

## Personalità, pensiero e abbandono scolastico: tra ricerca empirica e riflessioni teoriche

### Introduzione

L'abbandono nelle diverse fasi del percorso scolastico – il cosiddetto *drop-out* scolastico – è un'esperienza che coinvolge diverse funzioni del Sé dello studente: cognitiva, affettiva e relazionale. Se da un lato le frequenti bocciature e gli scarsi risultati raggiunti nelle prestazioni scolastiche minano fortemente l'autostima e il senso di autoefficacia del soggetto, dall'altro la mancata condivisione di un percorso di crescita in cui si evolve nelle proprie competenze insieme al gruppo dei pari impoverisce non poco la vita affettiva e relazionale: spesso la persona si ritrovava in una posizione marginale rispetto alle dinamiche di socializzazione (Alexander, Entwistle, & Kabbani, 2001), ciò porta in campo vissuti di esclusione e profondi sentimenti di inadeguatezza e, nei casi più gravi, può approdare a condotte disadattive o veri e propri quadri di sofferenza psicotica (Borges et al., 2011; Breslau, Miller, Chung, & Schweitzer, 2011; Goulding, Chien, & Compton, 2010; Hawkrigg, & Payne, 2014; Haynes, 2002).

La tematica non è semplice da affrontare per due ordini di ragioni.

In primo luogo occorre tenere nella mente che la dispersione scolastica non è affatto puntiforme al suo interno, ma può esitare in forme assai differenti tra loro: da casi transitori e reversibili di insuccesso scolastico, sino a casi più gravi in cui l'abbandono rappresenta l'esito finale di un processo che si estende lungo tutto il percorso dell'allievo, determinando così fallimento che si esprime non solo in termini educativi, ma anche evolutivi e adattivi.

Assumere un vertice osservativo psicoanalitico implica pensare l'interruzione del percorso scolastico non esclusivamente in termini di scarse frequenze e bassi livelli di *performance* – Quanti alunni sono stati bocciati? Qual è stato il calo delle votazioni scolastiche di una certa classe? Quanti allievi non hanno terminato il ciclo di studi intrapreso? – ma anche prestare attenzione a un processo intimamente connesso con le peculiari modalità di sentire e relazionarsi di ogni singolo allievo. Esistono forme di dispersione scolastica che non si concretizzano nell'abbandono delle strutture educative, ma nel rimanere a scuola seppur del tutto disimpegnati e demotivati (Weis, Farrar & Petrie, 1989). Per tali allievi la scuola non è più un ambiente elettivo di crescita: si incrina la sua valenza motivazionale, poiché non più oggetto di investimento; le aspettative fisiologiche di successo e di riuscita personale vengono così traslate in campi extra-scolastici (LeCompte & Dworkin, 1991). La scuola rappresenta in questi casi una sorta di contenitore che continua ad avere importanza sul piano affettivo-relazionale e per le sue ricadute sociali, seppur depauperato della sua valenza significativa all'interno del progetto di vita. Pertanto nel nostro modo di vedere non è da intendersi come *drop-out* scolastico esclusivamente l'agito che porta ad abbandonare la scuola, ma anche il disinvestimento emotivo dalla scuola e, più in generale, dal processo di apprendimento (Granieri B., 2008; Liverta Sempio, Gonfalonieri & Scaratti, 1999), aspetto che spesso prende la forma di atteggiamenti riproposti all'interno di una sorta di coazione a ripetere.

Il secondo aspetto che rende complessa la lettura della dispersione scolastica ha a che fare con una scelta di campo delle ricerche condotte sinora, che si sono concentrate prevalentemente sui fattori di rischio e non su quelli di protezione, ponendo in primo piano le derive psicopatologiche che molto spesso il *drop-out* scolastico porta in campo. Ecco la ragione per cui l'interruzione del consueto ciclo di studi è stata spesso associata in letteratura a un maggiore rischio di esprimersi attraverso condotte delinquenziali e additive, che possono compromettere l'integrità somatopsichica dell'individuo sino a condurre, nei casi più gravi, a una mortalità

---

\* Psicologa, borsista presso il Dipartimento di Psicologia e specializzanda della Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica. Università degli Studi di Torino.

\*\* Docente di lettere per le Scuole Secondarie di Secondo Grado.

\*\*\* PhD, Psicologo, ricercatore a tempo determinato presso il Dipartimento di Neuroscienze, Università degli Studi di Torino.

\*\*\*\* Psicologa, borsista presso il Dipartimento di Psicologia e specializzanda della Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica. Università degli Studi di Torino.

\*\*\*\*\* Membro Ordinario della Società Psicoanalitica Italiana (SPI) e dell'International Psychoanalytical Association (IPA). Specialista in Psicologia Clinica. Professore Associato Confermato di Psicologia Clinica e Direttore della Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica. Dipartimento di Psicologia - Università degli Studi di Torino.

precoce (Chalita et al., 2012; Cutler & Lleras-Muney, 2006; Deaton, 2002; Hawkrigg, & Payne, 2014; Jemal et al., 2008; Legleye et al., 2009; Molla, Madans, & Wagener, 2004; Trumbetta, Seltzer, Gottesman, & McIntyre, 2010). A nostro parere può essere miope e pericoloso dare centralità alle derive psicopatologiche del fenomeno senza porre un'adeguata attenzione ai fattori protettivi che, se attivati con sufficiente continuità e tatto nel contesto di crescita dello studente, possono prevenire il disinvestimento dall'ambiente educativo e di conseguenza il *drop-out*. Da una prospettiva psicoanalitica, in effetti, mancati ingressi, assenteismo, bocciature, abbandoni scolastici, così come condotte scolastiche connaturate da aggressività verbale e fisica rappresentano la "punta dell'iceberg", manifestazioni osservabili di un disagio emotivo e relazionale profondo che impedisce al soggetto di costruire nuove possibilità di pensiero e azione. In questo senso, la fuoriuscita dal percorso formativo va letta come un isolamento difensivo che permette agli allievi più fragili di non sentirsi invasi dalla paura e dal dolore di non sapere, di non capire e di non essere all'altezza, profondamente connessa ad aspetti intimi della personalità del singolo allievo e alla coloritura emotiva proprie delle interazioni a scuola (Blandino & Granieri B., 1995, 2002; Granieri B., 2008).

