



DINAMICHE RELAZIONALI A SCUOLA: QUALE FORMAZIONE È POSSIBILE?

Marta Iatta

Psicologa, Phd, Professore a contratto in Psicodinamica dello Sviluppo e delle Relazioni Familiari
Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT

Questo lavoro prende il via dalla consapevolezza che molte ansie e difficoltà che quotidianamente si riscontrano nelle organizzazioni e che si possono agevolmente osservare nella ricerca di capri espiatori, nell'eccessiva burocratizzazione delle pratiche, nella mancanza di progettualità chiara, abbiano a che fare con aspetti emotivi inconsci che se sottovalutati o non presi in considerazione possono portare a grandi sofferenze individuali e di gruppo.

Il presente contributo, assumendo un'ottica psicodinamica, prova ad integrare il livello individuale con quello di gruppo e istituzionale, osservando come le dinamiche del primo influiscano sul secondo e viceversa. L'osservazione istituzionale può allora diventare un utile strumento che permette di cogliere non solo gli aspetti manifesti e concreti della vita organizzativa, ma anche quegli aspetti più eminentemente relazionali, inconsci e, spesso, difensivi, che contribuiscono in maniera davvero significativa al benessere delle nostre organizzazioni e di chi vi lavora all'interno.

Parole chiave: organizzazioni, dinamiche inconse, compito primario, difese, ansie.

ABSTRACT

This work begins from the awareness that many anxieties and difficulties that occur daily in organizations and that can be easily observed in the search for scapegoats, the excessive bureaucratic practices, the lack of clear planning, have to do with emotional issues that if unconscious underestimated or not taken into account can lead to great suffering individual and group. This contribution, assume a psychodynamic perspective, try to integrate the individual with that of group and institutional level, observing how the dynamics of the first influence on the second and vice versa. The Institutions' observation can then become a useful tool that can help, not only the obvious and concrete aspects of organizational life, but also those most relational, unconscious, and often defensive, that contributes in a very significant to the wellbeing of our organizations and those who work inside.

Keywords: organizations, dynamic unconscious, primary task, defenses, anxieties.



DINAMICHE RELAZIONALI A SCUOLA: QUALE FORMAZIONE È POSSIBILE?

INTRODUZIONE

Ogni organizzazione, nel suo dispiegarsi, persegue molteplici obiettivi, assolvendo a numerosi compiti che, a volte, entrano in conflitto tra loro. Per sua natura l'organizzazione, è fondata da una parte consapevole, più orientata al compito e allo svolgimento di esso e una parte inconscia, irrazionale, poco controllabile e, per questo, poco presa in considerazione. Quest'ultimo secondo molti autori, è il vero motore delle organizzazioni. Esiste cioè un livello di *compito primario* (Rice, 1963), che rende quella data organizzazione unica, specifica e in questo riconoscibile rispetto a tutte le altre e un livello che Bion (1961) ha definito di assunto di base, in cui prevalgono meccanismi di difesa, difficoltà, ansie...

Per quanto riguarda il compito primario esso può, in maniera un po' succinta, essere rappresentato dal fine verso cui tende quella data organizzazione e che deve essere condotto a termine, pena la sua stessa esistenza. Può accadere, in tal senso, che le organizzazioni percepiscano *compiti primari multipli*, a volte in conflitto tra loro. In questo complicato intreccio organizzativo è necessario tenere in debita considerazione il fatto che ad esso si sommano gli obiettivi, a loro volta consapevoli e no, che gli individui appartenenti alle organizzazioni si prefiggono rispetto a se stessi e ai propri progetti di sviluppo.

Per quanto riguarda, invece, le dimensioni più emotive, nascoste e, a mio modo di vedere, troppo spesso trascurate, si riconoscono soprattutto nei meccanismi di difesa che sono messi in atto per evitare, ridurre o anche solo contenere le ansie legate al compito: ad esempio come l'eccessiva burocratizzazione o, al contrario, l'estrema lentezza attraverso cui molti gruppi paiono muoversi, senza raggiungere mai l'obiettivo del loro mandato. O, ancora, la ricerca continua di capri espiatori sia interna ai gruppi o all'organizzazione, sia esterni, (la società civile, le altre agenzie...).

