

## I “pre-testi” narrativi come laboratori di pensiero nel “setting clinico-pedagogico”

IVANA CACCIATORI

*Summary* – THE NARRATIVE “PRE-TEXTS” AS THOUGHT LABORATORY IN THE “CLINICAL-PEDAGOGIC SETTING”. In the presence of changes in the school and uneasiness in teachers and in students are describe some experiences of clinical training which try to understand and follow psycho-dynamic aspects of teaching and of learning. Fundamental is the institution of training moments for school operators which utilize methodologies and instruments imported from the psychotherapeutic setting, so it is possible to have supervision meetings which contain the emotional aspects noticed by teachers during the clinical pedagogic settings established in classroom with their students. The instrument utilized to realize the meetings with the students is constituted by narrative pieces which spur evocations, projections and identifications. The management way and the observance of the rules of groups promote a real development of the social feeling whether in the trainig of teachers or in the moments of institution of clinical-pedagogic settings with students.

*Keywords:* NARRATIVE PRE-TEXTS, CLINICAL-PEDAGOGIC SETTING, ENCOURAGEMENT PROCESS

### I. Introduzione

Le numerose forme di disagio psicologico, i disturbi dell'apprendimento, il bullismo, il *burn-out* e la demotivazione dei docenti, l'aumento dei *drop out* non sono che alcuni degli indicatori di un malessere diffuso che pervade la scuola italiana. Ai problemi di ordine organizzativo e disciplinare, legati alla recente legge sull'autonomia, fanno da sfondo difficoltà di tipo relazionale, demotivazione e scoraggiamento sia negli insegnanti e che negli alunni.

I frequenti fenomeni di razzismo, registrati dalla cronaca ufficiale, e quelli meno visibili, ma forse più inquietanti, che quotidianamente si verificano in ogni scuola, necessitano di una comprensione e di una riflessione attente, che portino in sé anche un “fare”, che vada oltre i variegati progetti e percorsi interculturali che si aggirano ridondanti, il più delle volte inefficaci, nei corsi d'aggiorna-

mento e nei programmi ministeriali che tendono a promuovere il successo formativo e il benessere.

In questo quadro, le concettualizzazioni adleriane in campo psicopedagogico che invitano ad *accogliere l'altro da sé*, a *sviluppare il sentimento sociale*, a *favorire atteggiamenti prosociali e cooperativi*, ad *aiutare gli insegnanti a comprendere e a incoraggiare gli alunni*, possono costituire uno stimolo alla riflessione e alla elaborazione di progetti di intervento nella scuola di oggi.

A questo proposito, ci sembra opportuno rivolgere la nostra attenzione verso alcune attività di ricerca e di formazione che coinvolgono docenti e alunni delle scuole dell'obbligo, condotte dall'IRRSAE Lombardia e coordinate da Luciano Cerioli [20, 24]. Gli esiti di questi percorsi delineano oggi la possibilità di realizzare esperienze di *formazione clinica* degli insegnanti e momenti di *incoraggiamento* degli alunni, attraverso particolari "modalità e condizioni" che consentano l'apertura, a scuola, di uno *spazio di lavoro* intermedio tra il *setting clinico* e il *setting scolastico*, da noi definito come *clinico-pedagogico*. Dall'analisi di queste esperienze ci sembra rintracciabile la possibilità di effettuare un percorso individualpsicologico, finalizzato alla formazione psicologica e personale dei docenti, attuata a partire "dal e nel" lavoro quotidiano con gli allievi.

Alfred Adler, che aveva intuito che il disadattamento nell'adulto si potesse fronteggiare molto più efficacemente potendo correggere la "concezione errata" del bambino, dava molta importanza al fatto che bisognasse aiutare gli insegnanti a conoscere gli aspetti diagnostici e correttivi della psicopedagogia clinica per poter «imparare a "condurre un colloquio" con l'allievo, una "discussione di gruppo" in classe, interpretare i comportamenti di un fanciullo e conoscere il modo di correggerli» (3, p. 146). «Mentre non era possibile raggiungere ciascun bambino attraverso i suoi genitori, ciò si poteva ottenere nella scuola attraverso gli insegnanti. Così Adler cominciò già negli anni Venti a insegnare agli insegnanti» (6, p. 447) sia attraverso conferenze e lezioni da lui tenute come docente dell'*Istituto di Pedagogia* della città di Vienna, nel «tentativo di introdurre la Psicologia Individuale nella scuola e di contribuire alla trasformazione di quest'ultima in un'istituzione educativa» (3, p. 48), sia attraverso la creazione pionieristica presso le scuole pubbliche di ventidue *Consultori*, diretti da psicologi preparati con un corso teorico-pratico da Adler stesso.

Ricordiamo, inoltre, la serie di scritti adleriani del 1904 che sottolineano la necessità di un rapporto costante tra medicina in senso lato e scuola: già ne *Il medico come educatore* egli raccomanda i «principi della prevenzione e della correzione di errori precoci del bambino a scuola e della creazione in classe di un'atmosfera favorevole allo sviluppo del sentimento sociale» (1, p. 447).

## II. La ricerca: il pre-testo narrativo

Le ricerche, svolte dall'IRRSAE Lombardia, che sono state elaborate con lo scopo di incrementare il potenziale creativo degli alunni frequentanti la scuola elementare, sono giunte attualmente a formulazioni più espressamente psicodinamiche, sulla base di elementi rilevati nel loro decorso.

I risultati significativi delle prime ricerche hanno dimostrato che l'utilizzo da parte dei docenti all'interno delle classi di un particolare “strumento narrativo”, appositamente predisposto per stimolare, a più livelli, l'identificazioni dei bambini nei protagonisti della storia, incrementa le prestazioni creative degli allievi, sia nel caso in cui esso venga utilizzato da insegnanti precedentemente formati sugli aspetti psicologici inerenti la creatività, sia in contesti in cui gli educatori non sono stati addestrati [8].

Oltre al riscontrato potenziamento delle condotte divergenti, come statisticamente ricercato e dimostrato, sono emersi anche altri fattori significativi. Gli insegnanti dei gruppi campione riferivano alcune considerazioni:

1. il desiderio dei bambini di rimanere nel momento e nel luogo in cui veniva narrata la “storia”;
2. la possibilità per i bambini di parlare di altro dal compito, altro dalla storia, insomma di “sé”;
3. il bisogno espresso di “preservare lo spazio creato” da altre forme di gruppalità;
4. la difficoltà dei docenti di contenere e guidare l'esperienza (timore di essere invasivi, senso di inadeguatezza per l'incapacità di “gestione” dei contenuti emersi).