Riflettere sugli aspetti del funzionamento mentale dell'alunno implica anche pensare a quei processi che se sostenuti possono essere messi al servizio dell'Io e proteggere gli studenti più fragili dal rischio di *drop-out*. In questo senso, riteniamo che la creatività – intesa qui come funzione psichica che consente al soggetto di trasformare gli affetti negativi senza restare imbrigliato nella necessità di realizzare agiti distruttivi volti ad alleviare il proprio disagio – possa rappresentare un elemento che, laddove riconosciuto come presente nello studente e quindi "fatto crescere" dall'insegnante, può essere speso in modo vantaggioso a livello di didattica, riducendo in questo modo il numero di allievi "dispersi".

## Metodologia della ricerca

I presupposti teorici sin qui illustrati hanno orientato la ricerca che presentiamo, un lavoro esplorativo condotto nel 2011 volto a sondare gli aspetti emotivi e cognitivi disfunzionali e le dimensioni di personalità che possono intervenire nel processo di apprendimento. A tal fine abbiamo scelto di reclutare il campione in quegli Istituti scolastici che spesso rappresentano l'ultima alternativa prima dell'abbandono, gli Istituti tecnici-professionali e commerciali. Le scuole sono state selezionate sul territorio piemontese e valdostano grazie alla collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte e l'Ufficio di Supporto all'Autonomia Scolastica presso la Sovrintendenza alla Pubblica Istruzione della Valle d'Aosta. Tali Uffici ci hanno fornito una lista degli Istituti e delle classi reputate maggiormente "a rischio", vale a dire quelle situazioni didattiche costellate da un numero di mancati ingressi, assenteismo, bocciature e abbandoni scolastici significativamente superiori rispetto all'andamento regionale.

Il nostro interesse si è rivolto sia agli Istituti secondari di I livello sia a quelli di II livello. Se da un lato è noto che durante il primo anno delle superiori il rischio di abbandono scolastico aumenta esponenzialmente – il passaggio dalle medie alle superiori rappresenta infatti un momento delicato che espone l'alunno a intense sollecitazioni emotive, alla separazione dai compagni conosciuti e amati, così come a maggiori richieste didattiche – ci è sembrato interessante perlustrare anche la fase precedente del percorso scolastico. In sinergia con le Istituzioni Regionali abbiamo dunque selezionato anche 4 scuole situate in località geografiche più isolate e frequentate da alunni provenienti da contesti familiari e socio-economici svantaggiati, che la letteratura è concorde nel ritenere maggiormente a rischio (Alexander, Entwistle, & Kabbani, 2001; Blondal & Adalbjarnardottir, 2009; Esch et al. 2011; Garnier, Stein, & Jacobs, 1997; Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000).

Prima di procedere con la somministrazione, due degli autori – D.M. e F.G. – si sono interfacciati con i dirigenti scolastici, il personale docente, i genitori e gli alunni delle scuole coinvolte al fine di fornire loro una spiegazione chiara e dettagliata del progetto di ricerca. Sono stati così organizzati una serie di incontri volti a illustrare il tipo di test cui sarebbero stati sottoposti i ragazzi, le modalità e le tempistiche di somministrazione, rassicurando di volta in volta gli interlocutori rispetto all'anonimato e al carattere non valutativo delle prove. Lavorare con studenti non ancora maggiorenni ha richiesto da parte nostra accortezza e tatto peculiari, oltre alla richiesta di compilazione del modulo del consenso informato da parte dei genitori degli alunni. Il clima di collaborazione e fiducia creato durante gli incontri con le Istituzioni e con i genitori ha fatto sì che tutti dessero il proprio consenso alla ricerca, firmando il suddetto modulo.

La somministrazione è stata svolta durante l'orario di lezione all'interno delle scuole coinvolte e si è realizzato un "setting" che permettesse da un lato di garantire l'anonimato dello studente e dall'altro di farlo sentire accolto e protetto. La somministrazione del *Minnesota Multiphasic Personality Inventory-Adolescents* (MMPI-A) e del *Wisconsin*

*Card Sorting Test* (WCST) è avvenuta, infatti, in sessioni individuali all'interno degli uffici dei dirigenti scolastici o del corpo docente, gentilmente messi a nostra disposizione. Abbiamo scelto di somministrare il *Test della creatività e del pensiero divergente* (TCD) in uno *step* successivo, questa volta in sessioni collettive che coinvolgevano l'intero gruppo-classe. La scelta di dividere in due momenti distinti la somministrazione della batteria testistica è stata mossa da una duplice motivazione: da un lato ridurre al minimo possibili rischi di distraibilità a causa della durata dell'intera somministrazione (circa 2 ore e mezza); dall'altro creare un maggior senso di coesione e di condivisione dell'esperienza attraverso un momento di somministrazione "congiunta".

Poiché il *drop-out* è intimamente connesso con l'andamento scolastico degli allievi – è infatti assai inusuale che allievi brillanti abbandonino il percorso formativo anzi tempo – grazie al lavoro di collaborazione con gli insegnanti è stato possibile reperire le informazioni sull'andamento scolastico degli alunni nell'anno accademico in corso e in quello pregresso. Le votazioni sono state considerate in questa sede come una sorta di "indicatore" dell'andamento scolastico degli studenti nel tempo.

## Strumenti utilizzati

Per la rilevazione dei tratti di personalità, delle variabili cognitive e della creatività ci siamo avvalsi della seguente batteria:

