

Lo Psicopedagogo nella scuola*

GIUSEPPE FERRIGNO, MARINA BARONI, PATRIZIA BAZZANI

Summary – THE PSYCHOPEDAGOGUE IN THE SCHOOL. The school is the suitable place to intervene, to signal, to help, to correct and it shouldn't be only a "closed" place of study, but also an "open" place turned to knowledge and to the art of living. The school can repair the deficiencies of the first education and it can retrieve those mistakes made by the family and by the community, becoming a forge of "formation" for children who will be the adults of tomorrow. It is always urgent to insert into every kind of school some other figures besides those of the teacher and of the manager. From this point of view the figure of the "Psychopedagogue" can be inserted; engaged for the realization of the educational project of the school where he works, he undertakes the function of consultant, of psychopedagogic and organizing support for teachers, pupils and parents.

Keywords: PSYCHOPEDAGOGUE, LIFE STYLE, EMBARRASSMENT

I. Premessa

La scuola non rappresenta esclusivamente il "luogo deputato" alla trasmissione del sapere, ma uno spazio "aperto" alla conoscenza e all'arte di vivere, che se ben strutturato può portare alla luce e sviluppare potenzialità latenti, rimediare alle insufficienze della prima educazione, sanare gli errori commessi dalla famiglia e dalla comunità, trasformandosi in una fucina di "formazione" per coloro che diventeranno gli adulti di domani. «In altre parole, la scuola non deve considerarsi come fine a se stessa, ma deve tener presente che l'individuo deve venir preparato per la società e non per la scuola» (2, p. 31).

Il compito dell'educatore è, quindi, estremamente delicato e difficile: egli deve vegliare, affinché nessun ragazzo si scoraggi a scuola, mettendo in atto tutte le risorse, le strategie e gli strumenti necessari a far sì che coloro che vi giungono già scoraggiati ritrovino la fiducia in sé *grazie alla scuola e all'intervento dell'insegnante*, poiché si può educare soltanto chi guarda verso il futuro con speranza e fiducia. Il ragazzo va considerato in primo luogo *come una persona-*

* Il Provveditorato agli Studi di Milano, rifacendosi all'Ordinanza Ministeriale 282/89, ha avviato da otto anni un'esperienza, limitata a poche Scuole Medie Inferiori, di inserimento all'interno delle strutture scolastiche di un "Operatore Psicopedagogico". Marina Baroni e Patrizia Bazzani hanno partecipato a tale esperienza fin dall'inizio maturando, nel corso di questi anni, elementi di riflessione condivisi dai colleghi, pur nella diversità dei contesti operativi di intervento. [N. d. R.]

lità, come un valore da coltivare e da sviluppare, i cui atti individuali non dovrebbero essere osservati «alla stregua di una nota isolata, ma nel contesto dell'intera melodia: l'unità di personalità» (*Ibid.*, p. 21).

Diventa necessario, perciò, dare al ragazzo l'occasione di poter esprimersi liberamente col *medium linguistico* che gli è più congeniale [22], per metterlo nella condizione di offrire tutte le informazioni utili per la valutazione e la comprensione del personale *stile di vita*, su cui gli insegnanti possano agire per correggere eventuali difetti della prima educazione o per disvelare risorse e abilità latenti da incoraggiare.

«*Il bambino è il padre dell'uomo*. [...] I primi quattro o cinque anni di vita di un bambino gli sono sufficienti per completare la sua *formazione specifica e arbitraria* nei confronti delle proprie impressioni. Queste derivano non solo dal suo stato organico, ma anche dagli stimoli esterni. Dopo questo periodo, il bambino comincia l'assimilazione e l'utilizzazione delle esperienze vissute, non più arbitrariamente – e ancor meno in conformità di pretese leggi di causalità – ma in funzione del suo stile di vita. L'individuo, quindi, è determinato dalla struttura del proprio stile di vita, alle cui leggi obbediscono ormai i suoi sentimenti, le sue emozioni, i suoi pensieri e le sue azioni per il resto della vita» (3, p. 27).

Ogni soggetto «rappresenta tanto un'unità di personalità che l'individuo che questa unità modella. Un individuo è, perciò, tanto l'opera che l'artista. Egli è l'artefice della propria personalità, ma, in quanto artefice, non è» (2, p. 4) un esecutore infallibile, essendo un essere umano debole, facilmente ingannevole e imperfetto. Lo stile di vita non si costruisce sulla realtà oggettiva, ma sulla visione soggettiva che l'individuo si è formato dei fatti della vita. Una visione soggettiva dei “fatti” non coincide col “fatto in sé” ed è questo il motivo per cui gli esseri umani, pur vivendo nello stesso “mondo di fatti”, «modellano se stessi in modo diverso; ciascuno si struttura in rapporto alla visione particolare, più o meno distorta, che si è formata» (*Ibid.*, pp. 4-5) del *Sé, del mondo e dei rapporti fra il Sé e il mondo*. Dobbiamo, perciò, essere sempre vigili sugli “errori” di valutazione commessi nella prima infanzia, perché si tratta di “errori” che domineranno ineluttabilmente il corso successivo della vita. In questo senso «tanto il genitore che il maestro [...] possono] fornire, ciascuno per la propria parte, un apporto all'azione educativa [...] il genitore correggendo le insufficienze della scuola e il maestro correggendo quelle della casa» (*Ibid.*, p. 133).

Se i genitori fossero in grado di farsi carico interamente dell'educazione dei propri figli, l'istruzione scolastica non avrebbe bisogno di esistere. Il compito della scuola non può limitarsi a un semplice addestramento allo studio. La classe rappresenta una società in miniatura, che può offrire lo spunto per edu-

care all'*arte di vivere* con spirito di solidarietà e cooperazione. «La scuola sarebbe inutile, se vi giungessero alunni già capaci di stare attenti, di scrivere, di leggere, di rispettare le “regole del gioco” scolastico e, quindi, sociale» (22, p. 18): non avrebbero alcun merito i docenti-educatori se insegnassero a ragazzi già equilibrati, maturi, socializzati, “educati”, non inclini a commettere “errori”, i quali, anzi, costituiscono *la base della sua educabilità e la giustificazione stessa della scuola*.