I ricercatori hanno pensato che lo “strumento narrativo” potesse costituire un *pre-testo*, un'occasione per pensare e comunicare cose di cui a scuola “normalmente” non si parla. I bambini, infatti, riferivano elementi di natura affettiva attraverso l'espressione di passaggi e collaudi evolutivi significativi: i protagonisti delle storie erano solo l'inizio, la “scusa”, per un successivo fluire di racconti di sé e degli altri; i docenti sperimentavano, allo stesso tempo, una certa difficoltà a rimanere nel ruolo, un bisogno di contenimento e di rassicurazione esterni.

Questi elementi hanno portato i ricercatori a domandarsi se gli apparenti effetti secondari rimandavano ad altro, a una dimensione *latente*, non esplicita, residuale, ma oltremodo potente: «La dimensione affettiva, se non tematizzata, compie la sua vendetta interferendo sul cognitivo. [...] Cambiare la scuola vuol dire operare un capovolgimento del residuale, facendogli assumere la centralità che gli spetta» (39, p. 164).

È stato, quindi, allargato e approfondito il raggio della ricerca per verificare i fattori affettivi messi in movimento dal dispositivo narrativo, attraverso la predisposizione di un *training* specifico per i docenti che, formati e supervisionati per la creazione di *setting clinico-pedagogici* a scuola con gli allievi, sappiano utilizzare *pre-testi* narrativi appositamente costruiti.

### III. *Il setting clinico-pedagogico: le regole*

L'idea è quella di *stimolare*, da un lato, un percorso formativo per i docenti su un registro dinamico, dall'altro di *creare* momenti e spazi particolari di pensiero a scuola con gli allievi. Le modalità e la cornice impiegate sono le stesse, rispettivamente declinate negli incontri di supervisione degli insegnanti con il *trainer*, e nelle sedute dei docenti in classe con gli studenti.

Nel caso del gruppo di adulti, il pretesto, su cui si fonda l'attività dei partecipanti, non è "una storia", come quelle usate nelle sedute coi ragazzi, ma è la "loro storia" nei momenti di *setting* coi propri allievi e gli accadimenti che in quel luogo e in quel momento essi registrano dentro e fuori di sé.

Lo spazio di lavoro "intermedio" tra il *setting clinico* e il *setting scolastico*, che noi chiamiamo *clinico-pedagogico*, è creato quale occasione di apprendimento dall'esperienza, per imparare a "pensarsi e a pensare" i rapporti tra sé e gli eventi incontrati, sia su un piano reale sia rappresentazionale, dal momento che «La nostra realtà non è altro che la nostra idea di realtà» (41, p. 64). La legittimazione teorica di questi *laboratori di pensiero* proviene dall'importazione in ambito formativo di alcuni aspetti della metodologia clinica psicoterapeutica, al fine di realizzare uno spazio di lavoro che permetta a docenti e ad allievi uno sforzo di ascolto interno ed esterno e un aumento di consapevolezza degli elementi dinamici giocati nella relazione con l'altro. La tutela di questa trasposizione è data dalla formazione iniziale garantita ai docenti e dai momenti successivi di supervisione. Allo stesso modo nei *setting* con gli allievi si richiede, per l'attuarsi dell'esperienza, il rispetto di determinate "regole", le stesse che i docenti apprendono nei loro incontri.

La *regola fondamentale* è quella dell'*avalutatività*, intesa come sospensione del giudizio, assenza e trattenimento delle proiezioni individuali. «Soltanto nella dimensione di sospensione del giudizio, di compartecipazione emotiva, nella quale si resiste a confrontare l'altro da sé, e a giudicarlo, è possibile sperimentare il sentimento di accoglimento e accettazione, sviluppare un autentico sentimento sociale. Si tratta di trovarsi in un "luogo" nuovo, in cui si prova ad accettare profondamente gli altri, ponendosi in una condizione di ascolto empatico delle dimensioni individuali, avendo, come ritorno da questo sforzo mentale, la

possibilità e le condizioni per sentirsi a propria volta accettati e compresi per quello che si è» (15, p. 188).

Sembra possibile costituire attraverso il *setting clinico-pedagogico* uno spazio di contenimento, un ambiente “sufficientemente buono”, di sostegno, in cui è consentito integrare le proprie trame individuali, le inferiorità negate, attraverso la sicurezza empatica dell’ascolto non giudicante dell’altro. Qui non abbiamo la “coppia creativa”, di cui comunque anche l’incontro analitico è un *pretesto*, un evento finzionale volto alla costruzione della storia analitica: qui c’è un “gruppo creativo” che facilita la riflessione e l’espressione, aiuta a pensare, a riconoscere e denominare sentimenti e pensieri, aiuta a contenere, integrare in sé aspetti emozionali anche negativi, di norma accantonati e ingoiati in solitudine, a scuola.

Il gruppo aiuta ad accogliere e ad accettare: «L’osservanza delle regole, l’atteggiamento di ascolto empatico, l’organizzazione della discussione e degli interventi [...] ha lo scopo di insegnare a stare ricettivi di fronte alle espressività proprie e altrui» (19, p. 169). Qui “non si interpreta”, a differenza del *setting* clinico, ma si aiuta a deletterizzare, a comprendere il senso possibile di comportamenti, gesti, atteggiamenti, sentimenti, non per dare spiegazioni o risposte, ma per facilitare l’espressione e la chiarificazione di ciò che si sente. “Il buio nel cinematografo, il silenzio nella sala da concerto”, metafora di Fleghenheimer per la descrizione del setting [16], è qui realizzata dalla scelta di un luogo e di una disposizione non scolastici (scelta di un’aula non attrezzata, disposizione a *mandala*), e dal rispetto delle regole.

Oltre alla regola della *non valutazione* ognuno si impegna a rispettare la regola della non omissione, in cui «Ogni persona si impegna con il gruppo a favorire l’espressione diretta e ordinata, autentica e congruente [...] di tutto ciò che gli stimoli nel gruppo evocano nelle menti, senza alcuna forma di controllo che non sia quella indicata dal trainer» (19, p.170) in un caso, dal docente nell’altro.

L’*astinenza*, inoltre, rispetto alla propria accezione analitica, è intesa, da un lato, come il trattenersi del *trainer* e del docente dal dare consigli, indicazioni, spiegazioni, interpretazioni (incontrandosi, quindi, con la pazienza, il saper restare nel vuoto, la volontà di potenza, il sentimento sociale) dall’altro, come impegno di ogni membro del gruppo a non esportare altrove tutto ciò che nel gruppo viene detto, pensato, discusso, elaborato.