- 1) *Minnesota Multiphasic Personality Inventory-Adolescents* (MMPI-A) di Butcher, Williams, Graham, Archer, Tellegen, Ben-Porath e Kaemmer (1992). Si tratta di un questionario autosomministrabile composto da 478 domande, con modalità di risposta vero/falso, per la valutazione delle dimensioni di personalità negli adolescenti (*range* 14-18 anni). Il test presenta una buona attendibilità psicométrica, come rilevato da uno studio test-retest effettuato su un sottocampione normativo composto da 154 studenti.
- 2) *Wisconsin Card Sorting Test* (WCST) di Heaton, Chelune, Talley, Kay e Curtiss (1993), che consente di valutare il funzionamento cognitivo del soggetto, le modalità di ragionamento astratto, la sua capacità di cambiare strategie di pensiero al mutare delle circostanze ambientali o, al contrario, di perseverare all'interno di una stessa logica di pensiero. Esso è composto da 128 carte, definite carte-risposta, ognuna delle quali presenta da 1 a 4 figure identiche (stelle, croci, triangoli, cerchi) di uno stesso colore (rosso, giallo, blu, verde). Così, per esempio, una singola carta può avere 4 triangoli verdi oppure 2 cerchi gialli. 4 "carte stimolo" sono poste di fronte al soggetto, che deve abbinare ciascuna delle 128 carte-risposta, presentategli una per una dall'esaminatore, a una carta-stimolo sulla base di un criterio che non viene mai dichiarato esplicitamente (Colore, Forma, Numero). Solo dopo l'abbinamento l'esaminatore restituisce la correttezza o meno della scelta<sup>1</sup>.
- 3) *Test della creatività e del pensiero divergente* (TCD) di Williams (1980), che permette di valutare modalità di pensiero divergenti, flessibilità cognitiva, aspetti di creatività e originalità in soggetti dai 6 ai 18 anni circa. Al soggetto vengono presentati 8 riquadri ognuno dei quali riporta al suo interno una figura o una linea: suo compito è produrre un disegno a partire da quell'immagine e dalle associazioni mentali che questa gli evoca. I disegni vengono poi valutati dall'esaminatore in base a: fluidità, flessibilità, originalità ed elaborazione (Pensiero Divergente) e curiosità, immaginazione, disponibilità ad assumersi rischi e complessità (Personalità Creativa). Esiste inoltre una *checklist* la cui compilazione è facoltativa (Scala Williams) – che non sarà oggetto della presente ricerca – che permette di valutare la percezione che genitori e insegnanti hanno degli aspetti cognitivi ed emotivi divergenti dei propri figli e studenti. Da un punto di vista psicométrico l'attendibilità del TCD può essere considerata buona (0,60-0,70), così come validità dei due test di *performance* che lo compongono (rispettivamente 0,71 e 0,76).

---

### MMPI-A Scale di Validità

---

VRIN	Incoerenza Risposte
TRIN	Incoerenza Risposte Vero
F	Frequenza
F1	Frequenza (primi 350 item)
F2	Frequenza (a partire dall'item

---

<sup>1</sup> Il criterio viene cambiato dallo sperimentatore ogni volta che il soggetto porta a termine una sequenza di 10 risposte corrette consecutive.

L	242) Menzogna
K	Atteggiamento Difensivo

---

**MMPI-A Scale Cliniche**


---

Hs	Ipocondria
D	Depressione
Hy	Isteria
Pd	Deviazione Psicopatica
Mf	Mascolinità / Femminilità
Pa	Paranoia
Pt	Psicastenia
Sc	Schizofrenia
Ma	Ipomania
Si	Introversione Sociale

---

**MMPI-A Scale di contenuto**


---

A-anx	Ansia - Adolescenti
A-obs	Ossessività - Adolescenti
A-dep	Depressione - Adolescenti
A-hea	Preoccupazione per la salute - Adolescenti
A-aln	Alienazione - Adolescenti
A-biz	Ideazione Bizzarra - Adolescenti
A-ang	Rabbia - Adolescenti
A-cyn	Cinismo - Adolescenti
A-con	Problemi di condotta - Adolescenti
A-Lse	Bassa Stima di Sé - Adolescenti
A-Las	Basse Aspirazioni - Adolescenti
A-sod	Disagio Sociale - Adolescenti
A-fam	Problemi Familiari - Adolescenti
A-sch	Problemi Scolastici - Adolescenti
A-trt	Indicatori di difficoltà di Trattamento - Adolescenti

---

**MMPI-A  
Scale Supplementari**


---

MAC-R	Scala MacAndrew di Alcolismo - Rivista
ACK	Ammissione di Problemi con Alcol o Droga
PRO	Tendenza all'abuso di Alcol o Droga
IMM	Immaturità
A	Ansietà
R	Repressione

---

**WCST**


---

N	Numero totale di prove
R Conc	Risposte Concettuali
R Pers	Risposte Perseverative
Er	Errori
Er Pers	Errori Perseverativi
Er Npers	Errori Non Perseverativi
Fai	Fallimenti nel mantenere la serie
L2L	Learning to Learn

Cat	Categorie
<b>TCD</b>	
PD tot	Pensiero Divergente
FL	Fluidità
FS	Flessibilità
O	Originalità
E	Elaborazione
T	Titolo
PC tot	Personalità Creativa
CU	Curiosità
I	Immaginazione
CO	Complessità
AR	Disponibilità ad assumersi rischi

**Tab. 1: Sigle e denominazione delle scale**

### Descrizione del campione

Alla ricerca hanno partecipato 186 soggetti: di questi 11 (5,91%) non hanno completato l'intera batteria poiché assenti in una delle due fasi della somministrazione, 10 (5,38%) sono stati esclusi poiché avevano omesso di completare oltre il 30% delle domande che costituiscono il MMPI-A e 17 (9,14%) poiché mostravano un profilo non valido. Il campione oggetto di studio è costituito da 148 soggetti (65 F; 83 M) con un'età media di  $13.2 \pm 0.54$  anni (*range* 10-17 anni). Cinquantasei degli allievi intervistati (31 F; 25 M) frequentano la scuola secondaria di primo grado e hanno un'età media di  $13,24 \pm 0,51$  anni; i restanti 92 (34 F; 58 M) sono invece studenti delle scuole secondarie di secondo grado con un'età media di  $15,10 \pm 0,82$  anni. Esaminando l'ambiente familiare è emerso che nella larga maggioranza dei casi i soggetti vivono con entrambi i genitori – 19 (12,84%) di loro hanno i genitori separati o divorziati e solo 2 (1,35%) vedovi – e che circa un terzo è figlio unico. Se si confronta il loro rendimento scolastico con quello dell'anno precedente emerge che il 40,27% del campione ha mostrato un peggioramento. Il passaggio dalla scuola dell'obbligo alle superiori sembra aver inciso non poco sulle prestazioni dei ragazzi ( $t=-3,754$ ;  $p=0,009$ ), in effetti il calo delle votazioni ha coinvolto in larga misura (70,73%) gli alunni delle scuole secondarie di II livello, probabilmente a causa del quantitativo maggiore di impegno richiesto loro e della mole di lavoro assai superiore. A conferma di ciò, è interessante notare che dei 23 soggetti bocciati la quasi totalità ( $N=19$ ; 81,61%) frequenta gli istituti di II livello. Tali dati appaiono in linea con quelli emersi dalle più attuali ricerche sul *drop-out* scolastico, che evidenziano come proprio l'ingresso alle scuole superiori rappresenti un momento di passaggio delicato, che espone i soggetti a maggiori turbolenze emotive e stati d'ansia, rendendoli così più a rischio di abbandonare preventivamente il percorso formativo (De Ridder et al., 2013a,b; Hawkrigg & Payne, 2014).

