comporta un tono emotivo intenso.*

La Figura 1 fornisce una panoramica sui costrutti definiti e cerca di illustrarne l'articolazione.

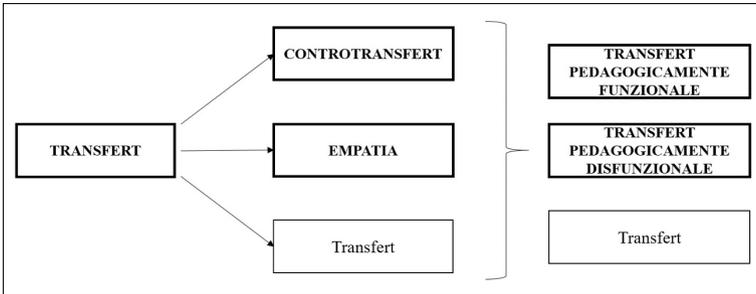


Figura 1: Panoramica sui costrutti

2.4 Obiettivi, ipotesi e interrogativi

Dopo aver descritto il quadro teorico e teorico-operativo del disegno di ricerca è opportuno precisare quali sono i suoi obiettivi a livello attuativo.

1. Validare una *Scala autodescrittiva di transfert - Insegnante di Scuola Primaria verso alunno*.
2. Individuare la frequenza rilevata di transfert pedagogicamente funzionali e la frequenza rilevata di transfert pedagogicamente disfunzionali.
3. Rilevare gli indicatori relativi ai transfert personali che gli insegnanti di Scuola Primaria statale della provincia di Bologna vivono nei confronti di singoli alunni con cui lavorano: ciò potrebbe consentire l'individuazione di possibili tipologie di *formazioni transferali* personali e la descrizione della loro eventuale correlazione significativa con alcune variabili inerenti al percorso individuale dei docenti e al loro vissuto all'interno della scuola.

Di seguito, invece, vengono riportate le ipotesi e i relativi interrogativi.

1. Lo strumento consente di misurare i costrutti definiti a livello teorico-operativo: lo strumento è valido. *Il questionario consente di misurare i costrutti definiti?*
2. I docenti vivono, nei confronti di singoli alunni, transfert pedagogicamente funzionali e transfert pedagogicamente disfunzionali. *Gli insegnanti vivono transfert pedagogicamente funzionali e transfert pedagogicamente disfunzionali verso singoli alunni?*
3. I docenti vivono, nella relazione con singoli alunni, diverse tipologie di formazioni transferali personali. *Gli insegnanti vivono diverse tipologie di formazioni transferali personali verso singoli alunni?*

4. Le diverse tipologie di formazioni transferali sono correlate ad alcune variabili personali. *Le diverse tipologie di formazioni transferali sono correlate ad alcune variabili personali?*

3. Scelte metodologiche e procedurali

La teoria operativa che viene ipotizzata nella ricerca è stata perfezionata attraverso le strategie esplorative delineate da Lumbelli, le quali sono state ritenute rispondenti alle esigenze del *pensiero complesso*. La ricercatrice sottolinea che «un elemento comune e necessario in queste strategie può essere considerato *il processo di progressivo aggiustamento delle categorie ai 'dati' da analizzare e quindi la combinazione di deduzione e di induzione*» (1984, p. 122). Il presente studio assume i tratti di una ricerca esplorativa, cioè una ricerca nella quale è previsto un periodo dedicato a «mettere a punto i concetti o le variabili sulla base delle quali verranno poi raccolti i dati da elaborare quantitativamente» (p. 130). La fase esplorativa si configura come un momento «creativo ed innovatore» (p. 111) di «analisi qualitativa di fatti e di procedimenti» (p. 115); definisce «quegli strumenti concettuali attraverso i quali verranno inevitabilmente filtrati i 'dati' sulla cui base le ipotesi verranno verificate o falsificate» (p. 125). Durante tale processo, spiega l'autrice, la concettualizzazione originaria può necessitare di «una *maggiore articolazione interna* della categoria di analisi» oppure di «una *combinazione o aggregazione di più concetti* che dia luogo a *nuove categorie*». Lumbelli scrive che «la scelta teorica diventa così una specie di ipotesi» (p. 119) e che «l'elenco delle variabili risulterà in questo caso necessariamente aperto e provvisorio» (pp. 124-125).