Questo avviene poiché ogni organizzazione è fondata sull'esistenza e sull'appartenenza a gruppi e all'interno di essi si giocano dinamiche profonde che hanno a che fare sia con livelli individuali che con livelli gruppali. I gruppi, infatti, svolgono precise funzioni rispetto al mondo interno dei singoli individui, contengono, o meglio, come afferma Bleger (1966), divengono i depositari dei nuclei psicotici, agglutinati della nostra esistenza svolgendo la funzione, come ricorda Jaques, di "rafforzare i meccanismi individuali di difesa contro l'ansia" (Jaques, 1955, p.609)

Le ansie che si possono manifestare, in maniera consapevole o inconsapevole, potremmo dire appartenere a tre macro categorie (Obholzer, 2007, p.19):

- *ansia primitiva*, onnipresente, appartenente al destino dell'umanità, che, in qualche modo, le attuali organizzazioni si fanno carico di contenere non avendo più a disposizione quelle istituzioni, la Chiesa, l'Esercito e la Nobiltà, che già Bion aveva descritto e analizzato a metà del secolo scorso;

- *ansia che deriva dalla natura del lavoro* (Jacques, 1955, Menzies, 1960) la quale, entrando in risonanza con quella primitiva, innesca aspetti di ansia personale; infine

- *ansia personale* in cui elementi esterni inerenti, ad esempio, l'organizzazione del lavoro e altri aspetti ad esso collegato, risuonano nel mondo interiore dell'individuo attivando livelli elevati di stress capaci di produrre, molte volte, inefficienze se non veri e propri blocchi lavorativi.

Fornari (1976) prima, nei suoi studi sui conflitti, e Pagliarani (1985) poi, occupandosi di gruppi operativi, ripercorrendo l'esperienza e gli studi di Meltzer (1973) hanno messo in luce l'esistenza di un'altra ansia, molto forte, in atto nelle organizzazioni definita *angoscia della bellezza*. Tale termine identifica l'ansia generata dallo scarto tra ciò che si realizza e ciò che si sente alla propria portata potenziale, un'ansia strettamente connessa con un'area potenziale e non con una realtà presente.

Pichon Rivière (1975), infine, alla luce della sua *teoria vincolare*, evidenzia l'importanza che riveste, per ogni singolo individuo, gruppo, organizzazione, la parola scelta: l'autore, infatti, afferma che laddove si rimane in un mondo difficile, ma immutabile, dato, impossibile a cambiarsi, la quota di sofferenza è minima. Essa aumenta e, a volte diventa di difficile gestione, laddove l'individuo e, più in generale, i gruppi devono operare scelte, produrre cambiamenti. Qui la resistenza può divenire tenace, i vissuti di inadempienza, di colpa, di tradimento possono colorare l'intera vita e raggiungere livelli di insostenibilità tali da alterare gli equilibri emotivi sia a livello collettivo che individuale.



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

SVILUPPI

In quest'ottica diventa sempre più importante studiare e predisporre strumenti che possano aiutare le persone a costruire momenti formativi di comprensione sia della realtà interna che di quella esterna, più strettamente organizzativa che permetta loro di acquisire non semplici capacità strumentali che, in qualche modo, paiono essere soddisfacenti per tempi brevi e circoscritti, ma un nuovo modo di operare all'interno del proprio ambiente, più consapevole perché maggiormente attento proprio a quelle dinamiche interne così spesso misconosciute o fraintese. Se, infatti "il soggetto non è solo un soggetto in relazione, ma è un soggetto prodotto in una prassi" (Pichon Rivière, 1975), allora l'apprendimento non può che essere considerato come un processo di appropriazione strumentale della realtà per modificarla. Chiaramente questo processo non può avvenire una volta per tutte, ma necessita di un continuo lavoro per trovare sempre nuovi equilibri e, soprattutto, una lente attraverso cui possa essere letto.