### Analisi dei dati

Riportiamo in Tabella 2 le analisi descrittive relative alla batteria somministrata.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>
<b>MMPI-A Scale di Validità</b>			
VRIN	51,26	12,78	33-87
TRIN	57,33	9,16	50-87
F	55,02	18,01	36-109
F1	54,67	17,83	39-110
F2	56,77	16,84	36-108

L	53,02	10,10	30-84
K	49,00	10,56	30-75
<b>MMPI-A Scale Cliniche</b>			
Hs	58,10	11,17	33-84
D	53,90	12,12	30-77
Hy	54,77	12,50	35-120
Pd	51,67	12,24	30-88
Mf	54,67	11,89	30-93
Pa	55,20	12,95	34-83
Pt	52,61	10,84	30-80
Sc	57,92	13,27	32-84
Ma	52,93	10,72	30-84
Si	55,14	10,09	30-75
<b>MMPI-A Scale di Contenuto</b>			
A-anx	54,67	11,12	33-92
A-obs	51,80	11,66	31-77
A-dep	51,48	10,21	32-88
A-hea	54,12	10,30	31-89
A-aln	54,78	11,67	33-102
A-biz	57,90	13,11	37-86
A-ang	50,89	10,45	31-79
A-cyn	52,32	11,27	33-82
A-con	55,30	14,22	31-104
A-lse	54,61	10,73	32-80
A-las	55,41	11,50	30-83
A-sod	55,51	10,77	36-90
A-fam	56,33	11,64	33-92
A-sch	54,82	11,01	33-91
A-trt	54,54	11,57	31-91
<b>MMPI-A Scale Supplementari</b>			
MAC-R	52,93	10,29	32-79
ACK	53,65	13,01	37-85
PRO	54,86	11,72	30-95
IMM	54,23	10,43	32-94
A	51,33	10,42	30-74
R	52,67	2,33	30-83
<b>WCST</b>			
N [/128]	112,27	22,02	70-128
R Conc [%]	52,12	27,32	2-91
R Pers [%]	18,64	12,25	5-77
Er [%]	36,37	19,19	9-78
Er Pers [%]	16,52	9,01	5-59
Er Npers [%]	20,14	16,61	2-65
Fai	1,61	1,96	0-7
L2L [%]	-3,43	8,41	-21.55-14.08
Cat [/6]	3,82	2,37	0-6
<b>TCD</b>			
PD tot	81,76	15	69-95
FL	11,31	1,43	8-13
FS	7,68	1,94	7-9

O	23,87	5,06	18-28
E	22,27	6,04	16-27
T	16,26	5,08	12-24
PC tot	63,35	15,22	50-82
CU	17,45	4,17	13-21
I	14,28	5,40	11-23
CO	15,04	4,56	9-19
AR	16,48	4,28	14-20

**Tab. 2: Punteggi medi, deviazioni standard e range (N=148)**

L'analisi delle correlazioni lineari semplici evidenzia come le prestazioni scolastiche di tali allievi siano significativamente associate con la personalità, così come con le modalità di pensiero (Tab. 3).

	<b>Andamento Scolastico</b>
<b>MMPI-A Scale di Validità</b>	
Vrin	-.256**
F	-.406**
F1	-.414**
F2	-.460**
K	.227**
<b>MMPI-A Scale Cliniche</b>	
Hs	-.402**
D	-.320**
Hy	-.327**
Pd	-.383**
Pa	-.384**
Pt	-.298**
Sc	-.489**
Ma	-.184*
Si	-.162(n.s.)
<b>MMPI-A Scale di Contenuto</b>	
A-anx	-.285**
A-dep	-.410**
A-hea	-.493**
A-aln	-.264**
A-biz	-.282**
A-ang	-.193*
A-con	-.270**
A-ise	-.262**
A-las	-.400**
A-fam	-.442**
A-sch	-.427**
<b>MMPI-A Scale Supplementari</b>	
MAC-R	-.217*
ACK	-.363**
PRO	-.308**
IMM	-.350**
A	-.285**
<b>WCST</b>	
N [/128]	-.329**
R Conc [%]	.217**

R Pers [%]	
Er [%]	-.355**
Er Pers [%]	-.355**
Er Npers [%]	-.421**
Fai	-.462**
L2L [%]	.322**
Cat [/6]	.328**
<b>TCD</b>	
PD tot	.349**
FL	.333**
FS	.260**
O	.313**
E	.170*
T	.332**
PC tot	.449**
CU	.382**
I	.399**
CO	.417**
AR	.307**

**Tab. 3: Correlazione lineari semplici r di Pearson (N= 148)**

\*\*la correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code)

\* la correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code)

(n.s.) correlazione non significativa

Ci sembra importante sottolineare che la totalità delle correlazioni tra MMPI-A e votazioni appare negativa – l'unica eccezione è data dalla scala di validità K, che discrimina gli individui con un atteggiamento difeso rispetto al test. In altre parole a elevazioni nelle scale che compongono il MMPI-A si associano *performance* scolastiche più deludenti. Anche le correlazioni tra WCST e l'esperienza scolastica appaiono inversamente proporzionali: modalità di pensiero rigide e coattivamente riproposte, incapaci di adeguarsi al mutare delle condizioni e degli stimoli ambientali, si associano a prestazioni scolastiche peggiori e a un apprendimento costellato da possibili “inciampi” e difficoltà. Al contrario, la presenza di tratti di personalità che portano in campo creatività e stili di pensiero divergenti e inusuali sembrano associarsi a votazioni più elevate, indicative di una migliore riuscita scolastica.