La studiosa sostiene che, nella definizione delle ipotesi e degli strumenti di analisi, si debba attribuire un ruolo «rispettivamente alla deduzione teorica e all'esperienza immediata, non sistematica». L'autrice precisa che la funzione attribuita alla «fase esplorativa-qualitativa della ricerca» è «quella di contribuire alla definizione delle variabili in tutti i casi in cui la definizione ricavabile dalla letteratura esistente risulti insoddisfacente» (p.119). Dopo il momento esplorativo, questo tipo di ricerca prevede l'impiego di strumenti di rilevazione empirica «che garantiscono *la raccolta più ricca possibile delle informazioni più attendibili possibili* sulla realtà empirica che le ipotesi di concettualizzazione ricavabili dalle teorie sull'uomo pretendono di rappresentare».

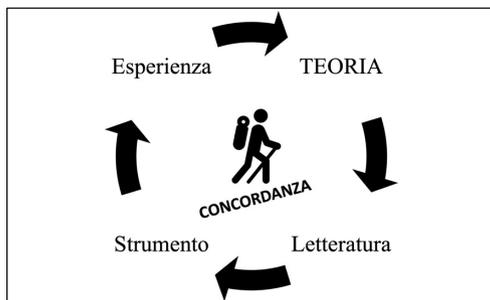


Figura 2: Processo di messa a punto della teoria operativa

Sulla scorta delle riflessioni di Lumbelli, ho adottato un processo di definizione della *teoria operativa* che mirasse alla massima concordanza possibile fra «esperienza immediata», «letteratura esistente» e «strumenti di rilevazione empirica» impiegati. La Figura 2 illustra tale processo ricorsivo, il quale si muove dall'*esperienza personale* al confronto con la *letteratura presa in considerazione* fino alle *capacità di rilevazione dello strumento utilizzato*. La letteratura presa in esame per la definizione delle diverse componenti della teoria operativa include anche i risultati di quelle ricerche empiriche qualitative sul transfert nei contesti di apprendimento di cui si è fatto menzione.

Siccome l'approccio epistemologico della complessità qui assunto riconosce la possibile inconsapevolezza da parte dell'individuo delle funzioni cognitive ed emotive coinvolte nel proprio vissuto, è opportuno specificare che l'*esperienza personale*, nel mio caso, include quella professionale come insegnante di Scuola Primaria e quella di confronto costante – durante il percorso di dottorato – con ricercatori universitari esperti. Parte dell'esperienza personale l'ho *rielaborata* attraverso dei modelli clinici: ho svolto un'analisi personale di sette anni – concomitante con gli anni di studio per il conseguimento della laurea e con i primi anni di insegnamento – e ho frequentato, in presenza, il corso universitario esperienziale dal titolo *Potere e pedagogia: sé, società e trasformazione* tenuto dal professor Harouni presso il dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università di Harvard (cfr. 2021).

3.1 Forma della ricerca, strumento utilizzato e variabili

Il disegno empirico dello studio assume la forma di una *ricerca quantitativa osservativa correlazionale a scopo esplorativo con finalità descrittiva e valutativa* (cfr. Lumbelli, 1984; Corbetta, 1999; Lucisano & Salerni, 2002; Coggi & Ricchiardi, 2005).

Lo strumento che si intende impiegare per la rilevazione dei transfert è la *Scala autodescrittiva di transfert - Insegnante di Scuola Primaria verso alunno*: si tratta di un questionario, composto da domande a risposta chiusa, che è stato realizzato ad hoc a partire dallo strumento, di area psicologica, *Countertransference Questionnaire*, di Westen et al. (2003, 2005, 2009). Esso ha acquisito nel tempo caratteristiche pedagogiche proprie, del tutto distinte dalla scala originale. Si prevede che la sua distribuzione avvenga in forma cartacea e che la somministrazione sia effettuata dal sottoscritto – ricercatore-insegnante – in presenza. Tale scelta è dettata dall’esigenza di creare un clima raccolto e di ridurre il più possibile la distorsione dei dati dovuta alla *desiderabilità sociale*. Contestualizzerò la ricerca ai docenti, rimarcandone le finalità e chiedendo il loro aiuto per raccogliere dati utili a comprendere le emozioni che, come insegnanti, viviamo quotidianamente nel rapporto con gli alunni. Fornirò istruzioni precise per la compilazione e rassicurerò sulla forma anonima del questionario; favorirò un clima sereno e non giudicante e mi mostrerò disponibile a rispondere a qualsiasi domanda (Guala, 2000). Le modalità di somministrazione sono state definite in forma scritta e strutturate come segue: momento di accurata presentazione iniziale; lettura congiunta delle istruzioni; risposte ad eventuali dubbi e domande; disponibilità a chiarimenti durante la compilazione; momento finale di dialogo.