Compito dell'insegnante è di scoprire l'area disciplinare in cui l'allievo ha maggiore possibilità di riuscire, individuando il canale percettivo di cui egli si serve in maniera prevalente: alcuni sono più portati «a vedere, altri ad ascoltare, altri ancora a muoversi» (4, p. 128), per questo motivo il settore in cui si ottiene maggiore successo rappresenta il primo passo per proseguire l'itinerario di sviluppo formativo-conoscitivo anche in altri ambiti. L'insegnante, essendo coinvolto come educatore nel futuro del genere umano, ha, quindi, compiti estremamente affascinanti ed elevati, in quanto stimola la mente del ragazzo, favorendo e sviluppando il naturale “movimento autorealizzativo” delle sue potenzialità simbolico-culturali e socializzanti. «La scuola non va considerata, quindi, come la sede in cui si debba insegnare a scrivere, a leggere, a far di conto, e le singole materie devono perdere il loro carattere di discipline “separate” e fini a se stesse» (22, p. 19): esse hanno un valore *strumentale* utilizzabile dall'educatore all'interno d'un più vasto e affascinante progetto finalizzato all'educazione del carattere dell'alunno, per consentirgli di affrontare la vita in maniera cooperativa e coraggiosa.

Come non possiamo aspettarci che un ragazzo possa risolvere adeguatamente un complicato problema di matematica se non sia stato addestrato al compito da eseguire, così non è possibile sperare che un alunno che non sia stato mai allenato alla cooperazione reagisca, da adulto, correttamente nelle situazioni in cui debba affrontare compiti che richiedono abitudine alla cooperazione. In genere, i ragazzi che vanno a scuola sono più disponibili alla competizione che alla collaborazione, ma la classe, come la famiglia, costituisce una palestra per apprendere a stare insieme. Nessun ragazzo dovrebbe essere considerato *a priori* irrecuperabile: le risorse preesistenti e potenziali rappresentano il punto di partenza per incoraggiarlo a cimentarsi anche in altri ambiti sia conoscitivi sia relazionali. È, quindi, molto importante saper comprendere attraverso l'osservazione sistematica i livelli di partenza, le abilità, le competenze già possedute, il *background* conoscitivo, la storia personale del singolo alunno per poter elaborare, successivamente, un “curricolo” *che si basi sulla pratica del coordinamento e della “continuità” tra i vari livelli scolastici (Scuola Materna, Elementare, Media, Superiore, Università), tra i docenti all'interno del Consiglio di classe, fra docenti e genitori, fra docenti e allievi, fra docenti, genitori e allievi*, il tutto giustificato dalle stessi leggi dello sviluppo e dell'apprendimento.

II. *La scuola di ieri e l'“autonomia”*

La realizzazione di un itinerario didattico-formativo che si basi sulla pratica della “continuità” e del “coordinamento”, però, non è attuabile con facilità soprattutto perché presuppone l'applicazione del modello “interdisciplinare”, che implica un atteggiamento conoscitivo e attivo fondato sulla relazionalità nei contenuti, nei linguaggi, nei comportamenti sociali. Tutto questo è difficile da diffondere sia nell'opinione pubblica sia nel corpo docente anche più sensibile e preparato, in quanto comporta la messa in discussione di codici culturali socialmente condivisi e una ristrutturazione in senso collaborativo del modo individualistico e spezzettato di concepire la “cultura”, la vita, le relazioni umane, di conseguenza, l'educazione dei ragazzi, che, quindi, continuano ad essere valutati, giudicati e “formati” secondo un'ottica che affonda robuste radici in uno “stile di vita” collettivo basato proprio sulla “separazione” [22].

Il sistema educativo, visto nella sua totalità, si è articolato, finora, in momenti frammentari e regolati su tempi burocratici: i ragazzi hanno dovuto passare attraverso tappe prestabilite che non hanno tenuto conto delle loro storie passate, delle differenze individuali di interessi, di bisogni, di capacità, di ritmi di apprendimento. Tutti hanno dovuto imparare le medesime cose, nello stesso momento e nello stesso modo, pur di riuscire a rispettare a “qualsiasi costo” i tempi prestabiliti *a priori* per lo svolgimento del programma. «L'organizzazione della scuola ci aiuta a capire questa frammentarietà del discorso educativo. Il sistema scolastico è diviso in tanti “scomparti” (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria, università) a loro volta ancora divisi (cicli, anni, materie, orari). Ogni ingresso in uno di questi scomparti significa ricominciare da capo» (29, p. 34).

La cultura scolastica, così come è stata finora trasmessa, nella sua frammentarietà non stimola sicuramente funzioni già in atto, né può sviluppare in modo armonico e unitario la personalità. Basti pensare all'isolamento della vita scolastica dalle problematiche della comunità circostante, alla rigida divisione per “materie separate”, che sono ordinate a seconda dell'importanza attribuita loro dal “senso comune” e della quantità di ore godute, all'incomunicabilità fra le varie attività svolte e tra i vari docenti, che molto spesso entrano in competizione tra di loro e con i genitori, al rapporto insegnante-allievo basato sul potere della valutazione-voto, alla netta separazione fra momento *teorico* e momento *pratico*, fra attività *intellettuali* e attività *manuali*, fra *dovere* e *piacere*, fra *lavoro* e *gioco*: la scuola è il luogo privilegiato del dovere e del lavoro, con la conseguenza che il “lavoro” ha raramente a che fare con quello spirito di avventura e di ricerca che è caratteristico dell'attività ludica [7, 20, 22, 25, 26, 38].

Tutto questo non fa che rispecchiare l'atteggiamento della società in cui viviamo, che relega l'attività ludica in pochi momenti eccezionali di ricreazione o di

riposo, per poi riprendere rinvigoriti il lavoro: il “gioco” ha assunto il carattere alienante di “divertimento” conformistico cercato come valvola di sfogo, utile a far dimenticare la realtà, quella “seria” del lavoro e dell’impegno quotidiano. Per questi motivi Livolsi ed altri studiosi [26] hanno classificato la scuola come “macchina del vuoto” e gli insegnanti sono stati definiti da Barbagli [7] “vestali della classe media”; Illich [25] è giunto a prospettare come strada alternativa la descolarizzazione della società, considerando la scuola un’istituzione inutile.

Certamente in una scuola in cui domina un clima di frammentazione non è possibile arginare il fenomeno del *drop out*, degli abbandoni, delle ripetenze, del “disagio” giovanile in genere, né è consentito sviluppare iniziative di prevenzione attraverso il reperimento all’interno della struttura scolastica di risorse, di figure e di competenze che lavorino secondo l’ottica del coordinamento, la qual cosa dovrebbe farci riflettere su come gli allievi, spesso, siano vittime d’un sistema educativo inadatto.