Benché uno studio dettagliato della relazione che intercorre tra dimensioni di personalità e funzionamento cognitivo non sia il *focus* del presente lavoro, ci sembra importante sottolineare che esse non sono affatto disgiunte e parimenti riflettere sul legame che le unisce. La tabella sottostante riporta le correlazioni non parametriche tau-b di Kendall tra i punteggi ottenuti al MMPI-A e al WCST; poiché i confronti effettuati sono multipli abbiamo corretto i livelli di significatività con il metodo di Finner.

WCST	MMPI-A					
	D	Sc	A-aln	A-biz	A-fam	A-sod
N	0,16	<b>0,21</b>	0,16	0,15	<b>0,18</b>	0,05
p	0,008	<b>&lt;0,001</b>	0,008	0,016	<b>0,002</b>	0,438
R Con	<b>-0,18</b>	<b>-0,20</b>	<b>-0,21</b>	<b>-0,21</b>	-0,17	-0,12
p	<b>0,001</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>&lt;0,001</b>	0,003	0,033
Er	0,17	<b>0,19</b>	<b>0,20</b>	<b>0,21</b>	0,17	0,049
p	0,003	<b>&lt;0,001</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>&lt;0,001</b>	0,003	0,438
Er NPers	0,15	<b>0,25</b>	<b>0,22</b>	<b>0,25</b>	<b>0,23</b>	0,05
p	0,016	<b>&lt;0,001</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b>&lt;0,001</b>	0,354
Cat	<b>-0,26</b>	<b>-0,19</b>	<b>-0,20</b>	<b>-0,20</b>	<b>-0,18</b>	-0,15





<b>MMPI-A</b>							
Sc	63,32	12,48	54,01	11,47	3,053	148	0,003
A-hea	61,11	7,88	53,69	11,12	2,794	148	0,006
A-con	64,11	13,99	54,18	14,07	2,861	148	0,005
A-las	64,05	15,73	53,68	9,18	4,093	148	0,000
A-fam	61,84	11,52	53,26	11,45	3,037	148	0,003
A-sch	60,05	17,56	51,70	9,50	3,105	148	0,002
<b>WCST</b>							
Er	60,16	31,15	41,11	25,31	3,022	148	0,003
Er NPers	40,32	27,93	21,61	18,24	3,962	148	0,000
R Conc	41,84	34,32	58,07	24,09	-2,642	148	0,009
Cat	2,63	2,63	4,01	2,14	-2,582	148	0,010
<b>TCD</b>							
PDtot	65,58	23,12	83,35	12,91	-5,173	148	0,000
FL	9,42	2,83	11,50	1,01	-6,535	148	0,000
FS	6,05	2,88	7,80	1,72	-3,841	148	0,000
O	19,79	6,10	24,25	4,81	-3,709	148	0,000
T	10,89	6,77	16,95	4,57	-5,135	148	0,000
PCtot	51,11	22,98	64,46	13,62	-3,711	148	0,000
CU	14,58	5,99	17,75	3,87	-3,159	148	0,000
I	9,47	5,92	14,84	5,18	-4,206	148	0,000
CO	11,26	6,21	15,32	4,16	-3,791	148	0,000

**Tab. 6: Confronto tra studenti bocciati e non bocciati**

Per comprendere e ponderare i possibili effetti che le dimensioni di personalità, il funzionamento cognitivo e la creatività hanno sul percorso scolastico del singolo abbiamo effettuato una regressione lineare gerarchica<sup>2</sup>. Come si evince dalla Tabella 7 il modello da noi proposto spiega complessivamente il 47,7% della varianza delle *performance* scolastiche del campione ( $R^2$  corretto). Da un punto di vista clinico appare importante sottolineare che le dimensioni di personalità sembrano essere le variabili psicologiche che più incidono in tale contesto: queste ultime spiegano infatti da sole circa il 30%.

Modello	Statistiche								
	R	$R^2$	$R^2_{corr}$	SE	Var. $R^2$	F	gdl1	gdl2	p
1	0,594	.353	.291	1,002	.353	5,728	10	105	.000
2	0,681	.464	.364	.949	.111	2,504	8	97	.016
3	0,754	.568	.477	.860	.104	11,468	2	95	.000

**Tab. 7: Regressione lineare gerarchica (N=148)**

\*Modello 1 = scale cliniche del MMPI-A

Modello 2 = WCST

Modello 3 = TCD

V.D.= Andamento scolastico

<sup>2</sup> Abbiamo scelto di utilizzare qui la regressione lineare gerarchica poiché essa permette la divisione delle variabili in diversi blocchi, essi vengono poi inseriti uno alla volta nell'analisi e ciò consente di evidenziare quale di essi incide maggiormente nella spiegazione della varianza.

Nello specifico, modalità di pensiero inusuali e originali [PD tot ( $\beta = .306$ ,  $p = .002$ )] e tratti di creatività [PC tot; ( $\beta = .358$ ,  $p = .002$ )], così come la capacità di cogliere a partire da un dato grezzo concreto il modello operativo che lo sottende [Cat ( $\beta = .496$ ,  $p = .041$ )], sembrano proteggere lo studente dal possibile fallimento scolastico che, come abbiamo avuto modo di tratteggiare, spesso conduce i soggetti più fragili ad abbandonare il percorso formativo ritenuto troppo ostico rispetto alle proprie capacità. Suscettibilità e ipersensibilità al giudizio altrui ([Pa ( $\beta = -.314$ ,  $p = 0,039$ ), difficoltà a contattare e integrare gli aspetti emotivi unita al ricorso ad agiti impulsivi [Sc ( $\beta = -.373$ ,  $p = 0,044$ )] e ancor più rigidità cognitiva che porta il soggetto a perseverare in logiche di pensiero erronee e fuorvianti [RPers ( $\beta = -3,000$ ,  $p = .002$ ), ErPers ( $\beta = 3,179$ ,  $p = .001$ ) e ErNPerc ( $\beta = -.495$ ,  $p = .015$ )] appaiono al contrario fattori in grado di compromettere la qualità della riuscita scolastica, assumendo così una valenza di rischio da monitorare con una certa attenzione.

