

1 / 2015



PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

Spaggiari Edizioni S.r.l., quadrimestrale - Poste Italiane S.p.a.
Spedizione in abbonamento postale - D.L.n. 353/2003 (conv. in
l. 27/02/2004 n. 46) art. 1 comma 1 - CN/PR - ISSN 1971-3711
In caso di mancato recapito si restituisca al mittente, che si
impegna a pagare la relativa tassa presso l'Ufficio CPO di Parma.

edizioni junior
Gruppo SPAGGIARI

1/2015
PSICOLOGIA
DELL'EDUCAZIONE

PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

Rivista quadrimestrale fondata e pubblicata dal 2007 al 2014 dalle Edizioni Centro Studi Erickson.

Dal 2015 la rivista è pubblicata dalle Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.

© 2016 Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni Srl - All rights reserved

Direttore scientifico

Carlo Trombetta

Direttore responsabile

Ruggero Cornini

Comitato direttivo

Dario Bacchini, *Seconda*

Università di Napoli

Anna Silvia Bombi, *Sapienza*

Università di Roma

Emanuela Confalonieri,

Università Cattolica di Milano

Caterina Fiorilli, *Consorzio*

Universitario Humanitas – LUMSA

Caterina Gozzoli, *Università*

Cattolica di Milano

Beatrice Ligorio, *Università di Bari*

Antonino Petrolino, *Associazione*

Nazionale Dirigenti e Alte

professionalità della scuola

(ANP), Roma

Giuliana Pinto, *Università*

di Firenze

Dolores Rollo, *Università di Parma*

Carlo Trombetta, *direttore*

della rivista

Antonella Turchi, *Istituto*

Nazionale per la Documentazione

dell'Innovazione della Ricerca

Educativa (INDIRE), Firenze

Maria Assunta Zanetti,

Università di Pavia

Consiglio scientifico

Giuseppe Bontempo, *psicologo*

Mario Carratero, *Università*

Autonoma di Madrid

Carmel Cefai, *Università di Malta*

Climent Giné, *Universitat*

Ramon Llull, Barcelona

Anastasia Efklides,

Università di Salonicco

Massimo Fagioli, *Istituto*

Nazionale per la Documentazione

dell'Innovazione della Ricerca

Educativa (INDIRE), Firenze

Rita Hofstetter, *Università*

di Ginevra

Birgitta Kimber, *Università*

di Örebro

Roger Säljö, *Università di Göteborg*

Claudio Tonzar, *Università*

di Urbino

Lotta Uusitalo-Malmivaara,

Università di Helsinki

Redazione scientifica

Carlo Trombetta

Via Tripolitania 195

00199 Roma

trombetta.carlo@fastwebnet.it

Proposte di articoli, libri

per recensione e riviste

in cambio devono essere indirizzati

alla Redazione scientifica.

Redazione editoriale

Stefano Nutini

nutini@spaggiari.eu

Progetto grafico

Stefano Monteverdi

Immagine di copertina

© Fotolia

Finito di stampare nell'agosto

2016 da Gruppo Spaggiari-Parma

Stampato in Italia-Printed in Italy

Condizioni di abbonamento

Abbonamento 2015

(un numero singolo e un numero doppio): Euro 40,00

(per abbonamenti individuali)

o Euro 49 (per enti,

scuole, istituzioni).

Abbonamento 2016

(tre numeri singoli): Euro 40,00

(per abbonamenti individuali)

o Euro 49 (per enti,

scuole, istituzioni).

L'abbonamento si effettua versando la cifra tramite bonifico bancario a Spaggiari Edizioni Srl c/o Banca Intesa IT 51 U 030691274310000002220, precisando nella causale la testata, l'anno di riferimento e l'indirizzo postale a cui spedire i fascicoli. L'attestazione dell'avvenuto bonifico va poi inviata a servizio@spaggiari.eu. L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta. La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

servizio@spaggiari.eu

Registrazione presso

il Tribunale di Parma

n. 6 del 27 luglio 2016

ISSN 1971-3711

PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

1/2015

Indice

5 *Editoriale*

SPAZIO DI RIFLESSIONE

9 **Carlo Trombetta**
Storia della rivista: una testimonianza

RASSEGNA DI RICERCA

51 **Chiara Diaferia e Fabiola Casarini**
*Il processo di scaffolding nella relazione tra insegnanti
e studenti con Bisogni Educativi Speciali*

IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA: OLTRE LA DIDATTICA TRADIZIONALE

71 **Santa Parrello**
*Sperimentazioni di teatro educativo e inclusivo
ai confini della scuola e della città*

85 **Antonietta Caputo e Roberto Marcone**
*Il superamento della didattica tradizionale
attraverso i Serious Games*

IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA: LA COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

95 **Lucia Bigozzi e Alessandra Di Cosimo**
*L'apparenza inganna: osservare il mondo
come sembra e come è*

107 **Francesco Sulla, Eusebia Armenia,
Pier Paolo Eramo e Dolores Rollo**
*Gli effetti di un training breve volto a modificare
i feedback verbali di un gruppo di insegnanti
di scuola primaria*

IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA: STAR BENE A SCUOLA

- 123 **Anna Di Norcia e Gemma Marano**
*CoSE a scuola: competenze socioemotive
e adattamento scolastico nella scuola primaria*
- 133 **Valeria Cavioni e Maria Assunta Zanetti**
*Con la tua mano: un programma di intervento
per l'apprendimento socioemotivo nella transizione
dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*
- 151 *Norme per gli autori*
- 159 *Codice etico*
- 164 *Notiziario*

Editoriale

Nel chiudere l'editoriale del n. 3 del 2014 di *Psicologia dell'educazione*, affermavo che quello sarebbe stato l'ultimo editoriale da me firmato per il fatto che il Centro studi Erickson aveva deciso di chiudere questa testata.

Ora, con sollievo, mi trovo a firmare di nuovo questo editoriale grazie alla generosità e all'impegno del nuovo editore: la Spaggiari Edizioni di Parma.

Segno, questo, delle sorprese e delle aperture che la vita riserva a ciascuno di noi.

Non è la prima volta che *Psicologia dell'educazione* si trova ad affrontare periodi difficili che, successivamente, si sono rivelati promettenti per la "ripresa" della rivista che ormai dirigo dagli anni Ottanta, come testimonia il mio lungo articolo contenuto in questo numero, che ricostruisce tutte le vicende storiche che l'hanno interessata.

Psicologia dell'educazione è sorta in un contesto culturale, accademico e professionale certamente a lei non favorevole ed ha dovuto affrontare ostacoli di varia natura per far sentire la sua voce e per essere all'altezza dei tempi.

Credo che gli obiettivi che hanno costituito l'ossatura e la storia della rivista siano tre.

Il primo consiste nell'essere aperta, anche se criticamente, alle varie proposte teoriche e metodologiche che provenivano dalla ricerca scientifica.

Il secondo nel voler coniugare la ricerca scientifica con le esigenze della professionalità psicologica operante nei contesti scolastici e educativi.

Il terzo nel delineare, sempre meglio, la propria identità culturale fondata su alcuni principi cardine quali, ad esempio, una psicologia dell'educazione che vada al di là della manualistica universitaria, una psicologia dell'educazione che esalta la "normalità" delle persone e delle strutture scolastiche e educative senza, però, trascurare quelle "zone grigie" nelle quali normalità e patologia e devianza s'incuneano nel variegato mondo della normalità. Una psicologia dell'educazione, inoltre, che vuole rafforzare il concetto e le molte varietà dei concetti di "benessere" e di "potenzialità" e di coniugare questi tre paradigmi in strategie professionali.

Ora, questi tre obiettivi rimarranno tali nel presente e nel futuro della rivista.

È necessario, però, nel momento in cui si guarda in avanti, domandarsi quali risposte la psicologia dell'educazione, e la rivista che in Italia la rappresenta, può dare per rispondere alle istanze e alle problematiche che la società odierna ci pone sia come ricercatori che come professionisti della normalità, del benessere e delle potenzialità sotto il profilo psicologico.

E per dare una risposta adeguata è indispensabile domandarsi quali sono le caratteristiche della società italiana in modo da uscire dal nostro mondo psicologico per "capire", se non proprio "comprendere", quali sono le tendenze, le "domande" che la realtà italiana pone alla psicologia e, successivamente, elaborare delle "risposte" psicologiche. E questo percorso che si vuole ora compiere con la rivista trova un illustre precedente nelle origini della psicologia.

Infatti, se volgiamo lo sguardo al passato, ci si accorge che la psicologia si è sviluppata ed è stata riconosciuta come scienza e professionale, all'interno di un contesto europeo nel quale le guerre, le sofferenze, le deprivazioni, le malattie, la divisione in classi sociali avevano prodotto diffuse "patologie" fisiche e mentali e "devianze" e che necessitavano di una risposta proprio per ridurre quelle patologie e quelle devianze.