Un altro aspetto che delinea il *setting clinico-pedagogico* nella propria funzione è l’*auto-eterocentratura*: il lavoro mentale che si promuove in questo *spazio finzionale* non è, come nell’esperienza psicoterapeutica, unicamente autocentrato sulla dimensione interna del soggetto, né centrato su un oggetto di apprendi-

mento esterno, come avviene nelle normali situazioni educative scolastiche e formative; in questo “luogo” i *pretesti* narrativi per gli alunni, le esperienze dei docenti nei *setting* con gli allievi, costituiscono gli stimoli che consentono di «guardarsi dentro per guardare, poi, altrove» (*Ibid.*, p. 172).

Nella conduzione il docente si occupa della custodia del *setting*, garantendone il rispetto delle regole, della presentazione degli stimoli narrativi, della facilitazione dell'espressione e della riflessione degli alunni, aiutando a pensare, a riconoscere, a denominare pensieri e sentimenti, ad analizzare e a chiarire, rispecchiando e incoraggiando. Viene da pensare ai “gruppi di conversazione” che Adler realizzava nella scuola sperimentale aperta nel settembre 1931: durante questo momento di confronto settimanale si stimolava lo sviluppo dello spirito comunitario dell'intera classe [27].

Il *setting clinico-psicopedagogico* rappresenta, a nostro avviso, un'evoluzione dei “gruppi di conversazione” adleriani, in quanto l'osservanza della regola fondamentale, che si propone di «insegnare a imparare ad accettare, ad accogliere “così come sono” i propri e altrui sentimenti/atteggiamenti/idee, cercando di comprenderli, senza confrontarli e giudicarli» (19, p. 169), è alla base del processo di incoraggiamento adleriano, che si fonda sul *sentimento sociale*.

#### IV. *Il training dei docenti: un'ipotesi di formazione clinica*

Il lavoro viene proposto in modo “soggettivo”, nel senso che non si tratta di un pacchetto di formazione ben delineato e strutturato: l'avvicinamento è frutto di un “sentito dire”, di richieste d'aiuto da parte di docenti in difficoltà con se stessi o coi propri allievi, di incontri casuali. Il carattere estremamente debole di questo modello formativo, il quale è da ricercarsi nei suoi contenuti, che riguardando elementi affettivi e fattori psicodinamici in grado di coinvolgere in prima persona docenti e allievi, non consente, come è facilmente comprensibile, una diffusione e un accesso a larga scala. «Nella scuola la domanda è indiretta, le richieste mascherate, il bisogno inespresso. Là dove mancano le condizioni di sicurezza e di ascolto si ha paura e vergogna a raccontarsi, e allora ciò che non può essere pensato insieme viene ancor più affondato in sé o proiettato sugli altri, oppure trova il modo di segnalarsi con l'agito, con i comportamenti disturbati, con la sofferenza, con la torbidità mentale, con la lontananza da sé e dagli altri» (*Ibid.*, p. 145).

Il gruppo di ricercatori è aperto a nuove partecipazioni, ma non diffonde la proposta in maniera sistematica. I docenti coinvolti vengono dapprima sensibilizzati dal punto di vista teorico in incontri di macro gruppo, durante i quali si comunicano i fondamenti epistemologici dell'approccio teorico utilizzato. La matrice

teorica del gruppo di ricerca è costituita dall’approccio fenomenologico e dalle relative declinazioni psicologiche e pedagogiche: gli aspetti psicodinamici implicati nei processi di apprendimento/insegnamento; l’attenzione per la realtà interna; la dimensione dinamico-affettiva come origine e centro del pensare; gli atteggiamenti, le rappresentazioni mentali; l’insegnamento inteso come incoraggiamento della relazione con gli oggetti culturali e con le esperienze personali; l’apprendimento come modalità di relazionarsi con le cose.

Le conoscenze che si promuovono presso i docenti in questa prima fase sono finalizzate a stimolare una riflessione sugli aspetti non consapevoli implicati nei processi di insegnamento e di apprendimento. Ai partecipanti si richiede disponibilità a incontrarsi con le proprie *finzioni* personali che costellano la vita professionale, di riflettere sui propri e altrui sentimenti, di essere in grado di tollerare il dolore emotivo, l’ignoranza, l’inferiorità.

«Questo inclinarsi (dal latino *in-clināre*= *piegarsi sopra, abbassarsi*) verso il basso implica molte cose sul piano degli atteggiamenti e delle pratiche professionali, tra cui tollerare la perdita delle classiche strutture di garanzia professionale e personale: il controllare, il reagire, il giudicare, l’insegnare, lo spingere, il fermare» (21, p. 11). È chiaro che non si cercano piccoli Freud in cerca di minipazienti da analizzare, ma individui che siano in grado di sviluppare una sensibilità col proprio mondo interno, che si sentano inferiori almeno quanto gli allievi coi quali interagiscono: in realtà per essere d’aiuto nel processo educativo è indispensabile fare i conti col proprio sentimento di inferiorità, altrimenti si rischia di esercitare unicamente una distruttrice volontà di potenza, che impedisce di comprendere e di accettare empaticamente l’altro, condizione essenziale per attivare qualunque processo d’aiuto.

Si tratta del “rapporto del nano col gigante” che si percepisce fin da bambini come condizione intollerabile di inferiorità nei confronti degli adulti, prima, e degli altri e del mondo intero, poi; da questa coscienza di finitezza si cerca di uscirne vivi affermando in ogni modo la nostra presenza essenziale nella società. Il rischio sta nel modo in cui cerchiamo di liberarci del nostro sentimento di inferiorità: se il sentimento di inadeguatezza è troppo grande, si è incapaci di intrattenere rapporti autentici con l’altro, vissuto come “annientante” noi stessi, come impedimento alla nostra affermazione. L’essere guardati dall’altro è visto come pericoloso annientamento del sé, come nel mito di Medusa, che trasformava in pietre gli uomini che la guardavano [17].

A questa prima fase di “sensibilizzazione culturale” seguono i primi incontri dei docenti in piccoli gruppi di massimo quindici partecipanti, durante i quali un *trainer*, analiticamente formato alla conduzione di gruppi, propone la lettura delle “storie”, che verranno successivamente utilizzate per il lavoro nelle classi,

e la discussione delle risonanze interne e dei movimenti affettivi messi in gioco da questa prima lettura individuale. I docenti hanno a disposizione vari tipi di stimoli narrativi, secondo la fascia di età degli allievi, dalla scuola materna alle scuole superiori [7, 19, 22]. Negli incontri successivi il *trainer* comunica ai partecipanti le caratteristiche del lavoro in classe, descrivendo regole, modalità di conduzione, atteggiamenti e promuovendo una riflessione critica dei contenuti introdotti.