Se la scuola è ben organizzata, invece, può spesso rimediare alle deficienze verificatesi nella prima educazione, avendo l’insegnante l’irrinunciabile ruolo di fungere da mediazione fra la famiglia e il vasto mondo della realtà. La scuola può servire da *test*, da spia che segnala eventuali difficoltà, sintomo d’un disagio a volte molto profondo. L’individuazione d’un “problema”, però, innesca *solitamente e paradossalmente* la tendenza a cercare facili capri espiatori che possono essere, di volta in volta e a seconda delle circostanze, i docenti, i genitori, l’influenza ambientale nociva, la deprivazione culturale, il basso quoziente di intelligenza, la pigrizia, la mancanza di interesse e di impegno, i fattori ereditari, in un clima di vuoto educativo deresponsabilizzante che fa sì che i “difetti latenti”, ormai “emersi e diagnosticati” ma non “curati” adeguatamente, finiscono per trasformare inesorabilmente ragazzi in difficoltà in adulti problematici.

L’apparato legislativo, proprio nel corso del 1997, ha varato, finalmente, una serie di disposizioni, non ancora pienamente applicate, che andranno a regime a brevissimo termine e già dal prossimo anno in via sperimentale, che introducono forti innovazioni in una logica di *autonomia organizzativa e didattica*. Si delinea «un nuovo modello organizzativo basato sulla flessibilità e la diversificazione dei processi formativi, profondamente diverso dall’attuale incentrato esclusivamente sulla classe, sull’unità oraria e su una scansione frammentaria degli apprendimenti. Con l’attuazione dell’autonomia i singoli istituti acquisteranno significato se sapranno ampliare, diversificare e arricchire la propria offerta collocandola all’interno di una rete di opportunità formative presenti nel territorio. L’autonomia scolastica, infatti, attribuisce alle singole scuole un maggiore potere decisionale nell’organizzazione dell’offerta formativa [...]. Come previsto dal comma 8, della Legge 59 art. 21, in cui si evidenzia che la flessibilità didattica si “esplica anche mediante superamento dei vincoli in materia di

unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe [...]". Una didattica organizzata per moduli e non solo sulla classe inevitabilmente richiederà un utilizzo della risorsa professionale degli insegnanti, più flessibile e articolata di quella attuale e un'attività di supporto al processo d'insegnamento-apprendimento esterna alla classe» (32, p. 7).

Si tratta di una stimolante e innovativa proposta didattica che, sebbene al momento sia formalizzata solo a livello legislativo, è caratterizzata da una particolare attenzione rivolta al contesto in cui si opera e ai bisogni degli utenti. Significativo, a questo riguardo, è anche il disegno di legge in materia di riordino dei cicli d'istruzione, che si ispira alla pratica della "continuità" in funzione dei bisogni dei soggetti in età evolutiva. È in questa logica di riforma complessiva, piena di fermenti e di innovazioni, che si va delineando per il futuro un sistema scolastico integrato basato sul dislocamento dei poteri dal centro alla periferia, sul coordinamento progettuale fra le scuole, le istituzioni extrascolastiche e il mondo del lavoro.

Una progettazione "formativa", integrata e diversificata, implica, però, una complessa articolazione della "funzione e professionalità docente", per cui automaticamente nasce l'esigenza di individuare e di definire, all'interno della scuola, nuove "figure di sistema" [32] che siano funzionali al progetto educativo d'istituto e non legate agli esuberi. In quest'ottica è prevista un'importante figura di sistema relativa all'area sociopsicopedagogica.

III. I cambiamenti nella scuola e la nuova figura professionale: l'"Operatore Psicopedagogico"

Il cambiamento dell'istituzione scolastica riflette le profonde trasformazioni sociali e culturali di cui siamo contemporaneamente protagonisti e spettatori: lo sviluppo accelerato e l'altrettanta rapida obsolescenza delle nuove tecnologie, la "globalizzazione" dell'informazione, l'affermarsi di nuove modalità di comunicazione, la convivenza di culture diverse, l'affermazione di valori differenti rispetto al passato hanno costretto anche la scuola a modificare sostanzialmente alcune delle sue caratteristiche.

Da istituzione il cui ruolo essenziale era quello di trasmettere il sapere si è trasformata in uno spazio "aperto", in un sistema articolato in cui le diverse componenti (gli allievi, i docenti, le famiglie, la società nei suoi molteplici aspetti) entrano in relazioni complesse, il cui fine è quello di *formare* ed *istruire* il bambino e l'adolescente.

«Viviamo in un mondo dominato dalla complessità, di cui l'uomo è insieme – o alternativamente – testimone ed artefice: è sempre più complessa la conoscenza

del mondo fisico, sia nel micro che nel macrocosmo, del mondo psichico, dove sempre più ardua è la risposta all'antico imperativo del "conosci te stesso", ed infine dell'universo socioeconomico, dove la complessità costituisce la prevalente caratteristica strutturale degli organismi sociali creati dall'uomo stesso» (17, p. V). Anche la scuola, quindi, si presenta sempre più come un'organizzazione estremamente articolata che dovrebbe saper utilizzare le risorse di cui dispone, crearne altre, progettare un ambiente "fisico" e "psichico" che permetta il pieno sviluppo delle potenzialità cognitive e affettive di tutti gli allievi: una scuola aperta ai bisogni degli alunni e delle loro famiglie, che promuova, allo stesso tempo, "sapere" e "saper essere", istruzione ed educazione, cultura e interazioni, *ben-essere* insomma, attraverso le relazioni umane, ispirate al *sentimento sociale*, che si sviluppano tra allievi, docenti, genitori, comunità sociale [45].

Punto di interesse centrale è il bambino/ragazzo considerato come *individuo, unico e indivisibile*, che nella scuola e attraverso la scuola accresce e potenzia le sue capacità cognitive e relazionali. Da una scuola centrata sui Programmi Ministeriali e, quindi, sulla *performance*, sul risultato, si è passati a una scuola che sposta la sua attenzione sulla *programmazione/progettazione* elaborata dagli insegnanti che in quanto educatori, partendo dalla realtà specifica degli allievi, ricercano le strategie educative, metodologiche e didattiche necessarie a far sì che gli obiettivi di apprendimento, i contenuti e gli standard previsti dai Programmi concorrano alla maturazione della personalità dei ragazzi.