I quesiti che compongono lo strumento sono posti nella forma «Ti è mai capitato di...?», mentre le opzioni di risposta si articolano lungo una scala con avverbi a quattro opzioni: *mai in assoluto, raramente, a volte, spesso*.

Per ciascuna definizione operativa è stata approntata una serie di domande. A scopo esemplificativo, nella Tabella 1 si riporta un quesito per ogni costruito.

| Costrutto | Esempio di indicatore operativo |
|---|---|
| TRANSFERT | Ti è mai capitato di provare risentimento nei confronti di un alunno? |
| TRANSFERT PEDAGOGICAMENTE DISFUNZIONALE | Ti è mai capitato di rimproverare un alunno che si era comportato male dicendogli ad esempio “maleducato”, o utilizzando altri appellativi simili? |
| TRANSFERT PEDAGOGICAMENTE FUNZIONALE | Ti è mai capitato di osservare alcuni malfunzionamenti dell’istituzione scolastica ma di sentirti comunque motivato al lavoro educativo con un alunno? |
| EMPATIA (pedagogicamente funzionale) | Ti è mai capitato di provare, nei confronti di un alunno che si stava annoiando, un affetto equilibrato che ti permetteva di capire i suoi pensieri e il suo stato d’animo e che ti consentiva di perseguire gli obiettivi educativi? |

| | |
|---|--|
| <p>CONTROTRANSFERT (pedagogicamente funzionale)</p> | <p>Ti è mai capitato di riflettere, insieme a qualcun altro o da solo, sul turbamento che ti procurava lo stato d'ansia di un alunno, e che ciò ti permettesse di contenere questa tua sensazione e di migliorare le tue azioni educative?</p> |
|---|--|

Tabella 1: Un esempio di indicatore operativo per ciascun costrutto

Le risposte degli insegnanti dovranno fare riferimento solo ad alunni appartenenti a classi di Scuola Primaria in cui l'insegnante lavora o abbia lavorato. Potranno riferirsi anche ad alunni con disabilità.

Fra le variabili che verranno rilevate, figurano anche quelle che ineriscono al percorso individuale dei docenti: *titolo di studio abilitante, tipo di contratto, genere, posto ricoperto, deleghe del dirigente scolastico, specializzazione per il sostegno, età, anni di insegnamento maturati, provincia di origine, neoassunto, classe di insegnamento.*

La *validità di costrutto* dello strumento è stata esaminata – tra febbraio e giugno 2023 – attraverso la *raccolta strutturata dei giudizi* di 13 ricercatori universitari esperti del settore: 7 di università italiane, 3 di università statunitensi, 2 di università canadesi, 1 di università britannica; di cui 8 di area pedagogica e 5 di area psicologica. 5 di questi hanno fornito, in aggiunta, dei commenti liberi. Per ciascuna domanda del questionario è stata raccolta una valutazione sul livello di: rilevanza rispetto al costrutto; rischio attivazione meccanismi di difesa; chiarezza. Tale giudizio è stato fornito attraverso la seguente scala: *per niente, poco, abbastanza, molto*. Vi sono poi 17 esperti che hanno fornito solo commenti non strutturati: 2 di università italiane, 8 di università statunitensi, 1 di università canadese, 3 di università francesi, 2 di università britanniche, 1 membro della *International Psychoanalytical Association*; di cui 11 di area pedagogica e 6 di area psicologica. Per ciascun rischio elevato emerso dalla rilevazione, il rispettivo quesito è stato rivalutato, modificato o eliminato. Si è evidenziato in numerose domande un alto rischio di attivazione di meccanismi di difesa.