Credo che in quest'ottica l'esperienza maturata ormai da molti anni al Tavistock Institute nell'utilizzo dell'osservazione istituzionale, possa essere davvero di prezioso aiuto per avviare processi di formazione che portino a significative trasformazioni. Il focus di questo tipo di osservazione è necessariamente plurimo in quanto prende in considerazione il gruppo, così come viene inteso da Lewin (1951) *qualcosa di più, o per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri*, ma anche i singoli individui, oltre che il contesto organizzativo ed istituzionale. Ciò che interessa osservare non è tanto il singolo individuo all'interno del gruppo, ma la relazione che si instaura fra i vari membri del gruppo, come essi sembrano muoversi per raggiungere l'obiettivo prefissato, il compito primario di quella data organizzazione, quale difesa mettono in atto, quali meccanismi decisionali adottano. Vanni (1988) sottolinea come in realtà i livelli di osservazione siano tre: il primo riguarda il qui ed ora, i dati percettivi, le comunicazioni che avvengono all'interno del gruppo, il secondo livello riguarda l'organizzazione di questi dati attraverso un codice, un modello culturale a cui il gruppo si riferisce e che può essere, ad esempio, quello dell'istituzione di cui si fa parte, infine il terzo livello tratta i dati rispetto alla storia di quel dato gruppo, alla sua evoluzione, al suo passaggio storico.

L'osservazione si propone, quindi come una vera e propria esperienza formativa: Di Carlo (1981, p. 29) afferma che:

l'osservazione è innanzitutto una esperienza di libertà. Libertà della mente di muovere da sé per entrare in relazione con un oggetto, per andare in relazione verso l'altro. Libertà di andare, nel tempo, verso molti oggetti costruendo, in tal modo, uno spazio più ampio di esperienze

E' un'esperienza pratica che aumenta la capacità di percepire e di pensare e il cui obiettivo può diventare, come dice Jaques (1978) *"la capacità di imparare ad imparare"*. Questo consente, per usare le parole di Bion (1972) di poter *"apprendere dall'esperienza"* non relegando l'osservazione ad una operazione noiosa, da respingere, ma riservandole quello spazio entro il quale poter essere utilizzata come momento preparatorio ad un livello di comunicazione più profondo e creativo nella relazione tra le persone e come utile strumento per sviluppare un profondo senso critico che permette di andare al di là delle apparenze esterne per comprendere il senso profondo di chi ci sta dinanzi.

Può, anche, essere considerata come un obiettivo da raggiungere, un'attitudine di base della mente da sviluppare, conquistabile attraverso l'esperienza ed un continuo addestramento, e che consente all'osservatore di mettersi davanti ad una realtà imparando a cercare le sue connotazioni essenziali e, generalmente, nascoste, ben sapendo che egli stesso non potrà in alcun modo "tirarsi fuori" dal suo dominio di osservazione.

L'osservazione, nella nostra accezione, non è un fatto impersonale ma dipendente strettamente dall'incontro del soggetto osservante con l'oggetto osservato e questo, a sua volta, non può che dipendere strettamente dal proprio bagaglio culturale, dalle esperienze passate e dal proprio corpus teorico. E', infatti, con tutto noi stessi che entriamo in relazione con l'altro e che leggiamo la realtà che ci circonda.



DINAMICHE RELAZIONALI A SCUOLA: QUALE FORMAZIONE È POSSIBILE?

E' un atto percettivo complesso, spinto da disposizioni di ordine cognitivo, ma anche affettivo: quando guardiamo la realtà esterna, tutto il nostro insieme di conoscenze ed esperienze si muove dentro di noi e funziona come un filtro davanti ai nostri occhi consentendoci di vedere solo alcuni aspetti e non altri, di prendere in considerazione alcune situazioni e non altre, di percepire alcune emozioni e non altre.

La disponibilità ad essere davanti al fenomeno è allora la capacità di “*sentire mentalmente il soggetto*” (Borgogno 1976), il lasciar parlare e risuonare le emozioni dentro di sé, piuttosto che far risuonare la parola e l'agire: l'attività dell'osservare non dovrebbe avere a che fare con l'agire, anche se, spesso, le angosce sono talmente forti che l'atto agito salta fuori quasi senza possibilità di controllo. E' proprio, infatti, l'assumere la completa totalità dell'uomo che richiede al soggetto osservante di accettare l'angoscia di perdersi, di assumersi il dolore mentale dell'incomprensione e del dubbio lasciando indietro, necessariamente, ciò che è familiare e conosciuto.

LA SCUOLA: UN'ORGANIZZAZIONE CHE CAMBIA

Quali obiettivi, alla luce di quanto detto fino ad ora, può avere l'uso dell'osservazione in un contesto educativo così importante come la scuola?