Altro punto nodale è l'acquisizione, attraverso le ricerche più recenti svolte nell'ambito della pedagogia e della psicologia, del ruolo fondamentale giocato dalle emozioni e dagli affetti nel processo di apprendimento: il successo o l'insuccesso scolastico dipendono non solo dagli aspetti cognitivi, ma soprattutto dall'*efficacia* della comunicazione insegnante-allievo, dalla capacità dei docenti di porsi in relazione con i loro allievi, dal clima incoraggiante stimolato in classe, dalla motivazione ad apprendere, in una parola dalle "relazioni" che i soggetti coinvolti nel processo educativo sanno creare tra loro [14, 15, 16, 22, 27, 28].

Anche il ruolo e la funzione dei docenti, quindi, risentono di questa aumentata complessità, in quanto rimandano a un profilo professionale in cui essi non sono più esclusivamente gli "esperti" nella loro disciplina, essendo loro richieste altre competenze, relative non solo alla sfera culturale, ma soprattutto alla capacità di *leadership*, di comunicazione incoraggiante, di relazioni fluide e cooperative [22, 27, 28]. Tale nuova situazione crea un inevitabile disagio che conduce spesso a forti e sterili contrapposizioni fra esigenze didattiche, pedagogiche relative alla programmazione e bisogni di tipo relazionale. Per contenere tale difficoltà che potrebbe indurre la scuola a perdere di vista la sua prioritaria funzione di luogo elettivo dell'educazione e dell'istruzione attraverso le discipline, il cui valore è soprattutto strumentale, appare sempre più urgente *introdurre al suo interno altre figure, oltre a*

quella del docente e del dirigente. In quest'ottica si inserisce la figura dell'“Operatore Psicopedagogico” che, impegnato nella realizzazione del progetto educativo della scuola in cui opera, assume la funzione di consulente, di supporto psicopedagogico ed organizzativo per gli insegnanti, per gli allievi e per i genitori.

IV. L'“Operatore Psicopedagogico”: la storia

L'importanza di una figura professionale con competenze psicopedagogiche all'interno della scuola non si è manifestata solamente in questi ultimi anni: il termine Psicopedagogo, che evoca scenari diversi dal punto di vista storico, è legato allo sviluppo e alla diffusione della psicologia in ambito culturale e scientifico e, di conseguenza, all'introduzione delle funzioni tipiche di questa nuova figura nell'ambito scolastico.

A partire dagli anni sessanta l'evoluzione della situazione scolastica risulta fortemente collegata ai fenomeni sociali conseguenti allo sviluppo economico, all'incremento della scolarizzazione e ai problemi connessi con la necessità di affrontare un'utenza eterogenea: soggetti con problemi e difficoltà particolari. Sono questi gli anni, da un lato, dell'istituzione della Scuola Media dell'obbligo, dall'altro della diffusione del concetto di “disadattamento”, per cui risulta particolarmente sentita l'esigenza di istituire servizi medico-scolastici ed *équipe* medico-psicopedagogiche che si occupino di alunni con particolari problemi fisici o psichici: sono gli anni della creazione delle classi differenziali.

Gli anni settanta vedono la costituzione dell'*équipe* sociopsicopedagogica che interviene nella vita scolastica e nei diversi ordini di studi, dalla Scuola Materna alla Scuola Media Inferiore, con l'introduzione delle nuove norme per l'inserimento degli alunni portatori di *handicap*. La mutata situazione della scuola italiana stimola un rapporto sempre più attivo degli specialisti dell'*équipe* con gli insegnanti per migliorare nel suo complesso la funzione educativa del corpo docente.

Negli anni ottanta significativa è l'introduzione sperimentale in base alla Circolare Ministeriale n. 167 del 10/7/78 di un insegnante che «abbia particolare competenza per affrontare i problemi psicopedagogici dell'età evolutiva». Già in questa disposizione è richiesta la qualificazione del docente dal punto di vista culturale, sulla base di specifici titoli di studio, e professionale. La funzione di una tale figura prevedeva la collaborazione con gli insegnanti per interventi relativi ai fenomeni di disadattamento scolastico e per attività educative individualizzate. Lo Psicopedagogo doveva, inoltre, collaborare con i docenti nel rapporto con gli specialisti delle strutture sanitarie e assistenziali del territorio e alla realizzazione di un piano di attività predisposto dal Collegio dei Docenti.

Il progetto e il servizio previsto era attuato in forma continuativa e sperimentale per tre anni. Questa figura verrà confermata, successivamente, nel 1982 dalla legge numero 270, art. 14 comma 6°: dopo solo due anni il Ministero deciderà la soppressione del servizio per problemi di organico.

L'Ordinanza Ministeriale 282 del 1989, che istituzionalizza definitivamente la figura dell'«Operatore Psicopedagogico» nella scuola di base, è da considerarsi un documento fondamentale per quanto riguarda la rilevazione del bisogno, l'individuazione degli ambiti d'intervento e delle relative competenze richieste dall'attuale organizzazione scolastica, utili per delimitarne il profilo professionale. L'Ordinanza prevede che tale figura contribuisca «alla prevenzione primaria, con una specifica competenza riguardo alla psicologia dello sviluppo. In particolare deve possedere la capacità di:

- analizzare i fabbisogni culturali e professionali, sempre per quanto attiene la pedagogia e la psicologia, della scuola elementare e media, degli insegnanti, degli allievi e della famiglia;
- stabilire rapporti funzionali all'interno della scuola e tra i vari soggetti della comunità educativa;
- raccogliere, analizzare, elaborare, diffondere documentazione psicopedagogica e didattica per progettare piani e modelli di aggiornamento, di sperimentazione strutturale e metodologica-didattica, di ricerca, di documentazione educativa;
- controllare e verificare sistematicamente nei momenti istituzionali la efficacia formativa e culturale delle iniziative programmate;
- stabilire forme integrate di utilizzazione dei dati delle ricerche e dell'attività di innovazione e di formazione in servizio;
- favorire la promozione di iniziative per l'assistenza psicologica, didattica ed educativa;
- favorire l'attuazione graduale ed integrale dei nuovi programmi della scuola dell'obbligo».

La stessa normativa prevede che i docenti aspiranti a tale funzione abbiano titoli di studio coerenti con il profilo sopra descritto: laurea in Psicologia o Pedagogia con indirizzo psicologico, specializzazione in Psicologia o Psicopedagogia, dottorato in materia psicologica o pedagogica etc.