Sotto questo di vista Sigmund Freud e Alfred Binet possono essere considerati i "padri" di quella psicologia.

Ora, però, ci si trova all'interno di un altro contesto sociale, culturale e professionale, molto diverso da quello ora sinteticamente delineato. L'assenza di guerre, il progredire della medicina, un allungamento della vita media, un certo miglioramento di vita nel settore lavorativo e professionale impongono di porsi una domanda per certi versi simile a quella dell'Ottocento: quali paradigmi psicologici bisogna sviluppare per rispondere alle esigenze della nostra società? e quale psicologia dell'educazione si potrà sviluppare per conoscere e contribuire a migliorare i contesti scolastici e educativi?

Sotto questo punto di vista ritengo che il "49° Rapporto sulla situazione sociale del Paese" elaborato dal CENSIS possa essere quanto mai per conoscere, con occhio disincantato, le peculiarità della nostra società e per elaborare una risposta possibilmente adeguata.

Ora, stando a quel "Rapporto", l'attuale società italiana sembra essere caratterizzata da:

- *un letargo esistenziale collettivo nel quale la cronaca ha il sopravvento su un'interpretazione sistemica di ciò che avviene;*
- *un'assenza di progettazione per il futuro come pure di disegni programmatici di medio periodo;*
- *le caratteristiche delle periferie cittadine, vittime dell'intermittenza degli allarmi mediatici e delle politiche socio-culturali;*
- *l'attendismo cinico delle famiglie liquide;*
- *la dissipazione del capitale umano, che non si trasforma in energia lavorativa;*
- *la solitudine dei soggetti, frutto dell'introflessione di un popolo composto da singoli narcisisti e di persone indistinte;*
- *la silenziosa crescita dell'emigrazione;*
- *il fatto che la crescita delle insicurezze mette a rischio il rapporto con gli immigrati;*
- *l'accoglienza che è sì un peso, ma dove l'integrazione diventa un'occasione importante per tutti;*
- *l'uso sempre più diffuso, fra gli adolescenti, di Internet, con la necessità di consolidare il ruolo educativo della scuola e della famiglia.*

Sempre dal quel "Rapporto" emerge che l'Italia è ferma, immersa in un "letargo esistenziale collettivo"; la politica tenta di "trasmettere coinvolgimento e vitalità al corpo sociale", ma non ci riesce. Gli italiani si muovono, non più come collettività, certo non dentro un "progetto generale di sviluppo" che non esiste più da tempo, ma da singoli, all'interno magari di piccoli territori, o di piccoli gruppi sociali. E pur sperimentando le forme più innovative di sharing economy, tuttavia le persone non si mettono in gioco fino in fondo.

Da queste caratteristiche, certamente non nuove nei rapporti annuali del CENSIS, risulta che la nostra società è una società sempre più individualistica, sempre meno coesa, incapace di progettare a lungo termine, che si accontenta del presente, che fa fatica a conservare nella sua memoria collettiva le radici della sua storia.

Queste caratteristiche obbligano la psicologia dell'educazione a compiere uno sforzo non indifferente per "capire" la nostra società e contribuire a dare delle risposte adeguate al nostro clima culturale e sociale.

Se quindi prima la preminenza era data alla patologia e alla devianza e alle strategie per combattere queste due "disfunzioni", ora è quanto mai urgente elaborare politiche culturali e professionali per creare un contesto sociale:

- *volto alla responsabilità individuale e collettiva in modo da superare l'individualismo sempre più sfrenato;*
- *atto a far superare la solitudine delle persone;*
- *nel quale sia possibile un dialogo fra le diversità di genere, di etnia, di lingua e di religione.*

Per orientarsi in questo nuovo orizzonte è indispensabile che la cultura e la ricerca accademica escano dai tradizionali campi investigativi per dare spazio e voce alle nuove "emergenze". È pure necessario che anche la professione psicologica non si limiti ad agire con una mentalità diagnostico-clinica, ma che si attrezzi per valorizzare le "potenzialità", anche se minimali, presenti nelle persone e nel tessuto sociale.

All'interno di queste riflessioni il ruolo della rivista continua ad essere molto impegnativo. Infatti, anche con il nuovo editore, Psicologia dell'educazione:

- *privilegia la «normalità» piuttosto che la «patologia», nel senso che pone in risalto il fatto e il processo educativo come normalmente esso si svolge e si coniuga, non trascurando, però, di porre in rilievo momenti o fasi critiche, procedure e metodologie che possono danneggiare o sminuire la bontà degli interventi. Con questa sua mission essa demanda ad altre riviste il compito di esaminare le possibili difficoltà e le patologie del singolo o della struttura nel quale egli inserito;*
- *considera il singolo non soltanto nelle sue fasi evolutive, bensì all'interno di un lungo processo educativo. Sotto tale angolatura il soggetto non è più visto come il «piccolo dell'uomo» che deve crescere secondo le fasi del suo sviluppo psichico, bensì come «educando», come «studente», come «figlio»;*
- *non trascura, anzi sottolinea, il ruolo svolto dalle varie istituzioni e organizzazioni entro le quali si snoda l'intero processo educativo e, pertanto, essa non si limita a studiare, ma anche a progettare per intervenire efficacemente nella prima infanzia e nella prima scolarizzazione;*
- *non limita la sua attenzione soltanto al mondo della scuola, prendendo in considerazione i processi psicologici dell'educazione familiare e quelli extrascolastici;*
- *non pone al centro della sua attenzione soltanto il processo di apprendimento scolastico, bensì tutto quel complesso di situazioni e di fattori che precedono, accompagnano e seguono tale apprendimento;*
- *attribuisce all'apprendimento un significato molto ampio ed articolato: non solo apprendimento di contenuti scolastici, ma anche, e soprattutto, di regole, di valori, di condotte, di significati, di apertura all'altro, di comprensione della realtà e del suo funzionamento anche se non manifesto.*

Sulla copertina appare il logo della rivista. Esso, in modo elegante e sobrio, vuole significare che il nucleo dell'umanità è accolto dalla psicologia con tenerezza e cura, ma che, per farlo sviluppare, questa scienza e questa professione si devono avvalere del contributo e della valorizzazione del contesto nel quale quel nucleo nasce e si sviluppa.

*Il direttore della rivista
Carlo Trombetta*

■ SPAZIO DI RIFLESSIONE

Storia della rivista: una testimonianza

Carlo Trombetta

La corrispondenza va inviata a: Carlo Trombetta, Via Tripolitania 195, 00199 Roma;
e-mail: trombetta.carlo@fastwebnet.it

Sommario

Per la prima volta viene resa pubblica una pluralità di fatti ed avvenimenti che hanno permesso di far nascere e sviluppare, pur nel cambiamento delle intitolazioni, una rivista italiana che si è sempre occupata di psicologia dell'educazione nella quale componenti teoriche, metodologiche e di ricerca hanno cercato di coniugarsi con la professionalità psicologica in questo settore.

Parole chiave

Studi di psicologia dell'educazione, Psicologia dell'educazione e della formazione, Psicologia dell'educazione

1. Preambolo

Con il rilancio di *Psicologia dell'educazione* (PE) da parte della Spaggiari Edizioni di Parma, e con le nuove e positive prospettive editoriali che si presentano, ritengo opportuno, anche nella veste di direttore della testata, offrire ai lettori una ricostruzione storica di questa rivista, che, pur nelle varie denominazioni, ha certamente svolto un ruolo non secondario per l'affermazione della psicologia italiana, nella sua ampia accezione, e, in modo particolare, nell'ambito di sua pertinenza: psicologia dell'educazione nei contesti scolastici ed educativi. In tal modo si potranno scorgere, ma soprattutto documentare, i molteplici passaggi, le diverse sfaccettature, gli intrecci sempre connessi tra la teoria, la ricerca e la professionalità psicologica che *Studi di Psicologia dell'Educazione* (SPE) ha svolto nel suo lungo percorso, capire le articolate difficoltà che essa ha dovuto affrontare e superare per dare un valido contributo alla psicologia dell'educazione italiana e anche dare ragione delle sue scelte culturali e professionali.

