Campo gruppale e contesto scolastico.
"Quando la società ha prurito ci si gratta a scuola"

Isabel Mansione, Marta Viola, Diana Zac

Abstract

Abbiamo scelto questa frase iniziale come titolo al nostro lavoro perché crediamo che dia conto di alcune credenze inconsce che sono condivise dai gruppi sociali che costituiscono la comunità, tra genitori, giornalisti, docenti, studenti, politici, governanti.

Attraverso una lettura bioniana, potremmo dire che questi gruppi evidenziano convinzioni che li fanno funzionare come gruppi in assunto di base, sia perché la scuola ha un Leader rappresentante o che incarna un Messia che risolve tutto, sia perché diventa pericolosa e deve essere oggetto di Attacco, non rispondendo, in definitiva, alle aspettative in essa depositate. Questo aspetto è ciò che incontriamo nei discorsi e nelle rappresentazioni oggetto del nostro studio, dal 2005 al 2011, in una ricerca sulla "violenza nella scuola".

La stessa ricerca ha avuto come focus d'interesse diversi livelli di insegnamento nella zona meridionale della provincia di Buenos Aires e nella zona nord-est della Capitale Federale.

In questo articolo, attraverso un punto di vista che sottolinea il concetto di campo, ci concentreremo su riflessioni che riguardano i gruppi che integrano il livello secondario di insegnamento ufficiale. Tratteremo le rappresentazioni collettive che hanno genitori, docenti ed adolescenti su ciò che "sentono, pensano e fanno in qualità di gruppi integranti dell'istituzione-scuola" quando si verifica un incidente critico nello scenario scolare.

Abbiamo realizzato inchieste, colloqui ed osservazioni partecipanti sugli effetti dell'identificazione interpretata da ogni gruppo come "violenza" e su quali siano le sue pratiche per affrontarla, così come le proposte per fare prevenzione.

Per contestualizzare il tema della ricerca, ci interessava precisare da quando è emerso il problema della violenza scolastica e il concetto operante di bambino, adolescente ed adulto.

Per questo motivo abbiamo anche lavorato sull'archeologia e la storicizzazione della violenza e dell'adolescenza.

Malgrado un alto numero (210) di inchieste e colloqui, non è stato possibile fare una ricerca statisticamente significativa, ma una ricerca qualitativa ed esploratoria che identificherà le variabili e/o le dimensioni del problema.

Si è trattato di un lavoro interdisciplinare, per cui abbiamo costituito una rete tra il Dipartimento di Ricerca dello IUSAM (Istituto Universitario di Salute Mentale dell'Associazione Psicoanalitica di Buenos Aires) e l'ISFD (Istituto Superiore di Formazione Docente) di Avellaneda.

Si è potuto apprezzare, in linea generale, che la violenza nelle rappresentazioni degli attori scolastici non è solamente l'azione distruttiva esercitata sullo spazio fisico e/o mentale dell'altro, ma anche l'omissione di una presenza che ci si aspettava di trovare per la regolazione adattativa degli impulsi.

Si è potuto progredire nella costruzione degli indicatori di rischio di apparizione degli episodi critici, ascoltando la voce degli adolescenti, dei caregivers adulti e le credenze condivise.

Possiamo anticipare che i membri partecipanti ad un episodio di violenza, in generale, mancano della capacità di registrare la situazione attraverso la funzione empatica e quella di *reverie*.

Attraverso i risultati di questa ricerca è nostro proposito collaborare con la comunità dei docenti, sia dal punto di vista della formazione sia da quello di progetti comunitari centrati sulla prevenzione della violenza.

Sono stati identificati alcuni stili d'interazione precursori della violenza, cosa per cui abbiamo progettato una nuova ricerca questa volta focalizzata sulla necessità di identificare gli stili di interazione prima, durante e dopo gli episodi di violenza.

Parole chiave: *legame, reverie, adolescenza, violenza, educazione*

Le attuali condizioni sociali e culturali, nei contesti critici a cui abbiamo avuto accesso, incidono negativamente sul legame educatore-educando, cosa che può essere risolta solo attraverso la passione del docente, anche se comunque questa rimane esposta ad un processo di svalutazione. Sintomi di questo stato situazionale sono inoltre quelli della violenza agita, delle malattie, dell'assenteismo dei professori, dei direttori scolastici e degli studenti, dei sentimenti di impotenza, sconforto e abbandono che riguardano gli attori della comunità educativa.