Gli insegnanti cominciano le sedute con gli allievi a scuola, supervisionati parallelamente, a cadenza quindicinale, dal *trainer*. Si crea in questo modo un circuito di apprendimento e di formazione personali a tre livelli: quello dei bambini col docente, quello dei docenti col *trainer*, quello dei *trainer* col supervisore. Oggetto delle sedute con gli allievi saranno la lettura delle storie e l'elaborazione dei contenuti evocati in ognuno e portati nel gruppo; contenuto degli incontri dei docenti sono le risonanze emotive e gli elementi affettivi vissuti e percepiti durante le sedute con gli alunni; mentre, a loro volta, i *trainer* porteranno negli incontri di supervisione i contenuti personali emersi con i docenti.

È possibile individuare alcuni elementi significativi dal punto di vista clinico e pedagogico. I docenti, posti di fronte alle caratteristiche “morbide” e “vuote” di saperi pedagogici e ai tecnicismi psicologici di questa formazione, che si connota da subito come qualcos'altro dall'aggiornamento normalmente rappresentato e atteso, inizialmente sono smarriti, a volte delusi, comunque curiosi. Successivamente si assiste all'espressione di un diffuso benessere rintracciabile nell'accoglimento del *trainer*, che presenta se stesso e il modo di lavorare con il gruppo come un rapporto simmetrico e reciproco di facilitazione espressiva, di ascolto e di “auto-aiuto” nel processo di consapevolizzazione. Un'insegnante in un gruppo di supervisione dichiara: «Mi sono vista per la prima volta non come insegnante ma come persona, e questo, nonostante la fatica di stare alle regole del *setting*, mi ha fatto sentire bene». In alcuni membri si verificano movimenti difensivi, che si sviluppano sotto forma di dure critiche alla proposta, vissuta come forte, ansiogena, eccessivamente trasformativa, depressiva.

Una buona parte del gruppo è in grado di entrare in questa dimensione formativa nuova, cercando rassicurazioni attraverso domande tecniche sulla modalità di conduzione dei *setting* nelle classi, richieste di specificazione dei modi e dei tempi; il timore del cambiamento viene espresso anche attraverso tentativi di alleanza o con la parte “debole” del “non sapere” del *trainer*, o con il suo accoglimento, mediante collusioni che vengono in parte “rimandate” dal *trainer* stesso.

I docenti iniziano le prime sedute, portando come contenuti gli accadimenti dei *setting* implementati coi bambini: il *trainer* aiuta a consapevolizzare come in

realtà, parlando dei propri alunni, si parli di sé. Gli insegnanti esprimono anche un forte vissuto di inadeguatezza nello stare in formazione con un *trainer* che non dà saperi, tecniche di conduzione del *setting* riproducibili in classe, ma genera dubbi e domande irrisolti: «È stato solo un prendere atto di certe nostre dinamiche emotive, ma adesso, chi ci insegna a comportarci? Meglio un corso residenziale, intensivo!». La difficoltà a restare senza certezze, senza le difese delle competenze professionali, rappresenta il lavoro mentale che caratterizza questo tipo di formazione: si prova il terrore di essere soli, senza fusioni da raggiungere, o persecutori da fuggire, ma sospesi nel mezzo, tollerando il dolore di esistere nella propria individualità. Se «il fondamento dell'autostima è la capacità di star soli senza morire» (15, p. 189), il *setting* aiuta ad acquisire questa consapevolezza.

Non c'è qualcuno in “alto” che insegna a chi è in “basso”, ma si apprende insieme, attraverso il contributo di tutti i membri del gruppo, a utilizzare le risorse personali interne [34] “come se” si promuovesse lo sviluppo del *Sé creativo* attraverso “l'allenamento” del sentimento sociale: le condizioni che permettono lo sperimentare, il sentirsi accettati *versus* l'accettare gli altri, l'ascoltare *versus* l'essere ascoltati, il poter essere autentici *versus* l'accorgersi delle inferiorità altrui sono garantite dal rispetto delle regole.

«Chi è entrato nel “gioco” continua, incoraggiandosi dall'esperienza di condivisione, dalla messa in comune con altri, – prima visti solo come colleghi da superare, da cui difendersi, da imitare, o da attaccare – ora nudi o semisvestiti davanti a sé, spogliati delle maschere; ci si vede nel volto struccato e scialbo degli altri, che qui mostrano qualche parte di sé, altrove meno visibile, dicibile» (15, p. 187).

Al termine del percorso i docenti si sentono ancora pieni di domande senza risposte, pieni di alunni in difficoltà e di *stress* lavorativo, con ancora i soliti conflitti coi colleghi. Quello che sembra cambiare è la consapevolezza di avere un nuovo sguardo, meno giudicante e più comprensivo nei confronti di sé e degli altri, *come se*, accompagnati da una persona imperfetta nel luogo delle imperfezioni, si avesse meno paura a riconoscere e a guardare sia le proprie sia quelle altrui. Sembra che, in questo modo, sia possibile rendere consapevoli alcune finzioni individuali, grazie alla possibilità, offerta dall'atmosfera affettiva che si crea nel gruppo, di collaudare la propria inferiorità. Per Adler, infatti, i temi dei dinamismi inconsci spaziano in tutto l'ambito dell'esperienza umana: l'amore, la colpa, l'intelligenza, il lavoro, le relazioni interpersonali [45]. È come se si provasse, in condizioni di sicurezza, a far luce su di sé, dandosi vita. Questo processo non può dirsi mai concluso: l'aver acquisito un nuovo sguardo, l'aver vissuto gli altri non più solo come ostacoli alla lotta continua per l'affermazione di sé, ma sperimentando empaticamente un sentimento comuni-

tario verso gli altri e “misericordia” verso se stessi, danno inizio a un nuovo percorso individuale, più autentico.

«Adesso che siamo alla fine, mi sento molto meno severa con me stessa; non mi sento più colpevole se un bambino non raggiunge determinati obiettivi».

«Ho avuto l'impressione di aprire uno spazio che prima non c'era. Mi domandavo se fare un bilancio conclusivo coi bambini: non me la sento, perché il lavoro è ancora molto aperto».