Per svolgere una "ricostruzione" storica, in genere, ci si avvale di "fonti primarie" ossia di documenti concernenti lo specifico ambito sul quale si vuole lavorare e sui quali il ricercatore è in grado di prendere atto del "passato" e, in seguito, di selezionare, quella documentazione per tentare di cogliere i nessi esistenti tra gli avvenimenti trascorsi ed offrire, laddove possibile, una linea interpretativa agli stessi. Ora, questa procedura non è possibile, in quanto non esiste alcun documento sul quale ci si possa basare per ricostruire la genesi e le successive vicende che hanno caratterizzato la nascita e lo sviluppo di SPE. Gli unici documenti scritti

sono costituiti dagli editoriali, da corrispondenze scambiate con gli autori, da alcuni verbali societari; raramente con gli editori. Certamente, all'assenza di fonti primarie, fa riscontro l'uso di "fonti secondarie", ossia la ricerca di documenti aventi un riferimento indiretto con la rivista. Tra questi episodi ed avvenimenti, sono da annoverare anche i ricordi di chi, come me, ha seguito, fin dall'inizio, le molte vicende strettamente collegate alla nascita e allo sviluppo di SPE. Come si sa, però, i "ricordi" includono un forte elemento di soggettività in una ricostruzione che vuole essere il più possibile distaccata ed essi assumono una maggior carica di soggettività in quanto fanno parte della vita professionale e umana, di chi li conserva e di chi le manifesta. In assenza, però, di fonti primarie, i ricordi personali e le ricostruzioni soggettive rappresentano un materiale prezioso, se non proprio unico, per documentare quanto avvenuto e, successivamente, delineare un'interpretazione di tutta la vicenda storica di SPE. In tal modo si può anche utilizzare il termine "testimonianza" che, prendendo in considerazione la soggettività di chi compie una "ricostruzione", è capace di colmare il vuoto in mancanza di "fonti primarie".

Il testo che ora si presenta, per la prima volta, è certamente una testimonianza, nel senso che lo scrivente è stato un protagonista sia di un progetto "editoriale", come di quello "professionale" a favore della psicologia dell'educazione italiana di cui la rivista, solo in parte, è stata portavoce.

È chiaro, quindi, che questa ricostruzione risente di una certa soggettività avendo dimenticato, dato il tempo trascorso, alcuni fatti ed avendo sopravvalutato altri. È in questo contesto che la ricostruzione effettuata ha, al suo interno, dei limiti. Tuttavia, prima di stendere queste brevi annotazioni, ho cercato di rintracciare quelle poche fonti e alcuni documenti che mi permettessero di essere il meno soggettivo possibile.

Mi scuso, pertanto, con il lettore se la ricostruzione è anche una "testimonianza" ed intreccio sia di ricordi come d'impegno professionale ed umano.

Nel leggere l'intera ricostruzione, si noterà che nel testo vi sono note sia di riferimento bibliografico e sia di approfondimento. Mentre le prime costituiscono una base documentaria di quanto è avvenuto, le seconde, alcune molto lunghe, sono state introdotte per dare altri elementi conoscitivi senza disturbare quanto esposto nel testo.

2. Introduzione: il contesto accademico¹

Per chiarire il contesto nel quale è sorta la rivista, si ritiene utile inquadrare il contesto culturale ed universitario che ha contribuito alla nascita di *Studi di Psicologia dell'Educazione*. Il contesto di riferimento risale agli anni Sessanta, con le ricerche dello SVIMEZ (1961, 1962) le quali indicavano le condizioni che si sarebbero verificate nel mercato del lavoro e quali esigenze formative professionale per il quindicennio 1960-1975 fossero necessarie per far trasmigrare la società italiana da quella agricola ad una tecnologicamente avanzata. Si andava, in tal modo, profilando un nuovo modello di società basata da un lato sullo

1 Per i paragrafi 2, 3 e 4 mi sono avvalso della preziosa collaborazione del dottor Luciano Baldini, che ringrazio immensamente per la sua grande disponibilità e che con me ha condiviso molte vicende connesse a SPE all'interno del contesto accademico romano. Un ringraziamento particolare lo rivolgo alla collega Anna Silvia Bombi per avermi fornito utili suggerimenti per inquadrare al meglio la situazione della psicologia all'interno dell'Università di Padova.

sviluppo dei beni industriali, dall'altro verso quelli tecnologicamente innovativi. Per poter realizzare tali obiettivi era necessario puntare sullo sviluppo di servizi del terziario: il tutto attraverso un coerente e ben congegnato sistema scolastico. Ma, come si sa, questo non si realizzò come si sperava. Ciononostante i risultati di quell'indagine ebbero un grande merito: incominciare a delineare una nuova fisionomia della futura società italiana e, sotto tale profilo, sociologia e psicologia furono ritenute le due branche del sapere e della professione con le quali contribuire al rinnovamento italiano.

All'interno di questo orizzonte, l'idea della nascita dei corsi di laurea in psicologia può essere fatta risalire sempre all'inizio degli anni Sessanta². Stando a padre Ernesto Valentini, ancor prima del 1964 l'idea fu ripresa con scambi di vedute che approdarono anche alla stesura di alcuni documenti, e già in quell'anno si parlava ufficialmente di una trasformazione della Facoltà di Magistero dell'università romana in Facoltà di Scienze umane, all'interno di un progetto generale per la trasformazione dei Magisteri, la quale doveva articolarsi su tre corsi di laurea - Psicologia, Pedagogia e Sociologia - e quello di Psicologia doveva conferire tre titoli: un diploma, una laurea professionale e un dottorato di ricerca³.

Dovettero passare diversi anni prima dell'istituzione dei primi due corsi di laurea in psicologia a Roma (D.P.R. 11 maggio 1971, n. 452; G.U. 21 luglio 1971, n. 183) e a Padova (D.P.R. 28 agosto 1971, n. 883; G.U. 5 novembre 1971, n. 279), ma la lunga preparazione rappresentò un momento importante di autodefinizione della psicologia italiana sia sotto il

2 Anche se, come sostengono Perussia e Olivetti Belardinelli (Perussia, 1994, p. 92; Olivetti Belardinelli, 1989), l'ideazione di un corso di laurea in psicologia era possibile già durante la seconda guerra mondiale.

3 In uno scritto del 1969, Valentini sosteneva la necessità di una "Facoltà delle scienze umane" sia sotto il profilo scientifico-culturale che sotto quello professionale (Valentini, 1969, pp. 21-22). Ma, come si sa, invece di una ristrutturazione della Facoltà di Magistero in Facoltà delle scienze umane, si arrivò ad un suo smembramento con l'istituzione di tre facoltà: Facoltà di Sociologia, Facoltà di Psicologia e Facoltà delle Scienze dell'Educazione, prima, e dopo in Facoltà delle Scienze della Formazione. La delibera del Consiglio di Facoltà di Magistero di Roma per l'istituzione della Facoltà di scienze umane avvenne il 21 febbraio 1964 a seguito di una relazione presentata da Luigi Volpicelli, Paolo Filiassi Carcano e Franco Ferrarotti (Valentini, 1973, p. 288). Il motivo per cui si decise di abbandonare la strada per l'istituenda Facoltà delle Scienze Umane viene così riassunta da Valentini (ivi, p. 290): «Intanto nella Facoltà di Magistero dell'Università di Roma, essendo in Italia succedutisi governi e governi, senza mai approdare a nessuna approvazione dei diversi piani di riforma, anche in un solo dei due rami del Parlamento, maturò il consiglio che si dovesse procedere alla successiva istituzione, per modifica di Statuto, di alcuni dei corsi di laurea, già predisposti e approvati nelle loro grandi linee dalla facoltà nel suo Consiglio del 21 febbraio 1964, e poi, ridiscussi, in modo da raggiungere lo scopo voluto dalla trasformazione, agendo all'interno della Facoltà stessa». Accanto a queste informazioni è importante far presente che a Torino, nel 1967, sotto la guida di Cesare Musatti e Marcello Cesa Bianchi, si svolse una riunione per discutere il ruolo delle scienze umane nella nuova università riformata. In quell'occasione si scartò l'idea per l'attivazione di un corso di laurea in psicologia in quanto l'orientamento prevalente era quello di privilegiare le attività di ricerca e di insegnamento per fornire il know how psicologico a figure professionali diverse dallo psicologo e che, qualora si decidesse di aprire un corso di laurea, il futuro psicologo si dovesse occupare solo di ciò che non è specificamente attribuibile allo psicologo medico. Ernesto Valentini, in quella riunione, caldeggiò invece la nascita di un corso di laurea basandosi su due considerazioni: l'esistenza in Paesi scientificamente avanzati di un corso di laurea in psicologia e la necessità della figura professionale dello psicologo nella realtà sociale italiana. Dopo quella riunione, per merito soprattutto di Fabio Metelli ed Ernesto Valentini, la nascita di un corso di laurea in psicologia incominciò a diventare una concreta possibilità.

profilo scientifico che professionale⁴ anche se i tempi, politicamente parlando, non erano più gli stessi di quelli precedenti: la contestazione studentesca e, in particolare, il mutato clima politico derivante dal nuovo assetto conosciuto come “solidarietà nazionale”, la crisi economica con un’inflazione, mai fino ad allora conosciuta, e il terrorismo certamente influirono sulla stessa organizzazione formativa.