Primariamente il metodo osservativo veniva utilizzato all'interno della scuola per descrivere le modalità di comportamento dei bambini al suo interno con la precisa finalità non solo di conoscerle meglio, ma anche di apportare quei cambiamenti utili a modificare alcuni interventi risultati non idonei alla soluzione dei problemi. Per insegnare “sufficientemente bene”, è necessario, infatti, essere in contatto con se stessi e con i propri allievi, ponendo in debita considerazione, tutti quegli aspetti emotivi che entrano in gioco nel processo di apprendimento. Di più l'insegnante dovrà farsene carico, imparare a riconoscerli, prima di tutto in se stesso, per poterli, poi, mostrare all'allievo singolo e all'intero gruppo classe. In questo un'esperienza di osservazione e di riflessione sul proprio operato può aiutare l'insegnante ad entrare maggiormente in contatto proprio con quelle emozioni meno facilmente identificabili nel processo che deve gestire.

Chi apprende, necessariamente, prova sentimenti di impotenza, rabbia, frustrazione, fatica, (Blandino, Granieri, 1995, Blandino 2007), dovuti allo spazio che intercorre fra l'oggetto desiderato (il sapere, la relazione con l'insegnante..) e la propria posizione. E' uno spazio che apre la via alla frustrazione per ciò che non si ha ancora. Se l'allievo riesce a trovare una mente, quella dell'insegnante, capace di decodificare questi messaggi e restituirglieli donati di senso, potrà raggiungere l'oggetto altrimenti, potrà solo ri-crearlo allucinatoriamente con sentimenti di onnipotenza che alimentano il Falso Sé.

Ora questa fatica emotiva, non la compie solo l'alunno di fronte al sapere e alla *conoscenza a lui sconosciuta*, ma anche l'insegnante nell'incontro con l'allievo, anche lui lontano e sconosciuto, capace di ridestare fantasmi del passato, riguardanti, ad esempio, la propria inadeguatezza di studente, o angosce del presente, come, ad esempio, l'ansia e la conseguente difficoltà di essere capiti ed apprezzati. Se a questo moto emotivo, come alla richiesta di sostegno, velata e mascherata, fatta dall'allievo, o la domanda di nuovi significati che la classe veicola, si risponde con una burocratizzazione del ruolo che, negando ogni aspetto interno si richiude in una esecuzione anche accurata del compito, ma non emotivamente sostenuta, l'apprendimento non andrà a buon fine e la frustrazione provata dall'insegnante sarà davvero troppo alta, pagabile con episodi di burn out o angosce non ben definite.

La scissione che viene in questi casi operata fra conoscenza ed esperienza emotiva coinvolge tutti gli attori implicati nel processo di apprendimento: insegnanti, allievi e istituzione stessa. In una certa misura le ansie degli individui, legate alla complessità del lavoro da svolgere, ma anche all'alto valore simbolico che questa professione ha in sé, si riversano nell'istituzione che, non riuscendo più a contenerle, o a capirne il senso, ne produce altra in una sorta di circolo vizioso (mancano le risorse, gli allievi sono sempre più demotivati, aumenta il livello di burocrazia richiesto...).



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Gli allievi non incontrano insegnanti e, più in generale, figure adulte, capaci di pensare le emozioni legate al conoscere e di offrire loro una sorta di guida e di traduzione di ciò che sta avvenendo, così gli insegnanti non trovano nell'istituzione un ambiente politico e culturale capace di far emergere e affinare queste capacità relazionali atte a contenere e rendere significative le ansie dei propri alunni (Blandino, Granieri, 2002).

L'esperienza formativa dell'osservazione istituzionale o, più in generale, di una formazione psicodinamicamente orientata, capace di portare l'attenzione dell'individuo sui due versanti analizzati nella prima parte di questo lavoro, in altre parole, da un lato, le ansie e le difese messe in atto inerenti il compito primario dell'organizzazione e, dall'altro, quelle ansie relative alla propria storia e al proprio significato intimo e interno di compito primario, produce cambiamenti anche nella comprensione di ciò che avviene in classe.

In un recente lavoro fatto con alcune insegnanti di scuola primaria si è proprio lavorato sul significato simbolico di questo tipo di professione. Confrontarsi, ad esempio, con esso dopo averlo "osservato con mano" operando distinzioni importanti fra i propri sentimenti e quelli dell'istituzione di appartenenza e ancora con quelli dei bambini, ha permesso alle maestre di sentirsi maggiormente sostenute e sollevate a fronte di un messaggio che veniva percepito come soverchiante.