La *validità di aspetto* del questionario è stata sondata nel luglio 2023 attraverso uno studio pilota su 8 insegnanti di Scuola Primaria. La somministrazione è avvenuta secondo le modalità definite. A seguire, è stata compiuta una raccolta orale non sistematica dei giudizi dei docenti sul livello di chiarezza delle domande e sul livello di emotività suscitato dalle stesse. In questa fase è emersa la scarsa chiarezza di alcuni quesiti; nei partecipanti non sono state osservate forme di disagio emotivo. Ancora una volta, per ogni segnalazione critica, il rispettivo quesito è stato rivalutato, modificato o eliminato.

Nel settembre 2023 è stata inviata al *Comitato di Bioetica* dell'Università

di Bologna una richiesta di parere relativa al disegno di ricerca. Essa è stata corredata dello strumento di rilevazione nella sua forma integrale, completa di definizioni operative e modalità di somministrazione.

Nello studio, le *unità di analisi* sono rappresentate dagli insegnanti di Scuola Primaria che lavorano in istituti statali della provincia di Bologna nel periodo compreso fra novembre 2023 e maggio 2024. Si è valutato di escludere dall'indagine i docenti con supplenza inferiore a un anno: si ritiene, infatti, che questi potrebbero non avere ancora instaurato un rapporto significativo con i propri alunni, oppure potrebbero non avere maturato un bagaglio sufficiente di esperienze rispetto alla gamma di vissuti a cui il questionario fa riferimento.

Vengono prese, invece, a *unità di rilevazione* le Scuole Primarie statali della provincia di Bologna. La somministrazione verrà effettuata con cura in momenti in cui l'intero corpo docente di ogni singolo plesso scolastico sia fisicamente presente. Per pianificarla è stata concordata una collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, il quale, nella persona del suo Direttore Generale, si è dichiarato interessato al dato disaggregato relativo ai transfert degli insegnanti neoassunti, ossia di coloro che sono nell'anno di prova.

Per rispondere alle esigenze di *validità esterna*, l'estrazione del campione di insegnanti è stata effettuata attraverso un *campionamento casuale sistematico a grappoli*. Tali grappoli sono stati ricavati dalla lista 2023/2024 di Istituti Comprensivi e Direzioni Didattiche della provincia di Bologna pubblicata dall'Ufficio Scolastico Regionale. Dai 76 istituti totali, ne sono stati estratti 14. I 14 gruppi estratti si distribuiscono in 36 plessi scolastici. Si prevede, così, che le unità campionarie siano circa 742 su una popolazione stimata di 4013 docenti (dato 2021/2022 del Ministero dell'Istruzione – attendendo il dato aggiornato).

I dati raccolti saranno sottoposti ad *analisi descrittiva, fattoriale esplorativa, fattoriale confermativa* e di *coerenza interna* (Corbetta, 1999; Beavers et al., 2013).

4. Tempi

La Figura 3 mostra lo stato di avanzamento della ricerca: ottenuto il parere del Comitato di Bioetica, si procederà alla somministrazione del questionario e quindi all'analisi dei dati raccolti e alla loro interpretazione. Quest'ultima avverrà attraverso un procedimento analogo a quello utilizzato per la messa a punto della teoria: i dati e le eventuali correlazioni statistiche saranno esaminati attraverso l'esperienza personale e attraverso i risultati che la ricerca scientifica

di interesse pedagogico offre. Si prevede, cioè, di proseguire nell'utilizzo di un approccio pedagogico interdisciplinare che, in un'ottica di complessità, assuma «i procedimenti deduttivi ed induttivi come complementari e complementari» (Lumbelli, 1984, p. 115).