Dal punto di vista istituzionale l'Ordinanza Ministeriale del 1989 mette ancora una volta in evidenza l'impostazione frammentaria, carica di pericolosi «doppi legami», con cui si cerca di affrontare il problema scolastico, proprio perché, a nostro avviso, non è stato ancora sufficientemente interiorizzato il modello *interdisciplinare*, che non è soltanto un sistema di relazioni fra diversi linguaggi culturali, sociali e politici, ma soprattutto un atteggiamento conoscitivo e attivo, che si radica nel modo di vivere e concepire i rapporti interpersonali, il che implica una ristrutturazione in senso collaborativo di un modello di vita che non molti nei fatti sono disposti ad abbandonare [22].

Se, da una parte, si riconosce, infatti, che la complessità del sociale e la delicatezza dei compiti educativi e formativi, a cui la scuola deve rispondere nella società attuale, richiedono un intervento specifico, che implichi competenze e funzioni di carattere *relazionale, organizzativo e didattico* al servizio delle diverse componenti della scuola; dall'altra, tuttavia, ancora una volta l'introduzione di funzioni nuove all'interno dell'organizzazione scolastica e, più in generale, nel più vasto ambito socioculturale, resta subordinata *all'emergenza e alle necessità contingenti*: l'inserimento operativo degli Psicopedagogisti nella scuola è "tuttora" vincolato ai limiti della *soprannumerarietà* degli insegnanti e, quindi, a un'esigenza riparativa di tipo essenzialmente assistenziale-burocratico.

V. Un'esperienza attuale: l' "Operatore Psicopedagogico" nella realtà milanese

Inizialmente, nelle scuole in cui, in ottemperanza all'Ordinanza Ministeriale, è stata istituita questa nuova figura professionale, l'intervento degli Psicopedagogisti era richiesto soprattutto in base a un meccanismo di delega, per mezzo del quale il "ragazzo difficile" o "la classe disastata" erano "affidati all'esperto" perché potesse con un intervento *magico o chirurgico* "aggiustare" le situazioni, senza che, a livello educativo-relazionale interno all'istituzione scolastica, fossero rese esplicite le dinamiche, le funzioni e i compiti dei vari attori del processo educativo e formativo.

Con il passare del tempo, grazie anche a un costante lavoro di formazione e di supervisione effettuato dal gruppo degli Psicopedagogisti, si sono venuti delineando gli ambiti d'intervento e le funzioni di questa nuova figura professionale, sebbene il quadro giuridico e normativo non sia stato ancora modificato.

Gli ambiti d'intervento dello Psicopedagogista comportano:

- risposte qualificate a situazioni di disagio degli alunni attraverso l'esplicitazione di competenze psicologiche che includono interventi individualizzati su alunni e famiglie, colloqui, *counseling* psicopedagogico agli insegnanti per la progettazione di percorsi formativi specifici e per il coordinamento di attività di prevenzione primaria;
- la promozione del successo formativo e del *ben-essere* di tutti gli alunni attraverso la facilitazione delle relazioni interpersonali tra coetanei ed adulti "educatori" e il potenziamento di un'ottica fondata sulla *continuità* nell'elaborazione d'un percorso educativo che preveda un processo di crescita che si sviluppi in un *continuum*, dalla Scuola Elementare alla Scuola Superiore;
- lo sviluppo di sinergia tra la scuola e le agenzie del territorio che, in una dimensione di progettualità sempre più ampia, tendono a costituirsi come *rete* di soggetti che alimentano e sostengono l'*iter* formativo e di maturazione socioculturale dei ragazzi.

VI. L'“Operatore Psicopedagogico” come osservatore/analizzatore

All'interno di tali ambiti lo Psicopedagogo svolge alcune funzioni in relazione al suo profilo professionale. Una prima funzione è relativa all'*osservazione* e all'*analisi*, in quanto è necessario conoscere la realtà in cui si opera per poter realizzare interventi: egli rileva i bisogni degli alunni, dei docenti, delle famiglie, della scuola come struttura organizzata, partendo dal presupposto che il *ben-essere* di uno degli attori del sistema si riflette positivamente sugli altri creando sinergie utili e feconde: «Consideriamo il concetto di omeostasi nei rapporti umani [...]. Il punto su cui insistiamo è che i sistemi interpersonali – gruppi di coetanei, coppie sposate, famiglie, relazioni psicoterapeutiche o addirittura internazionali – possono essere considerati circuiti di retroazione, poiché il comportamento di ogni persona influenza ed è influenzato dal comportamento di ogni altra persona» (46, p. 24).

Lo Psicopedagogo è un osservatore sia per le sue competenze professionali che per la sua collocazione all'*interno* della scuola: non sta dentro la classe come gli insegnanti, ma gode di “una visione d'insieme”, che gli permette di pensare alla scuola come a un sistema complesso in cui ogni parte interagisce con le altre. Uno dei suoi compiti è osservare il “modello e la qualità delle interazioni”.

L'apprendimento, in quanto ristrutturazione, avviene più facilmente qualora si svolga in condizioni di rapporto interattivo tali da garantire all'alunno il massimo di rassicurazione e il minimo di minaccia. Da questa premessa deriva il ruolo di protagonista dell'insegnante che ha la funzione di controllare l'atmosfera comunicativa in classe. «Un docente, che non sa prender il turno, che interrompe l'alunno, che non ha l'abilità di entrare nei suoi panni e di adeguarsi al ruolo complementare di volta in volta richiestogli nei vari contesti, che non riesce ad adattare il proprio linguaggio alle capacità fruibili di chi ascolta, [non può fare l'insegnante perché] non è in grado di conversare. Egli crea soltanto disorientamento, confusione, in breve non incoraggia, perché non comunica. *Incoraggiare*, invece, *significa saper comunicare in un clima di cooperazione*» (22, p. 31).

Alla base dell'incoraggiamento troviamo, quindi, una perfetta *sintonia* tra chi trasmette e chi riceve il messaggio di coraggio che, perciò, è un messaggio di comprensione reciproca che si fonda su un'esperienza comunicativa tale da dare ai comunicanti la possibilità di essere riconosciuti e, quindi, confermati nel loro essere, il che consente la formazione di un'immagine positiva del Sé in grado di produrre *ben-essere*. «Incoraggiare significa *capire e farsi capire* e, molto spesso il ragazzo in classe né capisce né è capito» (*Ibid.*, p. 30).