## Discussioni

La qualità dell'esito scolastico è un fenomeno complesso, legato non solo ad accadimenti relativi alla didattica, ma anche intimamente associato alle dimensioni di personalità degli studenti, oltre che alle modalità di pensiero che li caratterizzano. Queste ultime non sono da intendersi come aspetti disgiunti, quanto piuttosto come due facce della stessa medaglia, fenomeni complementari che si influenzano l'un l'altro e che rivestono importanti conseguenze sulla vita scolastica dell'allievo. L'apprendimento non si esaurisce in un'esperienza cognitiva, ma porta in campo aspetti emotivi profondi che possono determinare l'evoluzione o, al contrario, il blocco del pensiero. Quando le pressioni scolastiche e l'aumentare dell'impegno e degli sforzi richiesti si scontrano con la presenza di un ambiente primario "non sufficientemente buono" (Winnicott, 1965), incapace di tenere nella mente la ricaduta emotiva che essi implicano, si assiste alla nascita nello studente di aggressività, conflittualità e risentimento rivolti alle figure di accudimento, percepite come distanti e inaccessibili in caso di bisogno. La sensazione di essere soli e il non sentire riconosciuti i propri bisogni e le proprie difficoltà porta in campo affetti dolorosi da pensare e difficili da maneggiare, ancor più quando vengono a mancare nell'ambiente primario quei "presupposti" comunicativi e relazionali su cui poggia la costruzione di un autentico senso di fiducia nelle proprie risorse e capacità. Si assiste così alla nascita di sentimenti catastrofici di impotenza, inferiorità e colpa che fanno vacillare la fiducia nelle proprie risorse e nella possibilità di "riuscire a farcela". La loro intensità diviene soverchiante e, per difendersene, l'allievo tenta di allontanarsi dalla consapevolezza al fine di eliminare la sofferenza che ne deriva. È tuttavia proprio questa mancata integrazione dell'esperienza emotiva a produrre una sorta di arresto nel funzionamento mentale: le logiche di pensiero, così come gli aspetti della personalità, si cristallizzano e si assiste alla produzione di nessi associativi erronei e rigidi, che vengono coattivamente riproposti dal soggetto. A livello cognitivo, anche la capacità di raccogliere dati grezzi della realtà per poi astrarne funzioni e processualità – un lavoro psichico, questo, che non può prescindere dalla possibilità del soggetto di tollerare un tempo necessario affinché il pensiero possa evolvere, senza irrigidirsi in schemi usuali e ripetitivi – risulta compromessa e, con essa, viene meno la nascita di un apparato psichico in grado di pensare i pensieri e di sognare. Come ci ricorda Bion, il pensiero nasce dall'astrazione che "una volta fatta, può essere usata ogni qualvolta incontri una realizzazione diversa da quella originaria da cui fu astratta, che le si avvicini" (Bion, 1962, p. 110). Potremmo dunque intravedere in questi allievi una sorta di proto-pensiero, in cui "il fisico e il livello mentale sono indifferenziati [...] da questo prende origine un sentimento di angoscia che può manifestarsi tanto in forma fisica che in forma psicologica" (Bion, 1961, p. 110). Incapaci di accedere a una posizione immaginativa caratterizzata da creatività e fluidità del pensiero – che consente di sostare in presenza delle richieste scolastiche senza spaventarsi e quindi di produrre catene associative nuove e originali che consentono di far fronte a compiti evolutivi e didattici via via crescenti – gli allievi con tale configurazione psichica corrono il rischio di "svincolare" il compito dalla cognizione e di regredire a un livello più primitivo, un livello "corporeo" e preverbale in cui l'agito e l'uso del corpo divengono l'unica modalità per sentirsi esistere ed essere potenti (Albasi & Granieri A., 2003; Granieri A., 2011; Seganti, Albasi, & Granieri, 2003). Non stupisce, pertanto, lo stretto legame rilevato dalla letteratura tra gli adolescenti che hanno disinvestito dal percorso formativo abbandonando la scuola *anzì tempore* e le condotte additive – quali il ricorso smodato a diversi tipi di sostanze<sup>3</sup> – o ancora gli agiti antisociali e delinquenziali che molto spesso mettono in atto all'interno o all'esterno del contesto scolastico. Così, per esempio, i fenomeni di bullismo rappresentano

---

<sup>3</sup> La letteratura solitamente pone in evidenza l'uso smodato di alcolici e di droghe, a parare di chi scrive una possibile evoluzione del fenomeno è rappresentata dal crescente numero di adolescenti che si rifugiano nei mondi virtuali (*in primis* i giochi di ruolo), una sorta di spazio terzo in cui possono proiettare l'aggressività in una forma più diluita e meno pericolosa (Schimmenti, Guglielmucci, Barbasio, & Granieri, 2012).

*acting* aggressivi sostenuti da protoemozioni inelaborate e da identificazioni nel gruppo come istanza protettiva e amalgama indifferenziata (Gaburri, 2014).

Parafrasando Antonino Ferro (2002) potremmo intravedere nello “*schema rigido*” di questi allievi il riporsi di “*una mappa le cui variazioni riportano comunque alla stessa casella*”: l'impossibilità di trasformare le turbolenze emotive connesse all'apprendimento e ai suoi possibili fallimenti. Ecco che si assiste alla nascita di un circolo vizioso che ha come finalità ultima una sorta di rassicurazione narcisistica. Le prestazioni scolastiche deludenti, il confronto con i compagni e la disattesa delle aspettative di genitori e insegnanti vede sconfitti su più fronti: la ferita subita apre la strada all'emergere di “*contenuti-killer*” che restano imbrigliati dall'organizzazione di difese patologiche (quali scissione, diniego e *acting-out*) sotto l'egida di istanze narcisistiche onnipotenti. Contenuti inaccessibili e irrapresentabili che sottendono deficit di simbolizzazione, aree psicotiche e autistiche della personalità, che si manifestano sotto forma di comportamento.