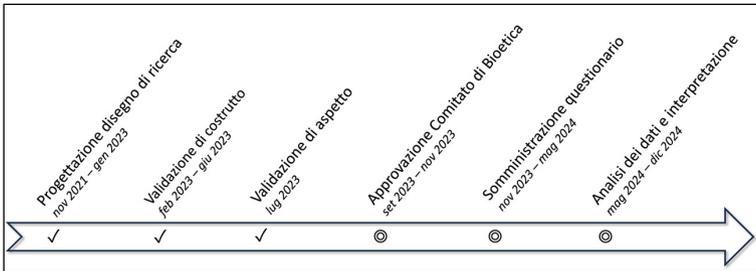


Figura 3: Fasi, tempi e stato di avanzamento della ricerca

5. Punti di forza e di criticità

Come detto, lo studio in via di svolgimento presentato in questo contributo prevede di validare la *Scala autodescrittiva di transfert - Insegnante di Scuola Primaria verso alunno*. Nel caso in cui lo strumento risultasse valido, esso potrà essere impiegato, con eventuali adattamenti, anche per indagini simili con diversa copertura territoriale, o in ricerche su differenti gradi scolastici o, ancora, in studi di pedagogia interculturale. Similmente le definizioni operative formulate in questo lavoro potrebbero risultare generative per altre indagini. Inoltre, la scelta di un *campione statisticamente rappresentativo* offre l'opportunità di generalizzare i risultati alla provincia di Bologna.

Sebbene il questionario e le modalità di somministrazione siano state pianificate con la massima accuratezza, si prevede che la desiderabilità sociale e i meccanismi di difesa intervenienti possano costituire un ostacolo all'ottenimento di dichiarazioni aderenti alla realtà dei vissuti personali.

Una concezione ampia del transfert come quella che qui viene proposta non è condivisa da tutti gli studiosi. Tuttavia, si è cercato di mostrare la fondatezza di tale ipotesi attraverso alcuni dei riferimenti offerti dalla letteratura. Il presente studio non pretende di rilevare l'intero processo transferale individuale. Lo strumento utilizzato, infatti, si limita a raccogliere alcuni indicatori pedagogici operativi che si sostiene abbiano una correlazione con l'esito emotivo del processo transferale del soggetto. Il processo del transfert viene riconosciuto come un fenomeno articolato e ricco, più di quanto un questionario possa sondare.

L'auspicio è che i dati empirici di nuova natura che verranno raccolti, allorquando pubblicati, possano contribuire a motivare la comunità scientifica all'adozione, all'interno dei percorsi formativi degli insegnanti, di *approcci pedagogici esperienziali*. Ci si riferisce, in particolare, a sessioni in grado di intervenire in modo trasformativo sul vissuto *intrapsichico* che impedisce all'educatore di realizzare la prassi soggettiva. Alcuni esempi sono costituiti dai corsi, ispirati al modello clinico, che si tengono presso l'Università di Harvard, sia nel dipartimento di pedagogia sia in altri dipartimenti (cfr. Daloz Parks, 2005; Harouni, 2021). Soluzioni analoghe sono adottate presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (cfr. Mineo & Stefanini, 2011; Massimelli et al., 2022).

Riferimenti bibliografici

- Andersen, S.M., & Cole, S.V. (1990). "Do I know you?": The role of significant others in general social perception. *Journal of Personality & Social Psychology*, 59(3), 384-399. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.384>
- Andersen, S.M., Glassman, N.S., Chen, S., & Cole, S.W. (1995). Transference in social perception: The role of chronic accessibility in significant-other representations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 69(1), 41-57. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.41>
- Bainbridge, A., & West, L. (Eds.), (2012, ed. 2018). *Psychoanalysis and education. Minding a gap*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429478697>
- Bainbridge, A. (2015). *On Becoming an Education Professional: A Psychosocial Exploration of Developing an Education Professional Practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137566287>
- Baldacci, M. (2011). Teoria pedagogica e prassi educativa. *Rassegna di pedagogia*, 69(1-2), 123-132. <https://doi.org/10.1400/169882>
- Beavers, A.S., Lounsbury, J.W., Richards, J.K., Huck, S.W., Skolits, G.J., & Esquivel, S.L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(6), 1-13. <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>
- Béjarano, A. (1972, trad. it. 1997). Resistenza e transfert nei gruppi. In D. Anzieu, A. Béjarano, R. Kaës, A. Missenard, & J.B. Pontalis, *Il lavoro psicoanalitico nei gruppi*. Armando Editore.
- Bertolini, P. (1988, ed. 2021). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza pedagogicamente fondata*. Guerini.
- Blandino, G. (2009). *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni di aiuto*. UTET.
- Boldt, G.M., & Salvio, P.M. (Eds.), (2006). *Love's return. Psychoanalytic essays on Childhood, Teaching, and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203446690>
- Bolognini, S. (2002, ed. 2018). *L'empatia psicoanalitica*. Bollati Boringhieri.
- Britzman, D.P., & Pitt A.J. (1996). Pedagogy and transference: Casting the past of le-