È molto importante, perciò, poter osservare, all'interno di un gruppo-classe, il tipo e la qualità delle comunicazioni che si sviluppano tra i docenti e gli allievi, tra gli allievi, tra i docenti e le famiglie, tra i docenti. Spesso alcuni problemi rela-

tivi alla classe, considerata nella sua globalità, o a uno specifico allievo hanno proprio origine da “rumori” comunicativi. Gli attori del processo interattivo possono essere aiutati proprio dallo Psicopedagogo, che rappresenta la figura portatrice di certe competenze, a “riscrivere” i propri “schemi” relazionali, abbandonando significati, comportamenti, atteggiamenti e “finzioni” basati sulla “logica privata”, per dirigersi verso la scoperta di nuovi orizzonti di consapevolezza relativi a repertori comunicativi aventi radici nel “senso comune” [5, 11, 41].

Per l’osservazione e l’analisi possono essere utili sia questionari ideati *ad hoc* per le varie componenti del sistema scuola, volti a rilevare informazioni concernenti le caratteristiche socioculturali dell’utenza, le aspettative dei genitori nei confronti della scuola, i bisogni formativi dei docenti etc., sia la partecipazione dello Psicopedagogo alle riunioni dei Collegio Docenti, dei Consigli di classe, sia sistematiche visite all’interno delle classi durante le attività, sia colloqui individuali con i ragazzi che presentano problemi specifici.

In ogni caso lo Psicopedagogo deve operare una sorta d’“osservazione continua” delle dinamiche, delle relazioni, dei bisogni che serpeggiano, in modo manifesto o, a volte, latente, nella scuola, facendosene interprete e risolutore: egli può utilizzare di volta in volta strumenti adeguati al contesto e filtrati da una sensibilità professionale maturata attraverso una formazione culturale e un *curriculum* professionale specifico, che lo differenzia da qualunque “esperto esterno”. Egli, come si è detto, vive “dentro” l’istituzione e conosce dall’interno i bisogni osservati e manifestati più o meno esplicitamente dai soggetti in gioco: gli alunni e le loro famiglie necessitano di accoglienza, d’ascolto, di “continuità” relazionale con la scuola, di coerenza fra il progetto educativo familiare con quello scolastico, di rispetto e di valorizzazione dell’individualità, di riconoscimento delle diversità, d’incoraggiamento.

Lo Psicopedagogo, perciò, configurandosi come “attivatore di presa in carico” [8], affianca con le sue competenze il docente offrendogli supporto e consulenza nel raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati. Con l’utilizzo d’una metodologia ermeneutica/clinica basata sul lavoro di gruppo, egli può, partendo da situazioni sempre diverse, stimolare gli insegnanti a riflettere sui loro assunti interpretativi di un nucleo problematico non tanto per risolverlo, quanto per *scoprire o riscoprire* competenze e risorse adeguate ad affrontarlo adeguatamente e per acquisire, eventualmente consapevolezza sulle proprie esigenze di formazione e di aggiornamento [30].

VII. L’“Operatore Psicopedagogico” come consulente

Dagli insegnanti provengono, quindi, richieste di sostegno orientate verso alcune tematiche centrali che ruotano spesso intorno alla *relazione*: la relazione tra

insegnante e alunno, con particolare riferimento alle problematiche create dai cosiddetti ragazzi “difficili”, la comunicazione tra gli adulti sia all’interno d’un gruppo di lavoro sia nel rapporto tra docenti e famiglie, il clima comunicativo che si crea in classi particolarmente problematiche.

A differenza dello psicologo che è “esterno” alla scuola, lo Psicopedagogo che lavora all’“interno” dell’istituzione-organizzazione ne condivide quotidianamente i problemi, il che, da una parte, gli consente di muoversi con più dimestichezza nella rete di rapporti e di relazioni intrecciate tra le varie componenti, dall’altra, può generargli vissuti controtransferali proiettivi e/o introiettivi su cui egli deve esercitare una costante *autoanalisi* attraverso un attento e continuo lavoro di supervisione e di formazione.

È stato delimitato un ambito di consulenza “definito”, durante il confronto tra le varie esperienze degli Psicopedagogisti milanesi, come area della “metodologia della formazione e della didattica” [8], all’interno della quale questa nuova figura professionale aiuta a:

- individuare e riflettere sugli stili e sulle modalità di apprendimento e di insegnamento;
- creare le condizioni che determinano la presenza e la pregnante significatività dell’“area potenziale nella scuola” come mezzo simbolico spazio-temporale che consenta a chi la “abita” (insegnanti, allievi, personale dirigente e non docente) di comprendere il senso dei compiti che è chiamato a svolgere e di fruire delle risorse funzionali esistenti per raggiungere gli obiettivi che definiscono il compito primario della scuola che, come si è detto, è soprattutto educativo;
- favorire e diffondere l’uso di strumenti, risorse, materiali di lavoro, testi, documenti di studio, ricerche, che contribuiscano alle necessità didattiche e alla costruzione d’un clima culturale aperto alle innovazioni e alle suggestioni;
- promuovere ogni tipo di prevenzione primaria di disagio e svantaggio progettando percorsi formativi individualizzati e attività programmate o per piccoli gruppi o per classi, attivando e monitorando *interventi di rete* che coinvolgano agenzie educative esterne alla scuola;
- sostenere e potenziare ogni forma di aiuto alla famiglia in difficoltà;
- stimolare nei docenti la “presa in carico” delle situazioni in cui emergano problemi di apprendimento e/o di disagio emotivo-affettivo;
- orientare alunni e genitori, quando si presenti la necessità, verso interventi specialistici.

Nella consulenza individuale, lo Psicopedagogo, oltre a lavorare con i docenti, viene direttamente a contatto con gli alunni attraverso un primo colloquio “di chiarificazione” [42] che ha uno scopo conoscitivo, a cui possono seguirne, se necessario, altri, focalizzati su temi specifici relativi al metodo di studio, all’autocontrollo, alla scelta della scuola superiore e via dicendo, la cui costante finalità è, sempre e comunque, la ricerca d’un percorso che conduce all’incoraggia-

mento dell'allievo, alla valorizzazione dei suoi punti di forza, al confronto su "punti di vista" anche differenti.

Questo terreno d'"ascolto" del preadolescente e dell'adolescente è fertile, se la figura del consulente riesce a centrare il suo intervento sul ragazzo che, sentendosi riconosciuto nel suo essere, e quindi incoraggiato attraverso una comunicazione basata sul "capire e farsi capire" [21, 22], può mettere in atto processi trasformativi tesi a modificare alcune delle condotte, degli atteggiamenti o addirittura gli stessi risultati scolastici: lo Psicopedagogo, in ogni caso, deve vegliare costantemente contro il pericolo di delega, da parte degli insegnanti, nei confronti del "caso difficile" da gestire in classe, cercando di rendere il suo contributo sempre complementare a quello, irrinunciabile, dei docenti.