#### V. I laboratori di pensiero

Gli alunni, riuniti in gruppi di massimo quindici partecipanti, si incontrano settimanalmente per due ore circa in un luogo appositamente scelto attraverso una ritualità che segnali l'ingresso nel *setting* peculiare. È infatti necessaria la specificazione di un *setting* per rendere possibile la realizzazione di un determinato progetto e per creare le condizioni formali e contrattuali indispensabili per un regolare sviluppo del processo terapeutico, inteso qui come un “prendersi cura” [24].

Al primo incontro il docente descrive le caratteristiche di questo momento particolare, elencando le “regole” che egli per primo dovrà rispettare: dopo la lettura del brano, compiuta dall'insegnante, si aprirà un momento di espressione verbale, in cui ognuno è libero di dire i pensieri e i sentimenti che il racconto gli ha evocato, *rispettandosi, ascoltandosi reciprocamente e, fondamentale, non giudicandosi*. L'accordo sulle regole viene fatto dal docente e dagli alunni in situazione di simmetria: anche l'adulto si impegna al rispetto delle regole e comunica la propria funzione di narrante e custode del *setting*, completamente svestito dei panni dell'insegnante.

La disposizione fisica consigliata è a *mandala*, con meno infrastrutture didattiche possibili, al fine di agevolare la stabilizzazione di un clima sicuro e accogliente, in cui allentare le proprie difese e manifestarsi nella propria autenticità. Accade, infatti, che i bambini o i ragazzi si manifestino qui in modi e atteggiamenti diversi da quelli soliti e, soprattutto, che gli insegnanti li percepiscano da nuove prospettive. Spesso sono proprio i bambini più “disturbati” che sembrano gradire maggiormente questo momento, mentre alcuni alunni “eccellenti” si trovano qui a disagio, *forse nel non poter insegnare agli altri o nel non dover a tutti i costi primeggiare*.

L'insegnante è messo alla prova duramente: gli allievi faticano *in primis* a credere che *non siano valutati* e, in seguito, saggiano l'“astinenza” del “conduttore” con comportamenti deliberatamente provocatori per verificarne l'autenticità.

Succede che alcuni alunni tentino, e a volte riescano, a rompere il *setting*, trasgredendo le regole e impedendo lo svolgimento della seduta. Questi ed altri eventi costituiscono il contributo dei docenti in supervisione.

Alcuni soggetti, come molti docenti, trovano difficile sostare nella zona intermedia che si sostanzia, e cercano in ogni modo di ricondurla a qualcosa di conosciuto, manifestando o atteggiamenti affiliativi (*versus* genitoriali), o riportando la relazione con l'adulto sulle frequenze del rapporto con l'autorità del maestro. Sempre a questo riguardo, un altro elemento che va evidenziato è il tentativo di alcuni bambini di esportare le modalità relazionali con l'adulto anche all'esterno del *setting*. Questo viene inizialmente temuto dai docenti, che credono di perdere il ruolo di autorevolezza necessario nell'ambito scolastico. Più avanti si rendono conto che il nuovo sguardo, l'atteggiamento empatico e il sentimento comunitario, sperimentati nel *setting clinico-pedagogico*, vengono esportati altrove automaticamente dalla mente, senza che questo provochi una perdita di ruolo.

Al termine dell'anno scolastico, i docenti riferiscono che gli alunni, anche se inizialmente annoiati dalle storie banali e troppo normali dei *pretesti*, esprimano il desiderio di continuare l'anno successivo, ricordandosi perfettamente di richiederlo al ritorno dopo le vacanze.

## VI. I *pre-testi* narrativi

I *pre-testi* narrativi sono stati costruiti in modo da consentire ai soggetti, attraverso la triangolazione proiettiva, di parlare di sé in modo indiretto. «Il “come se” permette all'allievo di predisporre la trama della sua partecipazione esistenziale, oppure diventa il contenitore protetto nel quale egli può iniziare a sperimentare i suoi collaudi e le sue emancipazioni» (19, p. 155). L'utilizzo della narrazione quale stimolo pretestuoso all'espressione del sé è stato variamente affrontato da varie filoni della psicologia. La recente speculazione di Jerome Bruner sul pensiero narrativo afferma: «Noi organizziamo la nostra esperienza e il nostro ricordo di avvenimenti umani principalmente sotto forma di racconti, storie, giustificazioni, miti, ragioni per fare e per non fare, e così via» (14, p. 38).

Bruner ha evidenziato come nelle persone vi sia una tendenza insopprimibile a costruire una propria autobiografia, una narrazione più o meno coerente della propria vita, che influenza la percezione, l'interpretazione della realtà, e gli stessi comportamenti. Dal vertice psicoanalitico, Ammaniti e Stern [5], nell'esaminare le speculazioni teoriche di vari autori che si sono occupati di rappresentazione e di narrazione, propongono varie interpretazioni del concetto di “narrazione”, evidenziando la legittimità del paradigma narratologico. Essi

sottolineano come, raccontando a noi e ad altri storie su noi stessi, facciamo un'azione narrativa, costruendo uno scenario di ricordi e fantasie che costituiscono una rete di significati personali e interpersonali, ogni volta riletti e trasformati in strutture narrative nuove.

Le storie utilizzate nei laboratori sono “truccate”. Apparentemente banali, bruttine, senza un filo logico-sequenziale, in realtà sono state costruite pensando al loro potenziale evocativo e proiettivo/identificatorio: i personaggi sono normali bambini/ragazzi, a cui accadono eventi quotidiani, cose minime, inferiori, di solito passate inosservate o inosservabili. Interessante, a questo riguardo, è la possibilità per gli allievi di riflettere e portare il pensiero anche a cose piccole, semplici, minori, poiché in questo modo si facilita il riappropriarsi delle proprie e altrui inferiorità, attraverso uno sguardo volto verso il basso, gli *inferiores*. Il lavoro di ideazione e creazione dei *pretesti* hanno considerato alcuni nuclei dinamici fondamentali attraverso la stesura di una classica *checklist* (19, p. 220-223). Le finalità generali perseguite sono state il favorire la consapevolezza dei propri sentimenti, di quelli altrui e delle caratteristiche del rapporto con l'altro.

Come descritto in seguito, le storie “funzionano” solo nel *setting* costruito e custodito dall'insegnante, differenziandosi dai modelli narrativi scolastici classici, i quali, senza un *setting* specifico, lavorano solo sul registro della realtà fisica ed esitano in un *insight* cognitivo. Gli obiettivi del *training* (lettura di storie nel *setting clinico-pedagogico*) mirano a migliorare negli allievi e nei docenti la disponibilità a trattenere e a elaborare i propri sentimenti positivi e negativi, e quelli degli altri, a facilitare la possibilità di riconoscere e di integrare i propri e gli altrui aspetti negativi, sviluppando la consapevolezza della propria unità individuale e la capacità di comprendere e accogliere anche gli aspetti disfunzionali e inadeguati propri e altrui.