Sappiamo che il livello di funzionamento del sistema educativo, che chiameremo "contenitore scuola", manca della flessibilità e della possibilità utili a sostenere processi che non sono "catalogati" dall'Istituzione.

Questa cosa può produrre attriti che diventano pubblici, attraverso i media, e, in ultima istanza, alimentano l'impossibilità dell'istituzione educativa di portare a compimento la sua missione di insegnare in un senso ampio.

Ci siamo proposti di comprendere meglio questi fenomeni attraverso una ricerca che non avesse l'obiettivo di saturare il campo del sapere con teorie e conoscenze predefinite.

Il nostro punto di partenza è quello di considerare che "nella costruzione della soggettività" è essenziale la presenza di un "altro" che dia senso, attraverso il pensiero e il linguaggio, all'impulso iniziale.

Ci sono state utili le teorie di autori psicoanalitici come Melanie Klein, Winnicott e Bion, così come quelle di autori appartenenti ad altre discipline, tra cui Bourdieu (sociologo) e Tonucci (educatore e psicopedagogista), che hanno consentito di costruire un punto di vista interdisciplinare.

Questa ricerca ha cercato "il luogo dell'Altro" nelle rappresentazioni e nelle pratiche degli attori consultati all'interno degli scenari educativi ed ha fatto riferimento in particolar modo alla "mentalità gruppale".

E' risultato di grande valore pensare all'Istituzione scolastica attraverso il concetto bioniano di simbolizzazione e di inconscio come "serbatoio", in costruzione permanente, vista la prospettiva di speranza che emergere nel lavoro scolastico.
Ciò alimenta il pensiero che la Scuola possa permettere una nuova opportunità per uno sviluppo che si presenta invece interrotto, frammentato, vulnerabile, o "adulterato".
Il materiale più vicino al lavoro di campo ci informa che nella scuola circolano alcuni stili d'interazione docente-alunno e adolescente-adolescente che promuovono, sostengono e contengono elementi distruttivi che si organizzano a posteriori in un evento critico:

- Interazione con diminuita o accentuata visibilità di persone o problemi.
- Interazione con mutua delusione (né il professore né lo studente sono come l'altro si aspetta).
- Interazione con mutua attribuzione di colpa e, quindi, deresponsabilizzazione.
- Interazione con decontestualizzazione di fatti e vissuti, che conduce a "congelare la memoria in un presente permanente" e toglie significati all'accaduto. Questo conduce ad uno stato di non apprendimento cosa che impedisce ciò che Bion chiamava "apprendere dall'esperienza".
- Interazione come somma di esigenze prive di registro emotivo, per cui molte volte un tentativo di aiuto viene registrato come esigenza, attivando ansie persecutorie.
- Interazioni che non producono speranza, per cui emerge una lettura punitiva dei problemi che non include la riparazione del danno causato.

Dimensioni del problema

1) Nei docenti, negli adolescenti, nei precettori, e nei genitori, osserviamo come la mancanza di consapevolezza della propria e dell'altrui emotività sia un'"invarianza".

Le persone intervistate rispetto all'accaduto precedente all'evento di violenza, in generale, dicono "niente"; se gli si chiede un atteggiamento introspettivo, dicono "io ero tranquillo e lui mi si è scagliato contro come un pazzo e io ho reagito"; allora si domanda: "che cosa ti ha fatto scattare?", cosa per cui la risposta più reiterata è "niente in particolare, era mezzo pazzo".

Queste risposte condivise e reiterate dagli adolescenti ci fecero riflettere sul fatto che l'emotività gruppale può sostenere ed incrementare turbolenze quando non incontra un "pensatore" che riceva e che trasformi in linguaggio e pensieri le idee affettive mobilitate.

Al contrario, quando l'altro rimbalza ciò che in lui viene depositato ("niente") e non dà alloggio agli elementi che richiedevano un contenitore, questi rimangono nel contesto come elementi potenzialmente pericolosi che potrebbero detonare in modo esplosivo o intrusivo.

Nella scuola, e probabilmente nella società in generale, si è messa da parte la ricchezza che proporziona il registro e l'"uso" dell'emotività.