VIII. *L'"Operatore Psicopedagogico" come coordinatore e mediatore*

Che cosa mai può mettere insieme un insegnante, un genitore, un medico, un assistente sociale, uno psicologo, uno psichiatra? In qualche punto dello sfondo c'è un bambino: «un bambino è il cemento che lega insieme questi mattoni e sempre un bambino è il terremoto che li manda all'aria. L'educazione di un bambino normale (se posso usare per un momento la parola "normale") è una faccenda relativamente facile: il bambino normale tende a mettere insieme l'insegnante e il genitore in una relazione felice, in cui ciascuno è l'estensione della personalità dell'altro. Quanto al medico [all'assistente sociale, allo psicologo, allo psichiatra], il bambino normale gli dà talmente poco da fare, che rimane poco più che un numero di telefono. Il medico può essere responsabile della qualità del cibo a scuola, dell'impostazione di un programma di esercizi fisici, della ventilazione dei dormitori e della prevenzione delle inevitabili malattie infettive, ma per il bambino normale il medico in quanto persona rappresenta assai poco. Ma quanti bambini si possono definire normali? E vogliamo davvero che lo siano? La risposta dipenderà da come vogliamo definire la parola "normale", ma comunque la si definisca e quale che sia la nostra intenzione, si sa che le incomprensioni che sorgono tra i genitori e tutte le altre persone che si occupano del bambino non sono necessariamente tutte dovute a difficoltà personali degli uni o degli altri; si sa invece che spesso sono dovute proprio ai bambini. Uno studio delle difficoltà nello sviluppo emotivo dei bambini di diverse età costituisce la base migliore per uno studio dell'interrelazione fra genitori, insegnanti, medici e tutti coloro che si occupano dell'accudimento e dell'educazione dei bambini» (49, pp. 90-91).

Lo Psicopedagogo, in questo senso, svolge una capillare funzione di coordinamento e di mediazione sia all'interno che all'esterno della scuola come "esperto" qualificato nell'area della comunicazione e della relazione tra i soggetti e le istituzioni, intervenendo per:

- costituire un'efficace rete di rapporti in cui le relazioni tra i diversi ordini di scuola, le istituzioni e le organizzazioni esterne siano fluide e significative;
- aiutare i docenti a definire, concordare e uniformare obiettivi e strategie che consentano un corretto passaggio degli alunni da un grado di istruzione all'altro;
- orientare alunni e famiglie nella scelta della scuola superiore e nella definizione-costruzione d'un progetto esistenziale per il futuro.

La funzione di coordinamento è strettamente connessa con quella di mediazione tra culture e modelli educativi differenti, presenti sia all'interno d'una stessa scuola che nella realtà sociale. Lo Psicopedagogo, in alternativa a un'impostazione didattica basata sulla divisione-frammentazione-separazione, si pone come facilitatore-mediatore-fluidificatore della comunicazione tra le diverse componenti del processo educativo, definendo il linguaggio tipico delle varie istituzioni e consentendo una reciproca interazione conoscitiva fondata su una sintassi "comune" nella progettazione di *interventi di rete* anche interistituzionali.

IX. L' "Operatore Psicopedagogico": quale futuro?

Alla luce delle esperienze in atto e delle riflessioni sviluppate, l' "Operatore Psicopedagogico" si colloca nell'attuale processo di trasformazione del sistema scolastico, con particolare riferimento all'attuazione dell'autonomia e all'introduzione delle "nuove figure professionali di sistema". Si verrebbe, così, ad avere la presenza, istituzionalizzata in tutte le scuole e non soltanto in quelle in cui è possibile per motivazioni diverse (maggiore iniziativa da parte del Preside, del Collegio dei docenti, esuberanti), di una nuova figura professionale con competenze psicologiche che, lavorando, secondo un'ottica interdisciplinare di "coordinamento e di continuità", con gli insegnanti, i ragazzi, i genitori, il medico scolastico, l'assistente sociale, lo psichiatra, i referenti interni ed esterni alla scuola, viva quotidianamente tutte le problematiche che si presentano stimolandone la soluzione.

I docenti, come si è già detto, potrebbero così ricercare nuovi metodi, più efficaci, d'insegnamento, di conduzione della classe, di studio e d'osservazione della personalità e dello "stile di vita" del ragazzo, per individuare e recuperare i cosiddetti "casi difficili", ma anche per favorire, sviluppare e potenziare l'area della "normalità" [24, 43] attraverso l'attivazione al meglio delle strategie d'intervento, finalizzate alla prevenzione, alla promozione dello sviluppo e della formazione della persona [8]. Gli allievi avrebbero, a loro volta, la possibilità di essere sostenuti nelle varie fasi della loro crescita, proprio perché *la scuola è la sede adatta per formare, sviluppare, intervenire, segnalare, aiutare, correggere* [1, 2, 3, 10, 22]. È molto difficile che lo Psicopedagogo possa seguire direttamente tutti gli studenti aiutandoli a crescere, a non scoraggiarsi e a non commettere "errori" attraverso atteggiamenti compensatori rivolti al "lato inutile" della

vita, ma è possibile, invece, che egli possa raggiungere tutti gli insegnanti e, attraverso di loro, tutte le famiglie e, quindi, i ragazzi.

A sostegno dell'esigenza, avvertita ormai da più parti, dell'introduzione nelle scuole di una figura stabile che operi nell'ambito psicologico e psicopedagogico, segnaliamo anche due diversi disegni di legge (sui cui contenuti non vogliamo esprimere alcuna valutazione) nei quali viene previsto l'inserimento dello "psicologo scolastico" all'interno di ogni istituto. Tali proposte rappresentano un'importante iniziativa che rispecchia l'evoluzione degli ordinamenti scolastici sulla base dei nuovi contesti culturali e dei nuovi bisogni sociali e formativi.

Per questi motivi, lo psicopedagogo, o lo psicologo con competenze scolastiche, dovrebbe entrare in maniera permanente in tutte le scuole, pubbliche e private, qualificandosi soprattutto come risorsa insostituibile al servizio di studenti, docenti e famiglie, in quanto le speranze per la formazione degli uomini di domani si fondano sulla responsabilizzazione degli insegnanti e sulla collaborazione dei genitori.