È, al contrario, la possibilità di accedere a una posizione creativa – al simbolo – che apre all'area della conoscenza e dell'apprendimento inteso qui in senso bioniano. Riprendendo Ferro (2002), sono gli studenti dotati di un funzionamento mentale “*a ventaglio*”, vale a dire capaci di oscillare continuamente in caselle diverse della mappa, di poter trasformare gli elementi beta e di beneficiare così della funzione integrativa e unificante del pensiero. La presenza di una mente-contenitore sufficientemente elastica e flessibile permette all'alunno di guardare quei contenuti emotivi catastrofici connessi al fallimento e al senso di inferiorità, a richieste e compiti scolastici apparentemente insormontabili senza essere invaso dalla paura e dalla tendenza ad agire. Consente in altre parole di tollerare la frustrazione e riconoscere i vissuti catastrofici avendo “*la pazienza di ospitarli per tutto il tempo necessario a trasformarli ( $T \rightarrow O$ ) e non solo per conoscerli ( $T \rightarrow K$ )*” (Civitaresse, 2014, p. 21). Attraversare tali “*terremoti affettivi*” e sopravvivere loro vuol dire poter accedere al cambiamento catastrofico che necessariamente precede la creazione di un nuovo e maggiore equilibrio (Bion, 1966). In questo senso, in accordo con Eugenio Gaburri, potremmo intendere l'attività creativa come quella “*funzione della mente atta a ordinare e riconoscere gli oggetti interni e esterni con l'intento di promuovere nuovi ordinamenti?*” (Gaburri, 2014, p. 85), una sorta di funzione sublimativa che consente la formazione del simbolo e la nascita di possibilità trasformative nuove (Bion, 1965).

Se è vero, come afferma Winnicott ne *La creatività e le sue origini* (1971), che la creatività si realizza, non si realizza o va perduta in relazione all'ambiente, diviene allora centrale da un punto di vista educativo riflettere sul ruolo che gli insegnanti sono chiamati ad assolvere: un ruolo che non ha a che fare solo con la trasmissione nozionistica di un sapere preconfezionato, ma che può invece assumere una valenza riparativa capace di ricucire gli strappi traumatici di un'esperienza infantile deprivante. Questo processo, facile a dirsi ma tutt'altro da realizzarsi, non può prescindere dalle loro capacità relazionali e da una reale disponibilità a immedesimarsi nelle difficoltà dei propri allievi. È in questa direzione che si presentifica il compito evolutivo dell'*in-segnare*, che non si esaurisce nell'inscrivere segni nella mente dell'alunno, ma muove nella direzione di trasformare questi segni in simboli densi di significato. Affinché questo transito possa compiersi – o, per riprendere il pensiero di Winnicott, affinché il “*vivere creativo*” possa dispiegarsi senza che il soggetto resti imbrigliato in un funzionamento mentale che aderisce in modo alloplastico alle spinte conformistiche che provengono dal mondo esterno – è necessario fare esperienza di un ambiente scolastico capace di offrire la condivisione di un senso di fiducia nella possibilità che possano esistere diversi “*metodi*” per pensare: solo così l'allievo potrà via via interiorizzare questa esperienza e accedere al valore germinativo del pensiero.

## ***Ringraziamenti***

*Ringraziamo la Fondazione CRT e la Fondazione Gorla, così come la Regione autonoma della Valle d'Aosta e il Comune di Torino che all'interno del Programma Master dei Talenti della Società Civile 2011/2012 hanno finanziato il nostro progetto. Senza il loro supporto questa ricerca non si sarebbe potuta concretizzare.*

## **RIASSUNTO**

L'abbandono nelle diverse fasi del percorso scolastico è un'esperienza che coinvolge diverse funzioni del Sé: cognitiva, affettiva e relazionale. Riflettere sugli aspetti del funzionamento mentale dell'alunno implica anche

pensare a quei processi che se sostenuti possono essere messi al servizio dell'Io e proteggere gli studenti più fragili dal rischio di *drop-out*. In questo senso, riteniamo che la creatività – intesa qui come funzione psichica che consente al soggetto di trasformare gli affetti negativi senza restare imbrigliato nella necessità di realizzare agiti distruttivi volti ad alleviare il proprio disagio – possa rappresentare un elemento che può essere speso in modo vantaggioso a livello di didattica, riducendo in questo modo il numero di allievi “dispersi”. Diviene allora centrale da un punto di vista educativo riflettere sul ruolo che gli insegnanti sono chiamati ad assolvere: un ruolo che non si esaurisce nell'inscrivere segni nella mente dell'alunno, ma muove nella direzione di trasformare questi segni in simboli densi di significato. Affinché questo transito possa compiersi è necessario fare esperienza di un ambiente scolastico capace di offrire la condivisione di un senso di fiducia nella possibilità che possano esistere diversi “metodi” per pensare: solo così l'allievo potrà via via interiorizzare questa esperienza e accedere al valore germinativo del pensiero.

## PAROLE CHIAVE

Abbandono scolastico, creatività, pensiero, personalità, adolescenza.

## SUMMARY

School drop-out is an experience that involves different functions of the Self: cognitive, affective and relational. Taking into account different facets of students' mental functioning means taking into account also those aspects that – if adequately supported – can be put to use in the Ego and protect the most vulnerable students from the risk of drop-out. From such a perspective, we think that creativity – that is the psychic function that allows to transform negative affects without being bridled into the urge for destructive acts aimed at relieving discomfort – could be a valuable educational and could reduce the amount of drop-outs. Therefore from an educational point of view it is fundamental that we start pondering and giving relevance to the role that teachers have to carry on: a role that is not just inscribing signs in the students' mind, but aims at transforming those signs in meaningful symbols. This transit can be realized only if the student experiences a scholastic environment that can foster the development of trust and faith on different ways to “think”, so that he or she could gradually interiorize this experience and access the creative potential of mental functioning.

## KEY WORDS

School drop-out, creativity, mental functioning, personality, adolescence.

## BIBLIOGRAFIA

- Albasi C. & Granieri, (2003): *Il linguaggio delle emozioni. Lavoro clinico e ricerca psicoanalitica*. UTET, Torino.
- Alexander K. L., Entwistle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001): The Drop Out Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103: 760-822.
- Bion, W.R. (1961): *Esperienze nei gruppi*. Armando Editore, Roma 1971.
- Bion W.R. (1962): *Apprendere dall'esperienza*. Armando Editore, Roma 1988.
- Bion W.R. (1965): *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*. Armando Editore, Roma 1973.
- Bion W.R. (1966): *Il cambiamento catastrofico. La griglia, caesura, seminari brasiliani, intervista*. Loescher, Torino 1981.
- Blandino G & Granieri B. (1995): *La disponibilità ad apprendere*. Raffaello Cortina, Milano.