I gruppi procedono da una "credenza condivisa ad una ultra-razionalità", spiegando la circolazione di condotte e il sostentamento delle stesse con intellettualizzazioni che prescindono dai registri emotivi.

Consideriamo che venga disprezzata e dispersa la percezione intuitiva che permetterebbe di attivare le risorse capaci di ammortizzare le emozioni che tendono a detonare in violenza.

Parla una preside: "una sera, passavo dal bar della scuola e vidi una situazione tra un professore ed uno studente che intuitivamente mi spavento un po'. Ho creduto che fosse esagerata ma mi ritirai confidando sul fatto che non sarebbe successo niente. Non sono intervenuta e non ci feci più caso. Il giorno seguente mi resi conto che si era scatenato un episodio di violenza tra il professore e gli alunni. Solo recentemente, quindi, mi resi conto che avrei dovuto intervenire facendo caso al mio registro iniziale e avvicinandomi al professore."

Tanto la famiglia come la scuola attraversano uno scenario sociale carente dell'equipaggiamento adeguato per accogliere, dar senso e mediare l'emozione, cosa che rende problematico il processo di sviluppo di giovani e di adulti, intorpidendolo, rinchiudendolo, rendendolo vulnerabile, o generando uno sviluppo che abbiamo chiamato "intermittente".
La maggior violenza: viene esercitata a partire da ciò che non è pensato o lo è da un punto di vista sbagliato.

2) La tradizione orale a scuola: "non si dialoga su quello che succede e su quello che ci succede" che lascia senza possibilità di rappresentazione ed evoluzione dei conflitti.

In generale, la scuola utilizza procedimenti che considera razionali perché formalizzano in atti ciò che è successo.
La preside menzionata racconta inoltre che il giorno seguente all'evento vennero presi provvedimenti adeguati.
Nell'occasione, il gruppo direttivo docente, in modo difensivo, concorda sul "rendersi conto di ciò che è successo", in modo da delineare responsabilità, perché nella scuola sono rappresentati come un'Istituzione altamente esposta al giudizio dei genitori e/o degli studenti.
L'agito si trasforma così in un forma di comunicazione che "congela" e occulta, che non elabora, soprattutto, i sentimenti persecutori del gruppo docente.
Allo stesso modo, in altre scuole si dispiegano strategie volte a istituire un consiglio consultivo che intervenga in caso di incidenti di violenza, permettendo di modulare le persecuzioni, confidando in strategie di ascolto e comunicazione che favoriscano l'emersione di altri aspetti, come i timori rispetto a ciò che si può perdere, le sensazioni di impotenza, e propiziando, pertanto, un cambiamento qualitativo.
Dicono gli adolescenti: "i professori non vedono ciò che succede, soprattutto dalla metà dell'aula fino in fondo", "nell'aula non si discute su ciò che è successo, si dice solo che un alunno è stato sospeso…perché non lo fanno?"

Nella scuola ci sono differenti modalità per rispondere ai problemi. In cosa una scuola è differente da un'altra? Nel grado di contenimento e tolleranza della persecuzione come processo in cui circola un'informazione che deve essere rivelata. Nel fatto che in una ci sono spazi burocratici e in altre si decide di intervenire implementando azioni anche non approvate dal sistema.

Quest'ultima modalità esige che i protagonisti abbiano tolleranza alla solitudine, all'introspezione, ad un certo tipo di abbandono.

Emozioni che sappiamo intervengono nei processi di apprendimento e di creatività.

C'è una stretta relazione tra atti violenti e povertà di risorse istituzionali e personali disponibili.

In generale, l'assenza e/o la perdita di legami sociali e affettivi significativi mette a rischio lo sviluppo umano.

3) Confusione rispetto all'autorità.

La scuola e la famiglia si sono "adeguate" nel tentativo di funzionare come contenitori, attraversate dalle conseguenze di politiche sociali che le hanno trascinate in un isolamento e in un abbandono reiterati, soprattutto per quanto riguarda le popolazioni vulnerabili, quelle più esposte ai traumi sociali.

In questo contesto di isolamento, la scuola e la famiglia tendono a funzionare come "contenitori inadeguati". Ed in queste circostanze le norme non si applicano o si applicano arbitrariamente o senza consistenza.