In questa situazione è da segnalare un particolare, mai registrato dalle cronache del tempo, né tanto meno da parte di coloro che si sono occupati delle vicende della psicologia italiana di quel periodo. Nel 1969 Valentini inaugurava, nella Facoltà di Magistero di Roma, la prima “scuola di specializzazione ad indirizzo scolastico e differenziale” che durò fino al 1972 e non fu più riaperta⁵. In tal modo si spiega anche l’articolazione degli indirizzi che hanno caratterizzato i primi anni dei corsi di laurea a Roma. Questi indirizzi si basavano su un biennio di base ed uno specialistico, ed erano: quello didattico (rivolto a coloro che intendevano insegnare psicologia nelle scuole medie superiori), quello applicativo, scelto dalla maggioranza degli studenti (rivolto a coloro che intendevano esercitare la professione di psicologo), ed, infine, quello sperimentale⁶ destinato a coloro che desideravano indirizzarsi alla ricerca ed avviarsi alla carriera universitaria.

La situazione per la psicologia italiana, che si andava profilando con gli inizi degli anni Settanta, che coincidono di fatto con l’istituzione dei primi due corsi di laurea, è segnata dalle seguenti caratteristiche:

- *crisi di crescita*. Di fronte alla diffusa e insistente domanda sociale, in un clima culturale ipersensibile a tutti i risvolti sociali e politici, i corsi di laurea in psicologia, appena sorti, dovettero affrontare non solo problematiche gestionali, un reperimento, non sempre idoneo, di docenti, ma anche un determinato modello teorico e professionale sul quale costruire sia il “bisogno” di psicologia provenienti da larghi settori sociali e professionali e sia un modello teorico sul quale costruire un corpus di conoscenze per potersi legittimare su un piano istituzionale. Queste varie complesse sfaccettature hanno creato una “crisi” nel momento nel quale la psicologia si stava affacciando sulla realtà sociale, culturale e professionale. La domanda principale riguardava due diversi settori anche se strettamente intrecciati tra loro: quale modello teorico privilegiare? Quello americano, in quel periodo profondamente intriso di comportamentismo, o quello europeo, che trovava fondamento e respiro, ad esempio, nei lavori della Gestalt e in quello piagetiano e, su un piano professionale, su quali modelli professionali formare lo psicologo per rispondere alle attese e alle esigenze della società? (Bagnara *et al.*, 1975, pp. 55-58; Ferruzzi, 1998,

4 Così Felice Perussia (1994, p. 93) ricorda i primi anni dei corsi di laurea: «Nei primi anni, almeno a Padova, la partecipazione al Corso di laurea in Psicologia rappresenta per gli studenti occasione di interventi che vogliono essere alternativi. Gli insegnamenti [...] sono in parte di tipo classicamente sperimentale ovvero di base, e in parte di tipo maggiormente critico-sociale. Gli studenti, dal canto loro, tendono a sviluppare una visione della psicologia e dello psicologo che è più politico-filosofica che scientifico-tecnica. Fioriscono dunque, come contraltare degli insegnamenti ufficiali i “controcorsi autogestiti”».

5 Le origini di quella scuola di specializzazione, stando ad comunicazione orale fornitami da Valentini, fu dovuta alla delibera del Consiglio Superiore del Ministero della Pubblica Istruzione, presieduta dal vicepresidente del tempo, il pedagogista Raffaele Laporta, secondo cui «la psicologia serviva alla scuola».

6 Da una ricerca condotta da Gianni Losito e da Costantino Sassone (1981, p. 66) condotta sui laureati in psicologia relativa agli anni accademici 1974-75/1977-78, ossia all’anno in cui sono state conferite le prime lauree in psicologia nell’università romana, risulta che coloro che avevano scelto questo indirizzo era dell’1,20%; quello applicativo il 96.50% e quello sperimentale il 2.30%.

p. 716). Da qui la crisi dei corsi di laurea in psicologia anche se, in questo caso, trattasi di una “crisi di crescita”;

- *sovraffollamento*. Un numero sempre più crescente di studenti provenienti da quasi tutte le regioni italiane ha impedito quell'equilibrio basato fra un adeguato rapporto sia tra strutture didattiche e studenti sia tra università e territorio (Petter, 1980, p. 3);
- *ricerca di un'identità* tra passato e futuro che si manifesta, in modo particolare, durante il congresso di Bologna (1975)⁷. Esso rappresenta, secondo Perussia (1994, pp. 94-96), una vera e propria rottura con il passato;
- *concetto di “operatore unico”*: è stata una formula che è durata per diverso tempo e contro la quale i maggiori responsabili della psicologia italiana si sono battuti, anche su un piano istituzionale, per la revisione degli ordinamenti universitari che hanno portato, ai primi anni degli anni Ottanta, alla nuova ristrutturazione dei corsi di laurea in psicologia. Quel concetto nasce come conseguenza di una certa incapacità a comprendere lo specifico della propria professione. In un momento storico nel quale mancava una tradizione professionale alle spalle, mentre era viva l'ideologia della trasformazione sociale, o in termini più blandi e meno ideologici del cambiamento⁸ anche rivoluzionario, a cosa si poteva ricorrere? Il

7 Per una sintesi dei lavori del congresso di Bologna cfr. Bosinelli, 1978.

8 All'interno di queste tematiche merita grande attenzione la ricerca sull'identità professionale degli psicologi compiuta da Augusto Palmonari (1981) ma iniziata nel 1976. In essa gli autori rintracciano le seguenti posizioni (1981, pp. 51-83):

Modelli di psicologo	Modelli di psicologia	Il lavoro dello psicologo
A. Attivista politico	La psicologia è scienza: la scienza è ideologia	Coerenza tra impegno politico e quello professionale
B. Competente interdisciplinare	La psicologia è una scienza sociale	Intervento tecnico-scientifico basato sulla prevenzione
C. Esperto clinico	La psicologia è una scienza dell'individuo	Intervento tecnico con l'obiettivo di risolvere i problemi psicologici dell'individuo
D. Psicoterapeuta libero professionista	La psicologia è una scienza del “caso singolo”	Intervento relazionale con l'obiettivo di togliere la persona da uno stato di sofferenza tramite il coinvolgimento del terapeuta e la chiarezza del rapporto

Sui significati attribuiti al concetto di “ricerca” dai quattro raggruppamenti sui quali si articolano i modelli di psicologo, gli autori (ivi, p. 72) hanno stilato la seguente tabella:

A	B	C	D
La ricerca in quanto strumento della scienza è funzionale al sistema politico	La ricerca è strumento di conoscenza e di analisi della realtà	La ricerca incrementa le conoscenze cliniche dell'individuo	La ricerca è nel caso singolo
La ricerca può portare solo il cambiamento previsto dal sistema politico	La ricerca, in una prospettiva interdisciplinare, può produrre cambiamenti sociali	Le conoscenze che derivano dalla ricerca sono utilizzate dallo psicologo nella pratica quotidiana	Il terapeuta instaura un rapporto di ricerca con il paziente
La ricerca si svolge nell'università, luogo di trasmissione del sapere dominante	La ricerca deve essere svolta con caratteristiche o obiettivi diversi sia da universitari che da operatori	La ricerca è compito di chi lavora nell'università	

territorio sembrava, se non la sola via d'uscita, certamente quella che meglio di altre offriva maggiori possibilità d'intervento; ma sul territorio esistevano ed operavano altri operatori con i quali non solo ci si doveva confrontare, non solo tentare di riorganizzare la propria esperienza professionale sulla scorta di quella altrui, ma anche acquisire nuove tecniche. Ora tutte queste sfaccettature diventavano patrimonio comune di tutti gli operatori e in quanto patrimonio comune anche lo psicologo rientrava a far parte di quella categoria, imprecisa sì, ma politicamente indispensabile per modificare con gli altri operatori la società. È all'interno di quel concetto e del clima che pervadeva le aule universitarie e molti docenti che si respirava una certa ritrosia o meglio diffidenza nei confronti della misurazione psicologica non soltanto perché, specialmente i test, venivano usati molto poco, ma soprattutto perché ritenuti strumenti discriminatori della classe borghese su quella proletaria e svantaggiata culturalmente. Questo fatto era dovuto anche all'uso indiscriminato che se ne faceva nelle classi differenziali e nella psicotecnica industriale.

Il dibattito che si aprì all'interno della psicologia italiana fu molto franco; esso vide diverse posizioni che si espressero, in particolare con vari articoli apparsi sul *Giornale Italiano di Psicologia* (AA.VV., 1980; Bosinelli, 1980; De Luca, 1980; Kanizsa, 1980; Legrenzi, 1980; Palmonari, 1980; Romano, 1980; Umiltà, 1980; Bosinelli, Ricci Bitti, 1985).

Il dibattito, quindi, si concentrò su due aspetti basilari della psicologia del tempo e che hanno avuto e che continuano ad avere delle ripercussioni anche oggi.

Gli aspetti presi maggiormente in considerazione furono due:

1. ristrutturare o no i precedenti corsi di laurea? E, se sì, a quali condizioni e con quali caratteristiche?
2. era utile battersi per istituire l'albo professionale degli psicologi? E, se sì, quali caratteristiche esso doveva avere?