L'imperativo morale con cui quotidianamente si confrontavano si colorava di queste parole: "*Fare l'insegnante è una missione*" "*Se non sei capace di sentire non puoi fare l'insegnante*" "*L'insegnante è colui che insegna a vivere*". In questi casi l'alto valore simbolico assegnato da ciascuno rispetto alla propria storia, ma che ha forti echi anche all'esterno, faceva vivere loro sensazioni di valere poco e di essere oppresse da un compito tanto gratificante quanto soffocante.

Il potersi soffermare ad ascoltare la presenza di una sgradevole alternanza di aspettative ideali rispetto all'immagine della propria professione, abile al punto di poter riversare la propria conoscenza in qualsivoglia "contenitore-alunno" ed il doloroso sentimento di impotenza nella pratica quotidiana (Pomperi, 1995), ha permesso a queste insegnanti prima di entrare in contatto con la rabbia che questa consapevolezza muoveva e con il grosso sentimento di solitudine provato e, successivamente, con le difese messe in atto in classe.

Si è potuto così osservare, come il malessere, ad esempio, si fosse spostato su un piano disciplinare: "Non riesco a farmi obbedire perchè è un bambino maleducato e per questo non apprende nulla da me". L'alunno, in questo caso, preferendo sentirsi cattivo o svogliato piuttosto che stupido, creava effettivamente problemi disciplinari. Solo quando la sua insegnante ha potuto riappropriarsi della sua frustrazione e utilizzarla nell'interazione con lui, allora quest'ultimo ha potuto tornare ad essere un alunno stupido bisognoso di una mente non onnipotente, ma disposta ad accompagnarlo nella fatica emotiva che comporta il processo di apprendimento.

CONCLUSIONI

Assumere, dunque, come punto di vista principale, nella lettura di ciò che avviene all'interno delle organizzazioni in cui quotidianamente siamo coinvolti, un'ottica di questo tipo costringe gli operatori, che a vario titolo operano in questo settore, a rendere sempre più manifesti, pensabili e accettabili (in quanto dotati di senso) quei meccanismi spesso inconsci che risiedono nelle riunioni di equipe, nei consigli di istituto, nei bar degli ospedali, e con cui abbiamo quotidianamente a che fare. Attraverso l'osservazione, soprattutto intesa come metodo formativo, potrebbe diventare possibile, ad esempio per l'insegnante, aprirsi a ciò che l'allievo comunica sia sul piano verbale che su quello non verbale e porre attenzione ai suoi moti emotivi nei confronti di queste comunicazioni, comprendendo che per conoscere l'allievo è necessario non confonderlo o assimilarlo alle proprie aspettative, ai propri modelli al proprio lo ideale.



DINAMICHE RELAZIONALI A SCUOLA: QUALE FORMAZIONE È POSSIBILE?