Crediamo di poter leggere in questi propositi educativi uno dei più importanti principi, seppur non apertamente espresso, della Psicologia Individuale: lo sviluppo del *sentimento sociale* di allievi e di docenti in modo autentico, non attraverso *curricula* di educazione alla pace o alla solidarietà, che riteniamo scivolino addosso alle persone, se proposti solo dal punto di vista cognitivo o peggio sentimentalistico (“siamo tutti più buoni”), ma utilizzando *pre-testi* normali e vicini ai sentimenti dei ragazzi in una cornice di empatia e di incoraggiamento.

Si riporta come esemplificazione uno stralcio del *pre-testo* narrativo dal titolo “Che c'entra il mare?»: «*Quella cosa nera sembra guardarlo. Sembra aprire il guscio con una strana, malinconica lentezza. L'apertura dei due gusci pare formare una specie di triste sorriso, col quale gli dice, con una voce che sa di mare: “No. Mi dispiace. Io non sono un'ostrica. Sono solo una cozza...”*».

*Lo dice e lo ridice, finché le sue parole, portate dall'acqua, rimbalzano, rotola-*

*no, si aprono, si moltiplicano, si sciolgono, si disperdono. E, infine, si perdono. E ritorna il silenzio.*

*Blu è in difficoltà. Forse ha detto qualcosa di sbagliato. È così difficile parlare con certe ragazze che non siano sua sorella o le sue compagne di scuola.*

*“Sono solo una cozza...” ripete ancora la brunetta. Così piano, questa volta, che il mare raccoglie la sua voce e gliela lascia lì, accanto, prima che qualche pesce ne faccia un sol boccone.*

*C’è tristezza nell’aria, anzi, nell’acqua. Vien la voglia di andare via, di scappare anche da lì sotto. Ma decide di restare.*

*“Mi sembri la Vitti...”, dice più tra sé e sé, sapendo che quella non potrà capire. “Da come parli, essere una cozza dev’essere una cosa tremenda, una punizione...”.*

*Lei lo guarda stupita: “Ma non ti rendi conto?”.*

*No, lui non si rende conto di quel che non riesce a capire. Lei continua:*

*“Ma non ti rendi conto? Se mi hai scambiata per un’ostrica, sarai rimasto deluso. Mio Dio, non vedi come sono, io?”.*

*La Vitti...tale e quale..., pensa lui.*

*“Non vedi – prosegue lei – come sono diversa? Io sono più piccola e nera e non ho nessuna perla dentro di me... ma insomma non vedi? Dove hai la testa?”.*

*La Vitti, più Serena, più un po’ di mamma... Sono fatte così, le donne.*

*“Io...io, insomma, non ho niente di prezioso da dare... Ecco tutto”. Lui sente che la cosa non finisce lì... Lei è in attesa.*

*Se sono vere le sue intuizioni, sente che dovrebbe dire qualcosa del tipo: “Ma no, che c’entra... Va bene, non sei un’ostrica, e allora? Sei carina anche così... Dov’è il problema?”.*

*Lei è in attesa, ma lui non se la sente di dire quel che non lo convince. Rimangono così, in sospensione. Una aspetta che lui venga da lei. L’altro, che lei venga da lui.*

*L’acqua del mare riflette i pensieri, li fa rimbalzare, ne mostra le intenzioni nascoste.*

*Bolle di sensazioni, di intenzioni, di emozioni premono dentro a lei e a lui. Danno vertigine, danno disagio. Appesantiscono qualcosa che sembrerebbe il cuore.*

*Scatta in avanti allora, per togliersi da quel groviglio di sensazioni. Una gamba struscia contro la roccia. Nessun dolore fisico, rimane solo – leggero – quello dentro.*

*Bracciate veloci verso l’aria, verso la riva. Con le immagini dolorose, dentro, di una che vuole essere una cosa che non è...*

*Emerge, un po’ ansimante.*

*“Non è facile andare in giù. Si trovano cose strane, scendendo...”.*

*Si gira. Alle sue spalle, una specie di bagnino. Due occhi scuri come il suo berretto lo guardano, un po’ distrattamente.*

*Blu non capisce bene. Sente però che quello lo conosce. Che parla proprio a lui.*

*“Ho fatto un giro...”, replica, facendo quello che ogni giorno va a parlare con le cozze che vorrebbero essere ostriche.*

*Il bagnino dà un’occhiata veloce alla sua gamba che sanguina, poi si gira verso il mare: “Per andare in su bisogna sapere andare in giù. Anche se ci si può far male, andandoci da soli...”. È come se parlasse tra sé e sé. Infatti, se ne va subito, mormorando qualcosa d’altro» (19, pp. 316-317).*

## VII. Considerazioni critiche

Il percorso descritto, che molto si ispira e attinge alle formulazioni della Psicologia Individuale, contiene, come tutti i sentieri che portano altrove rispetto alla via maestra, un aspetto di *seduzione* che, come l’etimo ricorda, porta con sé, molti frammenti di rischio, di azzardo, di avventura.

È nota la reticenza di molta pedagogia sulle implicazioni psicodinamiche svelate e “trattate” nel contesto scolastico, legittimamente rispetto ai rischi connessi a una patologizzazione della scuola, alla creazione di insegnanti-mostri a due teste (la pedagogia e la psicologia), che alterino la propria funzione educativa. D’altro canto il contributo apportato dagli studi di psicologia dinamica alla comprensione dei processi cognitivi, che sono strettamente legati all’apprendimento, è imprescindibile. Ormai è unanimemente condiviso il principio che lo *sviluppo affettivo e relazionale sia responsabile dello sviluppo cognitivo*.

Il lavoro descritto si pone come un reagente chimico, come se immettesse nel campo pedagogico la sostanza psicodinamica che, nel rispetto delle reciproche azioni, produce un terzo effetto. Stante il dibattito recente tra pedagogisti e psicologi circa il contendersi la nuova figura dello psicologo scolastico [33], questa appare certo, nei suoi presupposti teorici e metaforici, una soluzione creativa: altro sarebbe o sarà quando sarà confrontata con la realtà approvata dal decreto legislativo in questione [40].