Assieme all'assenza dell'adulto come moderatore delle pulsioni, si osserva che è emersa una specie di confusione nella differenziazione tra il bene ed il male.

Ciò, in parte, è in relazione a qualcosa che chiameremo "difese di posizioni narcisistiche legittimate attraverso modelli sociali", che esaltano l'individualità e la mancanza di compassione nei gruppi.

È possibile osservare quest'aspetto soprattutto in ciò che proprio i giovani identificano come cause promotrici di violenza: "voler uscire dalla mediocrità umiliando o sottostimando l'altro per sentirsi migliore", "cercare popolarità volendo

essere il migliore, farsi il figo", "che all'aggressore non piace il tuo atteggiamento, o con chi ti trovi", "picchiare tanto per farlo, premeditatamente".

La mancanza di compassione è evidente nel fatto che non si vede l'altro come un essere umano che merita rispetto. Se l'altro non concorda con "me" desidero che si trasformi in qualcuno da eliminare, anche in forme più sottili, come negargli la soggettività, renderlo invisibile, rifiutarlo, o riconoscerlo con il solo scopo di umiliarlo. In questi scenari relazionali sarebbero attivi gli *assunti di base* di Bion.

Se i membri del gruppo si allontanano dalla possibilità di empatizzare o non possono appoggiarsi ad un adulto accogliente "responsivo" (responsabile e ricettivo) non si può prendere coscienza di ciò che è successo, visto che l'esperienza viene registra in forma mutilata. Il registro preferibile per la crescita mentale implicherebbe tollerare gli elementi che non si comprendono. La presa di coscienza dei fattori motivi circolanti permetterebbe di ridurre il margine di rischio con cui si prendono decisioni ed i conseguenti agiti. In tal senso, dice Bion: "il punto cruciale sta nel fatto che certe decisioni portano a cambiamenti irreversibili. Le decisioni sono una classe di pensiero: il loro valore è il prodotto della loro irreversibilità reale o apparente" (Bion, 1992). In quest'occasione sono proprio gli adolescenti quelli che chiedono agli adulti di decidere una volta per tutte di uscire dal "non fa' niente e che si scopra la verità" (nei colloqui, gli adolescenti, dato il livello di pensiero logico che maneggiano, indicano una scala crescente di adulti rappresentati come responsabili: genitori, docenti, Stato).

4) Osserviamo che non si favorisce né la presenza, né la crescita dello spazio del desiderio.

Si vive nella credenza, favorita anche dai mezzi di comunicazione, che sia possibile soddisfare il desiderio velocemente e senza sofferenza.

In questo modo, è poco probabile attivare e costruire un serbatoio di simbolizzazioni che proteggano il soggetto e il gruppo dalle devastazioni di una "memoria congelata nel presente". Pensiamo che se gli adulti caregivers non gestiscono le condizioni per

verificare questo spazio del desiderio (desiderio di insegnare e di apprendere in questi contesti), difficilmente si promuoveranno processi di apprendimento sul piano emotivo e cognitivo.

Crediamo che lo stato di non soddisfacimento sia motore di crescita nel senso più ampio del termine: impulso alla ricerca, alla curiosità, all'apprendimento, al gioco, al lavoro, ai sogni, al progetto di vita.

E favorisce il "fare esperienza" come un alimento che rafforza i processi di apprendimento, così come lo sviluppo della necessità di trovare soluzione ai problemi, il coraggio, l'immaginazione, la creatività e l'etica.

5) Alcune condotte violente consistono in questioni che possono essere definite come "conflitti per il territorio".

Questa è una forma d'esercizio del potere combinato con la sfida di "mostrare e mostrarsi", preferibilmente in gruppo, come se non ci fosse sottomissione all'altro e al gruppo. In questi casi, si osserva un'estrema suscettibilità a tutto ciò che può essere associato alla sottomissione. Da un organo percettivo – l'occhio – si recepiscono e si espellono, in modo istantaneo, interpretazioni molto particolari, basate sulla convinzione che gli altri condividano questo sentire e questo pensiero. Ciò può essere visto in una frase reiterata, addotta come motivazione allo scontro fisico: "mi ha guardato male". Potremmo considerare questa frase reiterata nel gergo giovanile come parte di una "burocrazia adolescenziale", nel senso di un procedimento stereotipato il cui uso nasconde più di quanto si dice. Dietro questa burocrazia potrebbe esserci un pensiero che emette segnali deboli e difficili da decodificare.