- arning into the presence of teaching. *Theory Into Practice*, 35(2), 117-123. <https://doi.org/10.1080/00405849609543711>
- Britzman, D.P., & Pitt, A.J. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755-776. <https://doi.org/10.1080/09518390310001632135>
- Britzman, D.P., & Pitt, A.J. (2004). Pedagogy and clinical knowledge: some psychoanalytic observations on losing and refinding significance. *JAC*, 24(2), 353-374.
- Britzman, D.P. (2009). *The very thought of education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*. State University of New York Press. <https://doi.org/10.1177/000306511037>
- Britzman, D.P., & Güzel, A. (2022). *Mental Health for Educators*. DIO Press.
- Bruner, J.S. (1957). Going beyond the information given. In H.E. Gruber, K.R. Hammond & R. Jessor (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Harvard University Press.
- Carusi, A. (Ed.). (2003). Il metodo dell'empatia nel pensiero di Heinz Kohut. In H. Kohut, *Intraspesione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*. Bollati Boringhieri.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Correale, A. (1991, ed. 2007³). *Il campo istituzionale*. Borla.
- Cho, K.D. (2009). *Psycho pedagogy: Freud, Lacan, and the Psychoanalytic Theory of Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230622210>
- Daloz Parks, S. (2005). *Leadership can be taught. A Bold Approach for a Complex World*. Harvard Business School Press.
- De Carvalho, A., & Cabral, T. (2003). Teacher and Students: Setting Up the Transference. *For the Learning of Mathematics*, 23(2), 11-14.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Franco Angeli.
- Fabbri, M. (2022). *Essere insegnanti essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. Franco Angeli.
- Freud, A. (1961, trad. it. 2017). *L'io e i meccanismi di difesa*. Giunti.
- Freud, S. (1899, trad. it. 2018). L'interpretazione dei sogni. In *Opere 3*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1901, trad. it. 2012). Frammento di un'analisi d'isteria. In *Casi clinici 3*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1912, trad. it. 2016). Dinamica della traslazione. In *Tecnica della psicoanalisi*. In *Opere 6*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1924, trad. it. 1989). Autobiografia. In *Opere 10*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1925, trad. it. 2017). Inibizione, sintomo e angoscia. In *Opere 10*. Bollati Boringhieri.
- Galimberti, U. (2018, ed. 2021). *Nuovo dizionario di psicologia. Psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*. Feltrinelli.
- Guala, C. (2000, ed. 2010). *Metodi della ricerca sociale. La storia, le tecniche, gli indicatori*. Carocci.

- Hargadon, B.K. (1966). Transference: A Student-Teacher Interaction. *The School Review*, 74(4), 446-452. <https://doi.org/10.1086/442788>
- Harouni, H. (2021). Unprepared humanities: A pedagogy (forced) online. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 633- 648. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12566>
- Jung, C.G. (1936, trad. it. 2021). *Introduzione alla psicologia analitica. Cinque conferenze*. Bollati Boringhieri.
- Kaës, R. (1999, trad. it. 2012³). *Le teorie psicoanalitiche del gruppo*. Borla.
- Kohut, H. (1981). Sull'empatia. In H. Kohut, *Introspezione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*, A. Carusi (Ed.). Bollati Boringhieri.
- Lacan, J. (1964, trad. it. 2003). *Il seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi*. Einaudi.
- Lewkowich, D. (2015). Transferences of teacher-casting and projections of redemption: teacher education, young adult literature and the psychic life of reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(3), 349-368. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977808>
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Lumbelli, L. (1995). Il pedagogista e l'operatore: dalla teoria alla prassi della formazione. *Scuola e città*, 8, 355-361.
- Lumbelli, L. (1984, ed. 1988). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia, in E. Becchi & E. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Massimelli, M., Mineo, R., & Tucci, G. (2022). Listening and Documenting in The Reggio Approach: The Challenge and The Vision Stemming from Bruner's Contribution. *Encounters in Theory and History of Education*, 23, 184-199. <https://doi.org/10.24908/encounters.v23i0.15537>
- Mayer, C. (2002). Personal and Archetypal Transference and Counter-Transference in the Classroom. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 15(1), 34-49.
- Mineo, R., & Stefanini, E. (2011). Competenze psicologiche degli educatori e conduzione di gruppo. *Insegnare psicologia, formare gli psicologi: continuità o contrasto?* Atti IV Convegno Nazionale Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova. 25 e 26 febbraio 2011, 100-110.
- Morin, E. (1999a, trad. it. 2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1999b, trad. it. 2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. Assemblea generale delle nazioni unite.
- Pesare, M. (2017). L'agalma: "bene comune" della relazione educativa. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 196-211.
- Piaget, J. (1936, trad. it. 2014). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Fabbri.
- Riva, M.G. (2011). Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica. *Rassegna di pedagogia*, 69(1-2), 161-178. <https://doi.org/10.1400/169871>
- Riva, M.G. (2021). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione

- emancipatrice. *Civitas educationis – Education, Politics and Culture*, 10(2), 113-130. <https://doi.org/10.7413/2281-9568007>
- Robertson, D. (1999). Unconscious Displacements in College Teacher and Student Relationships: Conceptualizing, Identifying, and Managing Transference. *Innovative Higher Education*, 23(3), 151-169. <https://doi.org/10.1023/A:1022990316742>
- Rogers, C.R. (1962, trad. it. 2021). Il rapporto interpersonale. L'essenza di una relazione d'aiuto. In *La terapia centrata-sul-cliente*. Giunti.
- Sherry, J., Warner, L., & Kitchenham, A. (2021). What's Bred in the Bone: Transference and Countertransference in Teachers. *Brock Education Journal*, 30(1), 136-154. <https://doi.org/10.26522/brocked.v30i1.859>
- Shim, J.M. (2015). Transference, Counter-transference, and Reflexivity in Intercultural Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 675-687. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.914875>
- Slater Pasternak, R. (2007). *Expert teachers' experiences of countertransference in the college classroom*. Ph.D. Dissertation. University of Minnesota.
- Slater Pasternak, R., Veach, P.M., & Li, Z. (2013). Recognizing and Managing Countertransference in the College Classroom: An Exploration of Expert Teachers' Inner Experiences. *Innovative Higher Education*, 38(1), 3-17. <https://doi.org/10.1007/s10755-012-9221-4>
- Spier, L.L. (2014). *Teachable moments: recognizing and responding to teacher-student transference*. Ph.D. Dissertation, Capella University.
- Stearns, C. (2013). Pedagogical Reflections on Loss. *Schools: Studies in Education*, 10(1), 72-90. <https://doi.org/10.1086/670001>
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.
- Taubman, P.M. (2011). *Disavowed Knowledge: Psychoanalysis, Education and Teaching*. Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9780203829509>
- Tyler, L.L. (1967). The Utilization of Psychoanalytic Concepts for Assessing Classroom Transaction. *Journal of Educational Research*, 60(6), 260-266. <https://doi.org/10.1080/00220671.1967.10883494>
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Franco Angeli.
- Vygotskij, L.S. (1960, trad. it. 2009). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti.
- Westen D, Zittel, C., (2003). *The countertransference questionnaire*. Unpublished manual.
- Westen, D., Zittel, C., Betan, E.J., & Heim, A.K. (2005). Countertransference Phenomena and Personality Pathology in Clinical Practice: An Empirical Investigation. *American Journal of Psychiatry*, 162(5), 890-898. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.5.890>
- Westen, D., & Betan, E.J. (2009). Countertransference and Personality Pathology: Development and Clinical Application of the Countertransference Questionnaire. In R.A, Levy & J.S. Ablon (Eds.), *Handbook of Evidence-Based Psychodynamic Psychotherapy*. Humana Press. https://doi.org/10.1007/978-1-59745-444-5_8
- Winnicott, D.W. (1963). Fear of breakdown. In C. Winnicott, R. Shepherd & M. Davis (Eds.), *Psychoanalytic Explorations*. Harvard University Press.