Promuovere, anche in termini di ricerca scientifica, all'interno delle organizzazioni, una sensibilità "all'apprendimento dall'esperienza", (Bion, 1972) potrebbe voler dire riqualificare il processo conoscitivo concedendo il giusto posto ai fattori emotivi, che in esso rientrano largamente, imparando a osservare e riflettere prima di passare all'azione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anzieu, D. (1976). *Il gruppo e l'inconscio*. Roma: Borla.
- Bion, W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.
- Bion, W.R. (1970). *Attenzione e interpretazione*. Roma: Armando.
- Blandino, G. (1996). *Le capacità relazionali*. Torino: Utet.
- Blandino, G. (2004). La formazione degli operatori. In: Imbasciati, A., Margiotta, M. (2004). *Compendio di psicologia. Per gli operatori sociosanitari*. Padova: Piccin, 461-477.
- Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blandino, G., Granieri, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blandino, G., Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bleger, J. (1966). *Psicoigiene e psicologia istituzionale*. Loreto: Libreria Editrice Lauretana.
- Borgogno, F. (1976). *L'illusione di osservare*. Torino: Giappichelli.
- Correale, A. (1991). *Il campo istituzionale*. Roma: Borla.
- Correale, A. (2006). Area traumatica e campo istituzionale. Roma: Borla.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Dato, D. (2004). *La scuola delle emozioni*. Bari: Progedit.
- Di Carlo, A. (1981). Osservazione e apprendimento. *Quaderni di Psicoterapia Infantile 4: 29-41*.
- Fineman, S. (1993). *Emotion in Organizations*. London: Sage.
- Fornari, F. (1976). *Simbolo e codice*. Milano: Feltrinelli.
- Granieri, B. (2002). *Osservare la dinamica emotiva nella classe*, Torino: IRRSAE.
- Granieri, B. (2008). *Storie complicate. La scuola al di là delle riforme*. Genova: Fratelli Frilli Editore.
- Hinselwood, R.D. (1989). *Cosa accade nei gruppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hinshelwood, R.D., Chiesa, M. (2002). *Organisations, Anxieties and Defences*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Hinselwood, R.D., Skogstad, W. (2000). *Observing Organisation*. London: Routledge.
- Hirschorn, L., Barnett, C.K. (1993) (a cura di). *The Psychodynamics of Organizations*. New York: Temple University Press.
- Hopper, E. (2001). *The Social Unconscious: Selected Papers and Traumatic Experience in the Unconscious Life of Groups*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Iatta, M. (2007). Una nuova professionalità: l'insegnante osservatore. *Psicologi a confronto*. 1(1): 83-94.
- Iatta, M. (2008). Oltre l'organigramma. Dinamiche emotive dell'organizzazione. In: Soro, G., Acquadro Maran, D., (2008). *Competenze relazionali nelle organizzazioni*. Milano: Libreria Cortina, 55-63.
- Jaques, E. (1955). Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva. In: Klein, M., Heimann, P., Money, K., Kyrle, R. (1955), *Contributo allo studio psicoanalitico dei processi sociali*. Milano: Il Saggiatore.
- Jaques, E. (1978). *Lavoro, creatività e giustizia sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kaes, R. (1999). *Le teorie psicoanalitiche del gruppo*. Roma: Borla.
- Kets De Vries, M.F.R. (1998). *L'organizzazione irrazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lewin, K. (1951). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale* Bologna: Il Mulino.
- Menzies, I.E.P. (1970). I sistemi sociali come difesa dell'ansia: studio sul servizio infermieristico di un



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

- ospedale. In: Lang, M., Schwetzer, (1984) (a cura di), *Psicoanalisi e socioanalisi*. Napoli: Liguori.
- Meltzer, D. (1973). *Stati sessuali della mente*. Roma: Armando.
- Miller, E. J., Gwinne, N. (1972). *A life apart*. London: Tavistock Institute.
- Neri, C. (1995). *Gruppo*. Roma: Borla.
- Obholzer, A., Roberts, V.Z. (1994). *L'inconscio al lavoro*. Milano: Etas Libri.
- Obholzer, A. (2007). Le organizzazioni e l'inconscio. In: Perini, M., (2007). *L'organizzazione nascosta*. Milano: Franco Angeli.
- Pagliarani, L. (1985). *Il coraggio di Venere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perini, M. (2007). *L'organizzazione nascosta*. Milano: Franco Angeli.
- Pichon-Rivière, E. (1975). Il processo gruppale. Loreto: Libreria Editrice Lauretana.
- Pompei, M. (1995) (a cura di). *L'inconscio nella pratica educativa*, Firenze: La Nuova Italia.
- Quaglino, G.P. (1996). *Psicodinamica della vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino, G.P. (2004). *Vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rice, A.K. (1963). *L'impresa e il suo ambiente. Una teoria sistematica dell'organizzazione direzionale*. Milano: Franco Angeli.
- Rinaldi, L. (2003). *Stati caotici della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schein, E. (1989). *Lezioni di consulenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: De Donato.
- Scotti, F. (2002) (a cura di). *Osservare e comprendere*, Roma: Borla.
- Soro, G. (2005). *Accendere gli animi. Dialogo sulle passioni nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Soro, G., Acquadro Maran, D. (2008). *Competenze relazionali nelle organizzazioni*. Milano: Libreria Cortina.
- Vanni, F., Sacchi, M. (1992). *Gruppi e identità*, Milano: Libreria Cortina.
- Vigorelli, M. (2005) (a cura di). *Il lavoro della cura nelle istituzioni*. Milano: Franco Angeli.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009