Non è qui il caso di citare i numerosi autori di derivazione dinamica, ma è interessante notare come vengano utilizzate nella scuola le conoscenze raggiunte dalla psicologia clinica. Solitamente un docente si forma un bagaglio di psicologia e psicopedagogia, che il più delle volte non è in grado di spendere nella propria professionalità. L’ordine dei motivi per cui questo accade è vario, ma è da ricercarsi in un’unica matrice originaria: un meccanismo di salvaguardia, adattivo quando è utilizzato per la comprensione della realtà, ma inutile quando sia messo in atto per prendere le legittime distanze (emotive) dagli elementi affettivi che circolano “senza patria” nella scuola.

Il modello di formazione clinica qui descritto apparirebbe un’ottima soluzione per garantire asilo alle componenti dinamiche dell’agire scolastico dei docenti, in quanto, attraverso momenti di supervisione clinica di un’attività condotta con gli alunni, essi sono messi in condizione di consapevolizzare parti di sé e degli altri. Viene da chiedersi, però, se sia il caso di passare attraverso “il pre-testo dei pretesti” e cioè il senso dell’esperienza stessa: per introdurre nella scuola questa modalità di formazione, e il necessario spazio evacuativo ed elaborativo dell’emotività giocata in una professione d’aiuto, bisogna servirsi di una finzione narrativa coi bambini? Il lavoro nelle classi è una finzione superflua o di per sé utile?

In realtà è vero che il *setting* coi bambini rappresenti un *escamotage* superfluo ai fini di legittimare momenti di supervisione dei docenti, in quanto si ritiene di possedere sufficienti dati e studi che autorizzerebbero a pieno titolo l’introduzione ufficiale e sistematica di queste pratiche formative, anche se in realtà questo non avviene. È altrettanto vero che i *laboratori di pensiero* costituiscano per i bambini un’autentica occasione di sviluppo creativo, che in effetti alla scuola odierna non solo manca, ma urge.

Probabilmente, a livello istituzionale, i tempi non sono ancora maturi. È opportuno, però, tenere conto dei rischi che comporta attualmente questo modello formativo, costretto a essere autenticamente in sé farraginoso e poco strutturato, al fine di poter essere proposto e digerito dagli operatori e, cosa già meno facile, dai dirigenti scolastici.

L’efficacia del lavoro è stata appurata scientificamente negli alunni, dei quali è stato dimostrato l’incremento significativo delle condotte prosociali e cooperative [20]. Insondato è, invece, ancora l’effetto e l’impatto che questa esperienza ha sui docenti.

Crediamo, tuttavia, siano rinvenibili alcuni rischi. Un’inadeguata formazione di base dei docenti a cui viene proposta l’iniziativa, data l’illegittimità e l’impossibilità di fare uno *screening* selettivo, comporta la possibilità di fare delle vittime, seppur non intenzionalmente. Fuori metafora, può succedere che qualche docente utilizzi male, personalmente e nella relazione educativa, l’esperienza e ciò che ne deduce, compromettendo, quindi, la qualità futura della propria prestazione.

Il lavoro richiede, inoltre, un coinvolgimento emozionale e affettivo da parte degli insegnanti, che inizialmente aderiscono alla proposta sotto la spinta di svariate motivazioni: è possibile che si avvicini all’esperienza anche qualcuno non adeguatamente e sufficientemente in grado di reggere gli aspetti depressivi delle supervisioni e/o le nuove dinamiche che si mobilitano nella relazione con gli alunni.

Il nuovo assetto mentale del docente nel *setting clinico-pedagogico* si presta, infine, a utilizzi finzionali legati all'onnipotenza terapeutica di chi intende giocare "come se" fosse un piccolo Freud e alla messa in atto di varie difese: il *trainer* è in grado di attivare nei soggetti, attraverso un gruppo di questo tipo, la consapevolezza di questi fenomeni?

Nonostante sia chiara la collocazione marginale, di confine tra la metodologia terapeutica e quella pedagogica del programma di ricerca, restano ancora dei dubbi: lo spazio intermedio è solo bonifica, catarsi di contenuti mentali, non altrimenti evacuabili, di adulti e di bambini, o può esistere uno spazio finzionale e creativo in cui sia consentito riappropriarsi dei propri *inferiores* per integrare in sé le parti negate del proprio mondo interno? È la scuola il luogo adeguato per occuparsi di questi aspetti così vitali dell'individuo o anche la famiglia può essere integrata in questo peculiare compito educativo?

#### VIII. Conclusioni

Le nostre considerazioni in merito a questa ricerca non sono approdate né a risposte né a spiegazioni, esattamente come lascia nel proprio finire l'esperienza descritta. Forse il senso di tutto questo è da ricercarsi nell'adleriano guardare "in basso", che consente di non sentirsi "mai arrivati", perché non si arriva da nessuna parte se prima non si è passati da se stessi. Il fatto è che se si riesce ad abbracciarsi, nella ricerca di una propria individualità, si deve tollerare che nessuno ci abbracci, ci consoli, ci confermi, ci protegga, così come in questo caso dobbiamo rinunciare ad avere certezze metodologiche e garanzie teoriche. L'unica azione utile che possiamo compiere è quella di continuare a interrogarci sul senso di queste riflessioni che, in ultima analisi, costituiscono semplici stimoli per ulteriori comprensioni.

#### Bibliografia

1. ADLER, A. (1904), *Der Arzt als Erzieher*, in ADLER, A., FURTMULLER, C. (Herausgegeben von), *Heilen und Bilden*, Bergmann, München 1922.
2. ADLER, A. (1929), *Individualpsychologie in der Schule*, tr. it. *La psicologia Individuale nella scuola*, Newton Compton, Roma 1979.
3. ADLER, A. (1930), *Die Seele des Schwererziehbaren Schulkindes*, tr. it. *Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma 1976.