In merito a tale aspetto, ci risulta opportuno citare Bion: "credo che sia importante tentare di rendere accessibile ciò che desideriamo esprimere; tentare di permettere che un pensiero senza pensatore trovi spazio in qualche posto dentro i limiti della nostra capacità. Potrebbe essere la capacità di scrivere su un foglio, su una pietra, o di mettere in movimento onde elettromagnetiche. In altre parole, una persona compone un concerto per fagotto; se un'altra persona ha l'abilità sufficiente per toccare il

fagotto e trasformare i diversi tratti neri su un foglio bianco in onde sonore, allora la comunicazione si estende, se c'è qualcuno vicino disposto ad ascoltare. L'artista dipende dalla remota possibilità che ci sia qualcuno che ascolti o che sia predisposto a tentare di diventare ricettivo: il paziente dipende dal fatto che l'analista sia sensibile ai deboli segnali che lui non può emettere a voce alta. Ma nel diventare ricettori corriamo un grande rischio. Per ciò che sappiamo dell'universo in cui viviamo, parte dell'informazione può essere molto ingrata; il suono o il segnale che riceviamo forse non è del tipo che ci piace interpretare, diagnosticare o oltrepassare per arrivare a quella 'cosa' che sta dietro" (Bion, *Trasformazioni*, 1965).

Una tal cosa potrebbe essere contenuta se in quel momento ci fosse un leader "sufficientemente buono" (qualcuno che possa "bonificare" questo "sguardo").

Un'altra forma di territorialità s'incontra nel tentativo di espellere qualche membro del gruppo, perché "differente", e quindi raggiungere l'illusione di omogeneità.

In tali casi, si osserva un predominio dell'*assunto di base di attacco e fuga*.

Di solito, si fa carico di esprimerlo quella persona del gruppo che mostra una maggiore abilità nell'approfittare delle opportunità per attaccare e che, generalmente, è il membro più disturbato.

6) Un tema speciale: la noia dell'adolescente.

Pre-adolescenti e adolescenti riferiscono di essersi sentiti "annoiati" prima di un episodio critico.

La noia, per quanto si è potuto discutere con loro, corrisponderebbe ad uno stato di non contatto con i desideri, "niente…non c'era niente", "non mi interessava niente, era tutto una noia". È possibile che, in età adolescenziale, il soggetto si sia comportato sulla base di ordini imposti da altri, norme esterne, internet, consegne dei genitori, della scuola, cosa che può aver provocato un non contatto ed una mancanza di sviluppo di aspetti propri del Self.

A questa età, inoltre, si chiede ai soggetti di scegliere un orientamento scolastico di livello superiore, di organizzare gli studi, di elaborare un progetto di vita.

Se, a causa dell'età e delle aspettative, il soggetto viene lasciato solo a se stesso in queste condizioni, entra in un vuoto molto difficile da tollerare, soprattutto se non è accompagnato da un adulto caregiver che stimoli la funzione simbolica.

Conclusioni provvisorie

Riteniamo che la situazione della scuola sia quella che si "vede" anche se la violenza si trova nella società in generale, dove tende a perdersi la possibilità di pensare prima di agire. Si agisce impulsivamente, con urgenza, cosa che viene promossa anche da messaggi mediatici, senza che ci sia spazio per una riflessione elaborativa.

Per esempio, è andato perduto lo spazio di gioco con i bambini, che è uno spazio di elaborazione e mediazione di emozioni e comportamenti.

Si è anche perso lo spazio di ascolto e di dialogo con gli adolescenti, generalmente vittime da più di 2500 anni di storia.

Sin dall'antica Grecia l'adolescente viene visto come un giovane timido, rappresentato dall'adulto come un soggetto "pericoloso", perché l'adulto trova nel giovane un rivale che lo può scalzare dai suoi luoghi sicuri di pertinenza e di identità, assegnati nelle relazioni produttive.

Tra i modelli sociali proposti dall'adulto, e che attraversano la formazione psicologica ed istituzionale, ci sono modelli in cui non c'è rispetto per l'altro, c'è inganno, contraddizione, maltrattamenti, mancanza di etica.