Bibliografia

1. ADLER, A. (1929), *Individualpsychologie in der Schule*, tr. it. *La Psicologia Individuale nella scuola*, Newton Compton, Roma 1979.
2. ADLER, A. (1930), *The Education of Children*, tr. it. *Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma 1975.
3. ADLER, A. (1930), *Die Seele des Schwererziehbaren Schulkindes*, tr. it. *Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma 1976.
4. ADLER, A. (1931), *What Life Should Mean to You*, tr. it. *Cos'è la Psicologia Individuale*, Newton Compton, Roma 1976.
5. ANSBACHER, H. L., ANSBACHER, R. R. (1956), *The Individual Psychology of Alfred Adler*, Basic Books, New York.
6. BALDACCI, M. (1993), *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze.
7. BARBAGLI, M., DEI, M. (1969), *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna.
8. BARONI, M., GATTI, F., MASTROPASQUA, S. (1998), L'Operatore Psicopedagogico, in AA.VV., *Quali figure di sistema per l'autonomia*, Irrsae Lombardia, Milano.
9. BARRILÀ, D. (1993), *Per un posto nel mondo*, San Paolo, Cinisello Balsamo.
10. BAZZANI, P. (1981), Delinquenza e devianza femminile nell'adolescenza, in *Atti del XIX Congresso degli psicologi italiani*, «La società trasparente», SIPs, Bologna.
11. BION, W. R. (1961), *Experiences in Groups and Other Papers*, tr. it. *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma 1971.
12. BION, W. R. (1962), *Learning from Experience*, tr. it. *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972.
13. BOSCOLO, P. (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino.
14. CHIARI, G. (1994), *Climi di classe e apprendimento*, Angeli, Milano.

15. CORNOLDI, C. (a cura di, 1991), *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
16. CORNOLDI, C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
17. DE ROSNAY, J. (1975), *Le macroscope. Verser une vision global*, tr. it. *Il macroscopio*, Dedalo Libri, 1978.
18. DINKMEYER, D., DREIKURS, R., (1963), *Encouraging Children to Learn: the Encouragement Process*, tr. it. *Il processo di incoraggiamento*, Giunti-Barbèra, Firenze 1974.
19. ERIKSON, E. H. (1963), *Childhood and Society*, tr. it. *Infanzia e società*, Armando, Roma 1969.
20. FERRIGNO, G. (1985), Ipotesi d'un progetto educativo secondo linee adleriane nella Scuola Media dell'obbligo, *Riv. Psicol. Indiv.*, 22-23: 146-153.
21. FERRIGNO, G. (1988), Tecniche comunicative verbali e non verbali per una conversazione analitica incoraggiante, *Riv. Psicol. Indiv.*, 28-29: 99-111.
22. FERRIGNO, G. (1994), Interdisciplinarietà, linguaggi alternativi e comunicazione come incoraggiamento nella Scuola Media dell'obbligo, *Riv. Psicol. Indiv.*, 36: 17-36.
23. FERRIGNO, G., PAGANI, P. L. (1997), L'immaginario fra presente, passato e futuro e la costanza dello stile di vita, *Atti VI Congr. Naz. SIPI, «Il tempo e la memoria»*, Massa 1995.
24. GUALTIERI, R. (1998), Psicologo scolastico: finalmente se ne parla, *La Professione di Psicologo*, 2: 11.
25. ILLICH, I. (1970), *Une société sans école*, tr. it. *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972.
26. LIVOLSI, M., SCHIZZEROTTO, A., PORRO, S., CHIARI, G. (a cura di, 1974), *La macchina del vuoto*, Il Mulino, Bologna.
27. LUMBELLI, L. (1981), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Angeli, Milano.
28. LUMBELLI, L. (1982), *Psicologia dell'educazione I. La comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
29. MAMMARELLA, E., SACCHETTO, P. (1976), *Gli insegnanti e i linguaggi alternativi*, Emme, Milano.
30. MASSA, R. (1988), Il bambino affettivo come oggetto pedagogico: per una clinica della formazione, in MORO, W. (a cura di), *Conoscere il bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
31. MASSA, R. (1991), La clinica della formazione, in MASSA, R. (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano.
32. MORO, W. (1997), Autonomia e figure di sistema, in AA.VV., *Quali figure di sistema per l'autonomia*, Irsae Lombardia, Milano.
33. MOTTANA, P. (1993), *Formazione e affetti*, Armando, Roma.
34. PAGANI, P. L. (1997), *Il caso della signora B. Dialoghi adleriani*, Quad. Riv., Psicol., Indiv., Milano.
35. PARENTI, F., PAGANI, P. L. (1987), *Lo stile di vita*, De Agostini, Novara.
36. PIAGET, J. (1945), *La formation du symbol chez l'enfant*, tr. it. *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
37. QUAGLINO, G. P. (1996), *Psicodinamica della vita organizzativa*, Cortina, Milano.
38. RICCI BITTI, P. E., ZANI, B. (1983), *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna.
39. ROVERA, G. G., FASSINO, S., ANGELINI, G. (1977), Prospettive interdisciplinari e interanalitiche in psicoterapia, *Min. Psichiat.*, 18: 167-174.
40. SALZBERGER, I., WITTENBERG, H., POLACCO, G., OSBORNE, E. (1987), *The*

Emotional Experience of Learning and Teaching, tr. it. *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli 1987.

41. SAPIR, E. (1925), *Language. An Introduction to the Study of Speech*, tr. it. *Il linguaggio*, Einaudi, Torino 1971.

42. SENISE, T. (1990), *Psicoterapia breve ed individuazione*, Feltrinelli, Milano.

43. TROMBETTA, C. (1998), Psicologi nella scuola, *La Professione di Psicologo*, 2: 13.

44. VARRIALE, C., MARENCO, A. (1994), *Valutazione dello stile di vita e intervento educativo*, Loffredo, Napoli.

45. VIGLIETTI, M. (1980), *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino.

46. MATZLAWICK, P., BEAVIN, C., JACKSON, D. D. (1967), *Pragmatic of Human Communication, a Study of Interactivial Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, tr. it. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971.

47. WATZLAWICK, P. (1988), *Münchhausen Zopf oder Psychotherapie und "Wirklichkeit"*, tr. it. *Il codino del Barone di Münchhausen*, Feltrinelli, Milano, 1989.

48. WINNICOTT, D. W. (1971), *Playing and Reality*, tr. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974.

49. WINNICOTT, D. W. (1996), *Thinking about Children*, tr. it. *Bambini*, Cortina, Milano.

Giuseppe Ferrigno
Via della Marna, 3
I-20161 Milano

Marina Baroni
Via Darwin, 8
I-20143 Milano

Patrizia Bazzani
Via Garofalo, 8
I-20133 Milano