Queste domande e le relative risposte non possono non prendere in considerazione le molte critiche che già erano affiorate al primo progetto per l'istituzione dei corsi di laurea in psicologia.

Critiche che riguardavano due aspetti, apparenti lontani tra loro, ma in realtà intrecciati.

Il primo concerneva la domanda se il modello mentale della psicologia dovesse essere ristretto a quello medico-psichiatrico e psicoanalitico, oppure se si dovessero prendere in dovuta considerazione altri modelli che, se pure in crisi, come il comportamentismo, fossero in grado di aprire altri orizzonti scientifico-culturali con evidenti ricadute sugli aspetti professionali.

Il secondo riguardava i collegamenti tra ricerca di base e le applicazioni in psicologia. Questo tema, dibattuto anche all'estero (Perussia, 1994, p. 38), da noi assunse una pregnanza particolare dato che, di fatto, si sviluppava sempre di più una ricerca di base (Legrenzi, 1980; Romano, 1980) e sotto questo profilo erano quanto mai puntuali le resistenze di Kanizsa nei confronti delle applicazioni psicologiche nei vari contesti il quale così scriveva:

Quando mi sono convinto [...] che [...] la psicologia scientifica è un progetto più che una realtà [...] mi sono dedicato alla ricerca cosiddetta di base, abbandonando personalmente ogni attività che pretendesse di trasferire in applicazioni pratiche poche conoscenze sicure che faticosamente attraverso quella ricerca di base si vanno delineando. [...]. Il suo [= psicologia scientifica] carattere distintivo principale consiste nell'impiego rigoroso e consapevole di un metodo (Kanizsa, 1980, p. 102).

Questa posizione rigorosa e lineare era l'espressione di una psicologia caratterizzata da una presenza accademica poco incline ai risvolti applicativi della stessa disciplina; ma i primi corsi di laurea si costituirono, invece, su un modello professionale, su un progetto basato sulla programmatica coabitazione tra la ricerca di laboratorio e le tradizioni medico-psichiatriche della psicoanalisi.

Queste critiche, e in parte le riserve che si nutrivano e si manifestavano nei confronti dei nascenti corsi di laurea, risentivano delle tradizioni scientifiche all'interno dei contesti accademici di Roma e di Padova.

La tradizione scientifico-culturale di Padova, per esempio, si rifaceva all'impostazione sperimentale di Vittorio Benussi, prima, di Cesare Musatti e di Fabio Metelli, poi, ed aveva il suo centro di riferimento l'Istituto di Psicologia fondato nel 1920 da Benussi. Solo nel 1965, per iniziativa di Metelli e di Guido Petter, nacque l'Istituto di Psicologia dell'età evolutiva, favorito dal crescente interesse per lo sviluppo psicologico del bambino e per le possibili applicazioni in campo educativo dei risultati della ricerca psicologica, con il progressivo diffondersi della conoscenza delle ricerche di Jean Piaget sullo sviluppo cognitivo.

Le differenze della tradizioni scientifiche tra Roma e Padova includono anche altri orientamenti.

In primo luogo è da notare che se Roma si poneva all'avanguardia per avviare al più presto un corso di laurea in psicologia, Padova non aveva un interesse pressante per istituire quel corso nella sua università. Quest'ultima esprimeva un orientamento diffuso con il quale privilegiare le attività di ricerca e di insegnamento per fornire il "know-how" psicologico a figure professionali diverse dallo psicologo.

La seconda annotazione concerne l'ambito nel quale quelle possibili "applicazioni" si potevano manifestare e sviluppare.

A Roma era molto consolidata la tradizione di una psicologia aperta alle molte "applicazioni" che essa poteva offrire nei contesti clinici, lavorativi ed educativi. La tradizione romana risaliva sia agli studi di Sante De Sanctis, con i suoi interessi nei confronti dei "deficienti" (De Sanctis, 1915), della psicologia criminale, di quella giudiziaria (Cimino, Lombardo, 2004, pp. 171-185) e della psicotecnica (ivi, pp. 185-191), sia quelli di Mario Ponzo, che succeduto a De Sanctis, nella cattedra di psicologia, darà ampio spazio alle "applicazioni" della psicologia, soprattutto nel versante della psicotecnica. Questo settore aveva trovato anche una sua giustificazione istituzionale con la creazione, nel 1939, della "Commissione permanente per le applicazioni della Psicologia istituita con Agostino Gemelli presso il CNR" articolata in quattro sezioni: Scuola, Lavoro, Forze armate, Comunicazioni e, nel 1943, con la "Commissione per lo Studio dell'Orientamento professionale". Sarà Ponzo, ma anche Ferruccio Banissoni, ad attivare il Centro di Consultazione di ricerche dell'ENIOS (Ente Nazionale Italiano per l'Organizzazione Scientifica del lavoro) con lo scopo di svolgere ricerche sui profili professionali, sugli aspetti legislativi riguardanti la tutela dei lavoratori, sull'analisi dei problemi psicologici legati all'infortunio sul lavoro e all'utilizzazione dei minorati di guerra e fornire consulenza alle aziende organizzando corsi informativi sulla psicotecnica. Roma, in quanto centro di coordinamento tra i vari poli presenti a Milano, Torino, Firenze e Napoli, avrà un ruolo centrale nei confronti dello sviluppo di una psicologia applicata in Italia.

Padova, invece, privilegiava le ricerche di laboratorio, condotte soprattutto nell'Istituto di Psicologia, mentre l'Istituto di Psicologia dell'età evolutiva, pur molto sensibile e dinamico nel settore educativo, tuttavia svolgeva la propria attività con corsi di formazioni e conferen-

ze rivolte al personale scolastico avvalendosi del personale interno e con un'ottica derivante dall'impostazione piagetiana.

Altre caratteristiche peculiari di quel periodo sono da addebitarsi al clima politico dell'epoca. Clima politico interno alle due università che, con il tempo, incisero per un'uscita dalla Facoltà di Magistero, dove entrambi i corsi di laurea erano collocati. Ora, mentre a Roma quell'uscita fu determinata dal prevalere di un orientamento storico-umanistico che mal sopportava quello scientifico e sperimentale, tipico della psicologia, a Padova la scissione era dovuta principalmente agli scontri ideologici tra pedagogisti e psicologi. I primi, di orientamento cattolico-tradizionalista, accusavano i secondi di essere comunisti e, di fronte alle grandi violenze politiche che hanno caratterizzato quell'università non hanno mai difeso alcuni colleghi psicologi fra cui Guido Petter, vittima, il 14 marzo del 1979, in Riviera Paleocapa, di un'aggressione brutale da parte di esponenti di Autonomia Operaia⁹.

Nel ricordare quegli anni non si può dimenticare come negli anni Settanta era abbastanza diffuso il "30 politico" e gli esami di gruppo nei quali molto spesso prevaleva la logica dove era sufficiente che uno del gruppo rispondesse anche per gli altri colleghi per avere lo stesso voto del primo interrogato. Come non ci può dimenticare le molte e, talvolta, infuocate riunioni tra docenti e ricercatori non tanto sul come organizzare al meglio i vari indirizzi universitari, quanto le diverse "anime" che hanno caratterizzato il corso di laurea a Roma¹⁰.

9 La Padova degli anni Settanta era una città cupa, caratterizzata dagli scontri di piazza, dai cubetti di porfido tirati in centro, dalle spranghe, dalle fughe dei passanti terrorizzati, dai docenti universitari gambizzati come avvenne per Oddone Longo, Ezio Riondato e Angelo Ventura, colpiti dalla violenza squadrista di Autonomia Operaia. Ma era anche l'Università dei Toni Negri, dei Ferrari Bravo, dei docenti universitari coinvolti nel processo detto "7 aprile". Padova era stata, alla fine degli anni Sessanta, uno dei principali laboratori della strategia della tensione sia con il ruolo svolto da Autonomia Operaia e, di contro, la cellula di Ordine Nuovo di Freda e Ventura, la cui valigia servì per l'attentato di Piazza Fontana.