4. ADLER, A. (1930), *The Education of Children*, tr. it. *Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma 1975.
5. AMMANITI, M., STERN, D. (a cura di, 1997), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
6. ANSBACHER, H. L., ANSBACHER, R. R. (1956) *The Individual Psychology of Alfred Adler*, tr. it. *La psicologia individuale di Alfred Adler*, Martinelli, Firenze 1997.
7. ANTONIETTI, A. ET AL. (1999), *Analogie e metafore*, Erikson, Trento.
8. ANTONIETTI, A., CERIOLI, L. (1996), *Creativi a scuola*, Angeli, Milano.
9. BAILLAUQUES, S. (1990), *La formation psychologiques des instituteurs*, tr. it. *La formazione psicologica degli insegnanti*, Centro Scientifico Editore, Torino 1993.
10. BARRILÀ, D. (1993), *Per un posto nel mondo*, San Paolo, Cinisello Balsamo.
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. BLANDINO, G., GRANIERI, B. (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, Milano.
14. BRUNER, J. (1991), La costruzione narrativa della “realtà”, in AMMANITI, M., STERN, D. (a cura di, 1997), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
15. CACCIATORI, I. (1999), Laboratori creativi per sviluppare la creatività infantile, in MASSA, R., CERIOLI, L. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Angeli, Milano.
16. CARAU, B., FUSACCHIA, M. G., GRANDI, M. (1996), Il setting nella psicoterapia analitica dell'adolescente, *Richard e Piggie*, 4: 68-79.
17. CAROTENUTO, A. (1991), *La colomba di Kant, problemi del transfert e del controtransfert*, Bompiani, Milano.
18. CARUGATI, F., SELLERI, P. (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
19. CERIOLI, L. (1998), *Appassionata Mente. Sul desiderio e la paura di conoscere*, Angeli, Milano.
20. CERIOLI, L. (a cura di, 1998), *Ego Etnocentrismi. Un approccio clinico all'educazione interculturale*, IRRSAE Lombardia, Milano.
21. CERIOLI, L. (1999), *La scuola sotto i banchi, le latenze della formazione clinica nella scuola*, IRRSAE Lombardia : 9-14.
22. CERIOLI, L., ANTONIETTI, A. (1992), *P.S.C.I. – Programma di sviluppo della creatività infantile*, Giunti-Lisciani, Teramo.
23. CERIOLI, L., ANTONIETTI, A. (1995), *AnalogicaMente. Pensare Pensarsi Apprendere*, IRRSAE Lombardia, Milano.
24. COFANO, L. (1996), Setting e gruppoanalisi, note introduttive, *Riv. It. Gruppoanalisi*, XI, 1: 25-55.
25. COPPI, P. (1993), Il maschile e il femminile nella fiaba, *Riv. Psicol. Indiv.*, 34: 89-102.
26. DINKMEYER, D., DREIKURS, R., (1963), *Encouraging Children to Learn: the Encouragement Process*, tr. it. *Il processo di incoraggiamento*, Giunti-Barbera, Firenze 1974.
27. ELLENBERGER, H. F. (1970), *The discovery of the Unconscious*, tr. it. *La scoperta dell'inconscio*, Boringhieri, Torino 1976.

28. FASSINO, S. (1987), Per una teoria individual-psicologica delle relazioni endopsichiche: il sentimento sociale e il dialogo interiore, *Riv. Psicol. Indiv.*, 24-25: 38-58.
29. FASSINO, S. (1988 b), Sentimento sociale e Sé creativo: il gruppo e l'individuo, *Ind. Psychol. Dossier*, I.
30. FERRERO, A. (1995), *Insula dulcamara*, CSE, Torino.
31. FERRIGNO, G. (1988), Ipotesi di tecniche comunicative verbali e non verbali per una conversazione analitica incoraggiante, *Riv. Psicol. Indiv.*, 28-29: 99-111.
32. FERRIGNO, G. (1994), Interdisciplinarietà, linguaggi alternativi e comunicazione come incoraggiamento nella Scuola Media dell'obbligo, *Riv. Psicol. Indiv.*, 36: 17-36.
33. FERRIGNO, G., BARONI, M., BAZZANI, P. (1998), Lo psicopedagogo nella scuola, *Riv. Psicol. Indiv.*, 43: 41-58.
34. GUGGENBÜHL-CRAIG, A. (1983), *Macht als Gefahr beim Helfer*, tr. it. *Al di sopra del malato e della malattia*, Cortina, Milano, 1987.
35. HEISTERKAMP, G. (1985), Zur Psychodynamick und Psychotherapie der Familie, *Zeit. f. Indiv. Psychol.*, 3: 154-169.
36. HILLMAN, J. (1983), *Healing Fiction*, tr. it. *Le storie che curano*, Cortina, Milano 1984.
37. MAIULLARI, F. (1995), Aggiornamento sul concetto di finalismo psichico e sui temi della violenza e della creatività, *Riv. Psicol. Indiv.*, 37: 83-93.
38. MARASCO, E. E. , SAMTLEBEN, U. (1995), Da Adler a Adler prima della Psicologia Individuale. Il maestro in qualità di medico e il medico come educatore, *Riv. Psicol. Indiv.*, 38: 53-71.
39. MASSA, R. (1997), *Cambiare la scuola. Istruire o educare?*, Laterza, Bari.
40. MASSA, R., CERIOLI, L. (a cura di, 1999), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Angeli, Milano.
41. MORIN, E. (1999), *Educare gli educatori*, EdUP, Roma.
42. PAGANI, P. L. (1997), *Il caso della signora B. Dialoghi adleriani*, Quad. Riv. Psicol. Indiv., Milano.
43. PAGANI, P. L. (1998), *Il counseling adleriano*, Istituto Alfred Adler di Milano, Milano.
44. PAGANI, P. L., FERRIGNO, G. (1999), Transfert e controtransfert nel setting adleriano, *Riv. Psicol. Indiv.*, 46: 27-41.
45. PARENTI, F., PAGANI, P. L. (1987), *Lo stile di vita*, De Agostini, Novara.
46. QUAGLINO, G. P. (1996), *Psicodinamica della vita organizzativa*, Cortina, Milano.
47. ROGERS, C. R. (1970), *A Therapist's View of Psychotherapy*, tr. it. *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1994.
48. ROVERA, G. G. (1981), Transmotivazione: proposta per una strategia dell'incoraggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 17-18: 28-47.
49. ROVERA, G. G. (1988 b), Riflessioni sulla formatività in Psicologia Individuale, *Indiv. Psychol. Dossier*, I.
50. TRENTINI, G. (a cura di, 1996), *Il cerchio magico*, Angeli, Milano.
51. VARRIALE, C. (1989), *Psicologia adleriana e contesto educativo*, Loffredo, Napoli.
52. VARRIALE, C., BAIANO, T., GARRIBBA, G., ORLANDO, R. (1997), "Il coope-

native learning”: un metodo per l’apprendimento disciplinare e per l’educazione del sentimento sociale, *Riv. Psicol. Indiv.*, 41: 47-54.

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

54. VON FRANZ, M. L. (1997), *Puer Aeternus*, Tea Due, Milano.

Ivana Cacciatori  
Via Adda, 14  
I-26845 Codogno (Lodi)