- Blandino G. & Granieri B. (2002): *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Raffaello Cortina, Milano.
- Blondal K.S. & Adalbjarnardottir S. (2009): Parenting practices and school dropout: a longitudinal study. *Adolescence*, 44(176): 29-749.
- Borges G., Medina Mora-Icaza M.E., Benjet C., Lee S., Lane M., & Breslau J. (2011): Influence of mental disorders on school dropout in Mexico. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 30(5): 477-83.
- Breslau J., Miller E., Chung W.-J. J., & Schweitzer, J.B. (2011): Childhood and adolescent onset psychiatric disorders, substance use, and failure to graduate high school on time. *Journal of Psychiatric Research*, 45(3): 295-301.
- Butcher J.N., Williams C.L., Graham J.R., Archer R.P., Tellegen A., Ben-Porath Y.S., & Kaemmer B. (1992): *MMPI-A: Minnesota Multiphasic Personality Inventory-A: Manual for administration, scoring, and interpretation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Chalita J.P., Palacios L., Cortes J.F., Landeros-Weisenberger A., Panza K.E., & Bloch M.H. (2012): Relationship of Dropout and Psychopathology in a High School Sample in Mexico. *Frontiers in Psychiatry*, 3(20): 1-5.
- Civitaresse G. (2014): *I sensi e l'inconscio*. Borla, Roma.
- Cutler D.M. & Lleras-Muney A. (2006): *Education and Health: Evaluating Theories and Evidence*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- De Ridder K.A., Pape K., Johnsen R., Holmen T.L., Westin S, & Bjørngaard, J.H. (2013a): High school dropout and long-term sickness and disability in young adulthood: a prospective propensity score stratified cohort study (the Young-HUNT study). *BMC Public Health*, 13: 941. doi: 10.1186/1471-2458-13-941.
- De Ridder K.A., Pape K., Johnsen R., Holmen T.L., Westin S, & Bjørngaard J.H. (2013b): Adolescent health and high school dropout: a prospective cohort study of 9000 Norwegian adolescents (the Young-HUNT). *PLoS One*, 8(9): e74954. doi: 10.1371/journal.pone.0074954.
- Deaton A. (2002): Policy implications of the gradient of health and wealth. *Health Affairs*, 21: 13–30.
- Esch P., Bocquet V., Pull C., Couffignal S., Graas M., Lair M.L., Lehnert T., Fond-Harmant L., & Ansseau M. (2011): Psychosocial risk and protective factors of secondary school dropout in Luxembourg: the protocol of an exploratory case-control study. *BMC Public Health*, 11: 555.
- Ferro A. (2002). *Fattori di malattia, fattori di guarigione. Genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Gaburri E. (2014): *Navigare l'inconscio. Scritti scelti*. Mimesis, Milano.
- Garnier H.E., Stein J.A., Jacobs J.K. (1997): The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34: 395-419.
- Goulding, S.M., Chien V.H., & Compton M.T. (2010): Prevalence and correlates of school drop-out prior to initial treatment of non affective psychosis: Further evidence suggesting a need for supported education. *Schizophrenia Research*, 116: 228-233.
- Granieri A. (2011): *Corporeo, pensiero e affetti. Intreccio tra psicoanalisi e neurobiologia*. UTET, Torino.
- Granieri B. (2008): *Storie Complicate. La scuola al di là delle riforme*. Fratelli Frilli Editore, Genova.
- Hawkrigg S. & Payne D.N. (2014): Prolonged school non-attendance in adolescence: a practical approach. *Archives of Diseases Childhood*, 99(10): 954-957. doi:10.1136/archdischild-2013-304595.
- Haynes N.M. (2002): Addressing students' social and emotional needs: the role of mental health teams in schools. *Journal of Health & Social Policy*, 16: 109-123.
- Heaton R.K., Chelune G.J., Talley J.L., Kay G.G., & Curtiss G. (1993): *Wisconsin Card Sorting Test*. Giunti OS, Firenze 2000.
- Janosz M., LeBlanc M., Boulerice B., & Tremblay R.E. (2000): Predicting different types of school dropouts: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92: 171-190.
- Jemal A., Thun M., Ward E., Henley S. J., Cokkinides V.E., & Murray, T.E. (2008): Mortality from leading causes by education and race in the United States, 2001. *American Journal of Preventive Medicine*, 34: 1-8.
- Jimerson S.R., Egeland B., Sroufe L.A., & Carlson B. (2000): A Prospective Longitudinal Study of High-School Dropouts, Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology*, 38: 525-549.
- Jimerson S.R., Anderson G.E., & Whipple A.D. (2002): Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation between Grade Retention and Dropping Out of High School. *Psychology in the Schools*, 39(4): 441-457.
- LeCompte M.D. & Dworkin A.G. (1991): *Giving Up on School. Student Drop-outs and Teacher Burnouts*. Newbury Park: Corwin Press.
- Legleye S., Obradovic I., Janssen E., Spilka S., Le Nézet O., & Beck F. (2009): Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *European Journal of Public Health*, 20(2): 157-163.

- Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., & Scaratti G. (a cura di), (1999): *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Raffaello Cortina, Milano.
- Molla M., Madans J., & Wagener D. (2004): Differentials in adult mortality and activity limitation by years of education in the United States at the end of the 1990s. *Population and Development Review*, 30: 625-646.
- Schimmenti A., Guglielmucci F., Barbasio C., & Granieri A. (2012): Attachment disorganization and dissociation in virtual worlds: a study on problematic internet use among players of online role playing games. *Clinical Neuropsychiatry*, 9(5): 187-195.
- Seganti A., Albasi C., & Granieri A. (2003): Linguaggio e sensazioni: "Tra il dire e il fare". Strategie di costruzione dialogica della salute. *Ricerca in Psicoterapia*, VI: 1-2.
- Trumbetta S.L., Seltzer B.K., Gottesman I.I., & McIntyre K.M. (2010): Mortality predictors in a 60-year follow-up of adolescent males: exploring delinquency, socioeconomic status, IQ, high-school drop-out status, and personality. *Psychosomatic Medicine*, 72(1): 46-52.
- Weis L., Farrar E., & Petrie H. (a cura di), (1989): *Drop-outs from School: Issues, Dilemmas, and Solutions*. Albany: State University of New York Press.
- Winnicott D.W. (1965): *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Armando Editore, Roma 1974.
- Winnicott D.W. (1971): La creatività e le sue origini. In *Gioco e realtà*. Armando Editore, Roma.