10 Al fine di reperire i docenti per ricoprire, fin da subito, i vari insegnamenti sia padre Valentini che Adriano Ossicini e successivamente Eraldo De Grada, futuro preside della Facoltà di Magistero, si erano rivolti presso altre strutture universitarie (in particolare presso l'Università cattolica di Roma e il Pontificio ateneo salesiano) chiamando vari professori con formazione e con una visione della psicologia molto diversa fra loro. La diversa formazione dei docenti produsse delle conseguenze che si protrassero per molto tempo. La prima fu che il corso di laurea non ebbe una visione coerente al suo interno. Una seconda conseguenza fu che il settore clinico e psichiatrico prevalse sugli altri a svantaggio di altre articolazioni, comprese quello psico-educativo; infine, ma non per ultimo, per effetto non solo sommatorio delle due prime conseguenze, fu che le diverse anime esistenti all'interno del corso di laurea si chiusero in se stesse coltivando il proprio settore senza avere una visione articolata, omogenea e progettuale del corso di laurea. Questi tre motivi sono stati resi più evidenti e devastanti per il fatto che, pur all'interno dell'indirizzo "applicativo", era assente un chiaro e condiviso profilo culturale e professionale della figura dello psicologo, determinando non solo una crescita della disciplina psicologica per aree separate e non comunicanti tra loro, ma, soprattutto, con il prevalere di quella diagnostico-clinica. Per quanto concerne, in particolare, il settore psico-educativo è da tener presente che esso voleva essere valorizzato soprattutto da padre Valentini sia per la sua antecedente visione di una "Facoltà delle scienze umane" sia per una preparazione culturale degli psicologi che avrebbero dovuto, in seguito, insegnare psicologia ed anche per il fatto che egli aveva istituito la "Scuola di specializzazione ad indirizzo scolastico e differenziale". Questa visione di Valentini, però, non ebbe alcun seguito e, purtroppo, Titone non seppe portare avanti e valorizzare quel progetto. Anche questo, certamente, contribuì ad una sudditanza, se non proprio ad un declassamento, di quell'indirizzo scientifico-professionale.

Anime che si ritrovavano da un lato a collaborare tra loro e, dall'altro, che spingevano la psicologia o verso una prospettiva clinica, o verso una sperimentale.

Il nuovo statuto del Corso di laurea in Psicologia di Roma, approvato nel 1985, rispecchiava la struttura dei corsi di laurea delle Facoltà scientifiche, essendo costituito da un biennio di base ed un triennio di specializzazione, articolato in indirizzi (Psicologia generale e sperimentale, Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Psicologia clinica e di comunità, Psicologia del lavoro e delle organizzazioni) destinati ad offrire una preparazione professionale in un settore specifico di attività e le relative tecniche di ricerca.

3. Introduzione: il contesto professionale

Nel 1979 ad Acireale si svolse il XVIII Congresso (29 ottobre-2 novembre) della Società italiana di psicologia scientifica (SIPs), presidente Enzo Spaltro. Uno dei temi molto dibattuti fu quello se aprire nuove "Divisioni" o se le precedenti dovessero rimanere tali e quali senza alcuna aggiunta. In particolare si ebbe un dibattito molto acceso se dare corso ad una nascente "Divisione educativa" all'interno della SIPs. Mentre i professori della "scuola bolognese" si dichiaravano del tutto contrari, sostenendo che la dimensione educativa apparteneva all'ambito applicativo e non a quella scientifica, già rappresentata dalla "Divisione dello sviluppo", altri professori, fra cui Ettore Caracciolo e Mario Groppo, sostenevano apertamente la nascita di quella Divisione.

La scissione fra psicologi accademici e quelli professionali, già emersa in precedenti convegni, ebbe un duplice effetto. Il primo fu quello di accelerare la costituzione formale della Divisione Educativa, il secondo attento a non suscitare lacerazioni sia interne che esterne della nascente Divisione. Le possibili lacerazioni interne provenivano dalla possibilità di accettare le indicazioni e le proposte che provenivano dagli psicologi del settore sessuologico, allora molto forte sia in previsione dell'approvazione di una legge sull'educazione sessuale sia per i numerosi agganci con diverse e qualificate strutture scientifico-professionali, con la possibilità di stravolgere la politica culturale della nascente Divisione verso settori molto diversi dai processi d'insegnamento e di apprendimento (Andreani *et al.*, 1979) così come era emerso dal Simposio "Apprendimento-Insegnamento" organizzato da Mario Groppo durante il XVII Congresso della SIPs (Viareggio, 29 ottobre-2 novembre 1977). Le lacerazioni esterne erano dovute alle pretese della Presidenza della SIPs che voleva mantenere il controllo, anche finanziario, delle Divisioni. Queste intendevano svolgere tutte le attività previste dal rispettivo regolamento anche se era ovvio che fra loro e la Presidenza ci fosse una comune strategia politica per lo sviluppo della ricerca e della professione psicologica.

Nonostante resistenze, preoccupazioni e titubanze, un gruppo di psicologi professionisti nell'ottobre del 1980 presso la Biblioteca Nazionale di Roma durante un convegno di sensibilizzazione professionale dal titolo "Professione Psicologo"¹¹, diede vita, all'interno della

11 Gli Atti di quel convegno furono pubblicati in forma sintetica, a cura di Marco Cecchini e Giovanni Pietro Lombardo (1980). Questi stessi Atti omettono completamente le discussioni e le decisioni avvenute ed assunte del gruppo promotore della Divisione educativa. Tuttavia in quel volume è stato pubblicato un contributo di Luciano Baldini (1980) nel quale l'A. presenta leggi e decreti sullo psicologo in ambito sanitario e scolastico, con uno sguardo tutto volto agli sbocchi applicativi. Non ricordo se effettivamente

SIPs, alla *Divisione di psicologia educativa*, con la confluenza almeno in una prima fase, del gruppo di psico-sessuologia¹²; confluenza che, però, durò molto poco senza intralciare il percorso d'identità che quella Divisione voleva darsi. In quella sede venne eletto il nuovo Direttivo, il cui delegato nazionale fu Mario Groppo (Psicologia Italiana, 1982b). Successivamente nella riunione del 3 novembre, tenutasi presso la Facoltà di Magistero di Roma, si costituì un "gruppo promotore" il quale promosse altre due riunioni (21 novembre e 15 dicembre) con lo scopo sia di preparare la bozza dello Statuto sia di elaborare un documento programmatico riguardante l'attività divisionale. Secondo i proponenti gli obiettivi di questa nuova struttura dovevano basarsi sulla promozione della ricerca e della sperimentazione nei settori d'intervento, nella formazione continua dello psicologo che opera in campo educativo, nell'osservare e studiare le relazioni che intercorrono tra lo psicologo e le varie realtà nelle quali egli opera; mentre i settori privilegiati dovevano essere: la scuola e la prescuola, la formazione professionale, l'orientamento scolastico e professionale e l'educazione alla sessualità (Psicologia Italiana, 1980).

Durante il XIX Congresso degli psicologi (Urbino, 22-26 settembre 1981) si tenne una riunione fra i soci SIPs aderenti alla "Divisione di psicologia educativa"; in quella sede si ebbe il primo riconoscimento della nascita della Divisione Educativa all'interno della SIPs e con ciò si decise di approvare definitivamente lo statuto provvisorio della Divisione e di eleggere un Comitato Direttivo della Divisione stessa. In una successiva seduta vennero delineate le linee di quel direttivo (Psicologia Italiana, 1982a). Il resoconto di quella relazione è importante in quanto segna una svolta sia nei confronti di alcune scelte effettuate in precedenza assumendole altre, sia per aver dato un impulso di maggiore visibilità all'esterno. Infatti, pur mantenendo i collegamenti con la Divisione dello Sviluppo, s'insistette per avere dei rapporti privilegiati anche con la psicologia sociale a seguito della distinzione, emersa a livello legislativo, tra il settore socio-educativo e quello socio-sanitario.

L'approvazione formale della Divisione, da parte dell'assemblea dei soci SIPs, avvenne, però, soltanto nel successivo congresso degli psicologi italiani (Bergamo, 7-12 settembre 1984) il quale approvò lo Statuto definitivo della Divisione Educativa. Le vicende che si stavano delineando sia all'interno dei corsi di laurea in psicologia, sia alle dinamiche della SIPs e sia a quelle che si stavano profilando nei confronti delle politiche ministeriali, fecero sì che ben presto quella Divisione poté chiarire sempre meglio la propria fisionomia e delineare un progetto culturale; progetto culturale reso più urgente per il fatto che bisognava prendere in considerazione la formazione degli psicopedagogisti, la cui istituzione risaliva a qualche anno prima (Trombetta, 1982).

In vista dell'individuazione di questo nuovo profilo e di fronte all'impegno che il Ministero aveva assegnato ad alcuni docenti universitari di psicologia per formare queste nuove figure, la Divisione Educativa della SIPs, di fronte alla nuova realtà scientifico-professionale che si stava profilando nella psicologia italiana, organizzò una serie di riunioni con la partecipazione di diversi docenti.

noi dell'“Educativa” abbiamo partecipato a quel convegno, oppure, molto facilmente, prendemmo l'occasione di quella iniziativa per poterci riunire e discutere del nostro progetto culturale.

12 Ritengo doveroso chiarire che la “Divisione educativa” non nacque a seguito di sollecitazioni o pressioni di quel gruppo, bensì fu quel gruppo che si fece avanti, dopo la costituzione di quella Divisione, per apportare modifiche allo statuto originario e far prevalere le sue ottiche e i suoi interessi scientifico-professionali.