Per questo motivo, ciò che la società insegna include violenza, e l'adolescente mostra ciò che ha appreso nelle sue circostanze di vita.

Negli attuali scenari scolastici si corre il rischio di perdere:

- la presenza attiva di caregivers adulti "responsivi";
- il pensiero intuitivo e il pensiero con funzione contenitiva;
- lo spazio del desiderio come motore di apprendimento e moderatore della violenza intrinseca all'atto educativo;
- il controllo degli impulsi e la distinzione tra il bene ed il male;

- un ascolto attivo, rispettoso della soggettività dell'altro;
- una comunicazione in cui chi è più maturo rispetta chi lo è meno;
- la conoscenza di se stessi per uno sviluppo che vada dall'egocentrismo alla solidarietà.

D'altra parte, nelle condizioni attuali, il lavoro didattico esige maggiori funzioni rispetto a quelle che gli venivano attribuite in passato, tali come dare sicurezza e contenimento nei processi di umanizzazione, proteggere le relazioni sociali, costruire nei giovani spazi psichici che non si sono formati per mancanza di opportunità di sviluppo. Adottando un'ottica bioniana, un tema importante risulta essere il pensiero responsabile. Ciò è dato per la frequenza con cui gli attori scolastici si deresponsabilizzano dei loro agiti e delle loro decisioni. Ci sarebbe un'area della mente considerata come un mezzo fertile per mantenere vivo il pensiero responsabile. Un pensiero responsabile è quello che permette di:

- tollerare l'incertezza, che permette l'attesa in modo che un avvenimento possa verificarsi simbolicamente prima di rispondere con un'azione;
- tollerare la violenza che si produce nell'attraversare la cesura di passaggio da uno stato mentale ad un altro, contenendo il processo che include turbolenze;
- tollerare l'abbandono in cui rimane l'oggetto conosciuto quando si rinuncia alle certezze;
- avere una predisposizione alla delicatezza.

Poter rimanere in un problema "senza disertare", richiede una certa forma di sottigliezza per addentrarsi nei misteriosi labirinti di un avvenimento, sebbene aleatorio, ed una necessaria capacità di tolleranza.

Bibliografia

Adorno, T. (1980), *Consignas.* Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Ball S. (1989), *La micropolítica de la escuela*. Paidós, Buenos Aires.

Blanchard L. (1996), "Saber y relación pedagógica, Formación de formadores". *In* Serie los documentos 5, Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.

Bion, W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*. Armando, Roma, 1971.

Bion, W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma, 1972.

Bion, W.R. (1963), *Gli elementi della psicoanalisi.* Armando, Roma, 1983.

Bion, W.R. (1965), *Trasformazioni*. Armando, Roma, 1973.

Bion, W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione.* Armando, Roma 1973.

Bion, W.R. (1974), *Il cambiamento catastrofico.* Loescher, Torino 1981.

Bion, W.R. (1987), *Seminari clinici.* Cortina, Milano, 1989.

Bion, W.R. (1992), *Cogitacions.* Karnac, London.

Cuban, L. (1990), "*Reforming Again, Again, and Again".* In *Educational Researcher*, Vol. 19 (I), 3-13.

Fernández, L. (1993), *Las instituciones educativas*. Paidos. Buenos Aires.

Freud, S. (1886-1938), *Opere complete*. Bollati Boringhieri, Torino, 1975.

Mansione, I. (2004), *Las tensiones entra la formación y la práctica docente.* Homo Sapiens, Rosario.

Schutz, A. (1995), *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Buenos Aires.

Winnicott, D. (1958), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Martinelli, Firenze, 1975.

Winnicott, D. (1974), *Gioco e realtà*. Armando, Roma.

Isabel Mansione è Psicologa, Psicoanalista, Docente Ricercatrice dello IUSAM – *Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA) e dell'*Istituto di Formazione Docente di Avellaneda - Magistero in Gestione di Progetti Educativi. Email: isabel.mansione@speedy.com.ar

Marta Viola è Psicologa, Psicoanalista, Docente Ricercatrice IUSAM – *Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA).* Email: dianazac273@hotmail.com

Diana Zac è Medico, Psichiatra, Psicoanalista, Docente Ricercatrice IUSAM – *Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA)*. Email: marbviola@gmail.com

Traduzione dallo spagnolo a cura di Vincenzo De Blasi