4. Introduzione: il contesto ministeriale

Il 4 agosto 1977 veniva promulgata la legge n. 517 e l'anno successivo vedeva la luce la circolare ministeriale n. 167 (10 luglio 1978), la quale istituiva la figura dello psicopedagogo. Quali furono le vicende intercorse fra questi due atti?

Non ricordo le date, ma un dato è certo. Ai primi mesi del 1978, se ben ricordo, il professor Titone ricevette una telefonata dall'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione per uno scambio d'idee sulle modalità per organizzare il "servizio socio-psicopedagogico" previsto dalla legge n. 517. Titone, sia per il suo carattere, sia per la sua formazione culturale e sia per i suoi interessi scientifici, non aveva elaborato un progetto sulle modalità con le quali lo psicologo poteva agire professionalmente nella scuola, per cui si consultò lungamente con me e, unanimi, prima di andare all'appuntamento decidemmo di confrontarci con le persone chiave del corso di laurea. Queste persone, sia per il fatto che curavano i rispettivi settori disciplinari e sia per la scarsa importanza che assegnavano alla psicologia nella scuola, ci diedero informazioni generiche per la prossima trattativa ministeriale. In quel caso la figura e il ruolo di Valentini, che meglio di tutti noi conosceva nelle pieghe quel Ministero, sarebbero stati estremamente utili per avviare e sostenere una politica a favore dello psicologo nella scuola, ma lui, in quel periodo, era molto impegnato sia per elaborare il progetto della ristrutturazione del corso di laurea in psicologia, così come avvenne successivamente, e sia per essere stato primo promotore ed artefice della legge sull'ordine professionale dello psicologo. D'altronde, a differenza di altri suoi colleghi, Valentini, proprio con quel progetto del tutto innovativo, intendeva far uscire la psicologia dalle ristrettezze dei laboratori per aprirla all'applicativo, fiducioso che i nuovi docenti contribuissero si aprissero verso le istituzioni e il territorio¹³. Di fronte a generici incoraggiamenti e in mancanza di chiare linee progettuali del corso di laurea, ci si avviò alla riunione senza una chiara strategia politica per il futuro della psicologia scolastica italiana. In quella riunione, presieduta dal sottosegretario Franca Falcucci, successivamente ministro dal 1982 al 1987, Titone, io e Luciano Baldini, purtroppo, prendemmo atto della volontà ministeriale di procedere all'istituzione della figura dello psicopedagogo, senza essere in grado di proporre con efficienza la presenza dello psicologo nella scuola. Forse con un poco d'incoscienza, presi la parola per sostenere che il corso di laurea era sorto anche per favorire la qualità dei servizi erogati dalla scuola, che nel corso di laurea era previsto un "indirizzo didattico" e che in quello "applicativo" si stavano formando degli psicologi anche per la scuola. Inutile! Ricordo molto bene, ancor oggi, il gesto e le parole di Franca Falcucci: «Mai gli psicologi nella scuola». Perché una frase così lapidaria e una così manifesta volontà politica? Certamente la non chiarezza e la non progettualità del corso di laurea in psicologia ha avuto un ruolo importante per quella scelta ministeriale, tuttavia altri orientamenti ed altri episodi hanno svolto un ruolo anch'esso decisivo. In mancanza di documenti ministeriali ufficiali, qualora questi siano esistiti e qualora essi fossero conservati e consultabili, ritengo, sulla scorta d'informazioni desunte a posteriori, che i motivi di fondo per quella scelta ministeriale fossero di due tipologie¹⁴.

13 Ringrazio vivamente Luciano Baldini per aver fornito queste informazioni a me, fino ad ora, sconosciute.

14 Nel mio articolo (Trombetta, 1982) ho tratteggiato gli antecedenti storici che hanno originato la figura dello psicopedagogo, i requisiti richiesti e le modalità per ottenere il "comando"; alcune con-

La prima risale al lontano periodo nel quale fu istituita la scuola italiana, ancor prima che questa diventasse quella dell'Italia unita, ossia alla legge Boncompagni (1848). Quella legge, oltre a porre la scuola sotto tutela pedagogica e amministrativa del Ministero subentrando al controllo fino ad allora gestito dai Gesuiti, prevedeva il ruolo egemone di tre figure: il dirigente, il docente e il bidello. Quell'impianto ideologico risorgimentale rimase inalterato fino a qualche decennio fa. Prefigurare, quindi, un professionista esterno alla scuola, con mansioni fino ad allora inedite, era misconoscere una tradizione atavica che non si era in grado di affrontare; meglio allora utilizzare un insegnante "comandato" per gli interventi psicopedagogici nella scuola, piuttosto che far entrare nella scuola un "estraneo". La possibilità di avere, all'interno della scuola, una persona "estranea" alla scuola stessa fu ritenuta pericolosa sia per il fatto che costei era pur sempre un "estraneo" alla scuola, ma anche per il fatto che poteva minacciare l'indiscusso ruolo e potere del dirigente scolastico, come infatti avvenne da parte di numerosi dirigenti i quali espressero, su diversi giornali dell'epoca, la loro netta contrarietà anche all'introduzione dello psicopedagoga quale docente "comandato", il quale poteva svolgere delle attività dapprima gestite unicamente dal dirigente¹⁵.

siderazioni sul reclutamento, sulle modalità d'intervento, sulla distinzione tra "figura" e "funzione" docente; la mancanza di una strategia comune nell'organizzazione e gestione dei vari corsi di formazione, il distacco tra una formazione "residenziale" ed una reale quale era la scuola cui il "comandato" sarebbe stato destinato; la mancanza di una reale verifica dell'operato dei singoli operatori, le diverse strategie dei singoli Provveditorati sia nei confronti dell'accettazione degli psicopedagogisti che del ruolo che veniva loro assegnato.

15 Come ricordo in un articolo pubblicato su SPE (Trombetta, 1989), «al Ministero sono stati presentati numerosi pro-memoria, una volta introdotta la figura dello psicopedagoga, contenenti precise ed articolate proposte. Esse riguardavano: a) un curriculum di formazione dello psicologo dell'educazione utilizzabile sia nelle scuole di ogni ordine e grado e sia nelle istituzioni educative e socio-sanitarie del territorio; b) possibilità di istituire corsi biennali di specializzazione per insegnanti di sostegno tali da avere un'approvazione preventiva di massima sul programma proposto tenendo presente che le discipline allora previste erano le stesse di quelle impartite d'allora corso di laurea in psicologia. Entrambi le proposte sono state prese in considerazione, anche se la seconda è stata privilegiata alla prima, ma non si è mai andato la semplice dichiarazione. Infatti a seguito della lettera del 12 aprile 1980 con la quale l'allora Istituto di Psicologia inviava all'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero, il progetto di formazione, il 6 maggio dello stesso anno, i proff. Titone, Trombetta e il dr. Baldini (tutti e tre membri della redazione della rivista) furono ricevuti dalla Senatrice Falcucci al fine di illustrare detto progetto. L'iniziativa fu bloccata adducendo motivi di ordine economico [...] e di resistenze dei sindacati contrari all'introduzione di figure che rassomigliassero allo psicopedagoga [...]. Ciononostante si chiedeva una collaborazione per la formazione degli insegnanti di sostegno. Collaborazione che si sarebbe dovuta evidenziare meglio in un incontro organizzato a Montecatini Terme, nel giugno del 1980, fra il M.P.I. e i Direttori degli Istituti di Psicologia e Pedagogia. Ma l'anno dopo (29 settembre 1981) l'Ufficio Studi e Programmazione rivolgeva l'invito a istituire dei corsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno, ma, in quella lettera, non vi era alcuna traccia delle condizioni che l'Istituto di Psicologia aveva indicato per intraprendere l'iniziativa sollecitata dal Ministero, né un accenno a possibili compromessi, legittimi quando due istituzioni intendono promuovere delle comuni azioni. Al Ministero interessava, quindi, il sostegno e non lo psicopedagoga e voleva guidare da solo la formazione dell'insegnante di sostegno. A riguardo si riporta il seguente esempio: a Milano nei giorni 14-15 dicembre 1979 si tenne un convegno ristretto (cui parteciparono i Direttori dei corsi di formazione degli psicopedagogisti: i proff. Boscolo, Groppo, Mencarelli (sostituito da Scaglioso), Russo, Titone e Trombetta; il presidente della SIPs Cesa-Bianchi, il prof. Scurati e da parte ministeriale il dr. Antonio Augenti e l'ispettore Aldo Zelioli.

La seconda tipologia che indusse Falcucci e i suoi più stretti consiglieri a preferire un docente comandato a svolgere funzioni ed attività psicopedagogiche, discendeva da un altro motivo, del quale mi sono reso conto allorquando ebbi modo di constatare, nel 1979 e nel 1980, in qualità di direttore dei corsi di formazione per gli psicopedagogisti nella sede di Leonessa (Rieti). Dai resoconti avuti, e tutt'ora da me conservati, emergeva come il ruolo maggiormente ambito dai partecipanti non era quello di attenersi alle indicazioni contenute nella Circolare, bensì di diventare "psicoterapeuti" e questo orientamento non si limitava soltanto ai partecipanti del quel corso, ma esso era diffuso anche nei corsi organizzati in altre sedi.

Le due tipologie sulle quali s'incentrò la politica ministeriale riflettono in modo chiaro come l'orientamento che sempre ha caratterizzato quest'ultima consiste nella necessità di avere sotto il proprio controllo tutto ciò che avviene nella scuola; mentre da parte del corso di laurea in psicologia l'orientamento emergente è stato quello della formazione clinico-terapeutica nei confronti degli studenti, a completo svantaggio di altre tipologie formative, con la conseguenza che la stessa "psicologia applicata" fosse considerata all'interno di quel contesto formativo. Di fronte alle chiusure ministeriali, si pensò di avviare nuove strategie culturali e professionali puntando l'attenzione su un processo formativo tale da prefigurare la presenza dello psicologo dell'educazione nella realtà scolastica ed extrascolastica.

L'idea prese piede durante il corso di formazione degli psicopedagogisti, da me diretto nel 1979. In quell'occasione Luciano Baldini¹⁶ ed io pensammo di proporre alla dottoressa Valeria Bernardini, che allora coordinava i servizi psicologi per conto del Provveditorato agli Studi di Roma, di avviare un percorso formativo, rivolto agli insegnanti in sovrannumero da destinare agli allievi con handicap, attraverso un tirocinio biennale da effettuarsi in alcune scuole romane. Certamente, se lo scopo principale era quello della formazione di alcuni docenti, da parte nostra era quello di far sì che la laurea in psicologia fosse un criterio di accesso alle future attività e, in tal modo, cercare una soluzione alternativa a quella ministeriale. La dottoressa Bernardini accolse molto bene l'iniziativa e, in tal modo, si firmò una convenzione non onerosa con la quale il Provveditorato autorizzava alcune scuole a compiere il sopradetto tirocinio e l'Istituto di Psicologia s'impegnava ad offrire consulenza per quella scuola che accoglieva i tirocinanti. Nonostante il successo ottenuto, per l'ampia partecipazione dei docenti e il riconoscimento avuto, anche questa esperienza di formazione si arrestò con la malattia della dottoressa Bernardini e con la consapevolezza che i tempi erano prematuri per la formazione e per l'introduzione dello psicologo nella scuola (Trombetta, 1989, p. 36). A porre fine a quell'esperienza, che poteva aprire nuovi e promettenti scenari, certamente influirono sia il silenzio dei docenti del corso di laurea sia la mancanza di un "potere" contrattuale che né Baldini, allora "addetto alle esercitazioni", ed io, non ancora professore associato, avevamo.

Con una successiva circolare (n. 158 del 28 giugno 1979) e con la legge n. 270 del 22 maggio 1982, quella politica ministeriale si rafforzò ulteriormente impedendo di fatto sia la presenza dello psicologo nella scuola come anche una formazione universitaria per gli psicologi che volessero operare nei contesi scolastici.

In quella sede da parte ministeriale si affermò l'urgenza che di fronte ai 300 psicopedagogisti di allora, il Ministero aveva preventivato la necessità di reclutarne 12.000. Ma dopo qualche anno tutto tacque» (Trombetta, 1989, pp. 36-37).

16 Ringrazio vivamente Luciano Baldini per avermi aiutato a ricostruire, anche se parzialmente, una serie di ricordi legati a quell'esperienza.

5. *Studi di Psicologia dell'educazione: direzione e componenti*

È in questo contesto così complesso, variegato e frastagliato che prese corpo l'idea della creazione della rivista *Studi di Psicologia dell'educazione*.

Certamente non era il tempo più adatto per pensare di varare una rivista in un settore psicologico, come quello educativo e scolastico, per lo più trascurato e messo in sordina da tutti i contesti presi in considerazione. Tuttavia, bisognava far qualcosa sia per dare dignità e visibilità a questo settore sia per tentare, nonostante i vari silenzi dell'apparato accademico, ministeriale ed professionale, di elaborare un progetto culturale e professionale tale da valorizzare la ricerca italiana in modo che la psicologia dell'educazione potesse aprirsi alle molte realtà nelle quali essa convive e che necessita di strategie e strumenti per migliorare se stessa. Non ricordo quando parlai con Titone, di cui ero assistente ordinario prima di diventare professore associato, di questa possibilità e di questa iniziativa. Molto facilmente i primi colloqui avvennero nella primavera del 1981, incalzato, soprattutto, dalle vicende collegate alla nascente Divisione educativa della SIPs e dalle politiche ministeriali. Mentre quelle derivanti dall'impostazione culturale e scientifica del corso di laurea in psicologia erano ritenute secondarie nella speranza che, con la nuova rivista, esse potessero migliorare.

Di fronte a quella mia proposta, Titone rimase molto perplesso, sia per il suo carattere, sia per la sua formazione culturale e sia per i suoi interessi scientifici, come già espresso in precedenza. Le titubanze di Titone si basavano anche sul fatto che, da due anni era sorta *Psicologia e Scuola, Giornale italiano di Psicologia dell'educazione e pedagogia sperimentale*, edita da Giunti con un taglio metodologico ed operativo e con la partecipazione di diversi colleghi, anche romani, d'impostazione soprattutto comportamentistica¹⁷.

In ambito evolutivo già esisteva *Età evolutiva*¹⁸, mentre un'altra rivista, *Psicologia contem-*

17 Questa rivista era rivolta principalmente ad insegnanti ed operatori scolastici (psicologi, psicopedagogisti ecc.) per i quali era indispensabile possedere un'adeguata conoscenza degli orientamenti più significativi della psicologia e un altrettanto adeguata competenza metodologica. Lo scopo della rivista era quello di diffondere i molteplici aspetti e le diverse ramificazioni della psicologia dell'educazione ed essa intendeva coniugare la ricerca con la professione, la teoria con i risvolti operativi proponendo contributi teorici, risultati di ricerche sperimentali e studi riguardanti le tecnologie applicative per la gestione della classe e la sperimentazione scolastica redatti da specialisti. Al fine di stabilire un collegamento fra il mondo della ricerca psico-pedagogica e la didattica, la rivista accoglieva, oltre ai contributi teorici forniti dai più autorevoli nomi della ricerca nazionale e internazionale in psicologia e pedagogia, anche i numerosi interventi volti a trasferire le reali competenze gestionali all'insegnante e all'operatore scolastico. Per la rivista la conoscenza psicologica degli alunni sottintendeva un continuo e produttivo rapporto tra psicologia e pedagogia tale da permettere d'inquadrare opportunamente le caratteristiche della personalità e dello sviluppo cognitivo-affettivo degli allievi, in vista del potenziamento e della valorizzazione psicopedagogica del loro ruolo di educanti. Per un esame più particolareggiato delle caratteristiche contenutistiche ed editoriali della rivista, cfr. Trombetta, 2006, pp. 95-98.

18 *Età Evolutiva*, sorta nell'ottobre del 1978, si era data come obiettivo primario quello di pubblicare contributi sullo sviluppo psicologico tale da abbracciare l'intero arco della vita umana. Essa, inoltre, intendeva riempire un vuoto fra le riviste psicologiche italiane, sia per il suo contenuto sia per offrire una formula editoriale orientata in senso multidisciplinare e arricchita da diverse rubriche e contributi. La multidisciplinarietà era garantita dall'eterogeneità del Comitato Direttivo e dall'organizzazione di dibattiti, tavole rotonde e inchieste sullo stato della ricerca in determinate aree, oltre che dai contributi monotematici. La rivista s'indirizzava ai cultori di psicologia sociale, psicoanalisi, sociologia, neuropsichiatria infantile, psicofisiologia, sessuologia, psicopedagogia, puericultura, genetica, auxologia, anche

*poranea*¹⁹, si poneva come obiettivo quello di una qualificata divulgazione scientifica. Per quale motivo imbarcarsi in una nuova iniziativa editoriale quando già esistevano una rivista specifica in ambito psicoeducativo ed altre che, anche se saltuariamente, si occupavano di tematiche e problematiche educative sotto il profilo psicologico? A questa domanda di fondo risposi a Titone affermando che se era vero che già esistevano altre riviste, già affermate ed accreditate in campo accademico, era necessario impegnarsi per una nuova rivista che esprimesse non soltanto un punto di vista teorico, bensì una pluralità di teorie e di metodologie in quanto la psicologia dell'educazione non poteva essere racchiusa in una sola teoria, quale era allora il comportamentismo in piena espansione in Italia; era necessario, a mio parere, aprirsi ad altre teorie e ad altre metodologie. A queste considerazioni aggiunsi che era opportuno impegnarsi professionalmente, di fronte alle reticenze e di fronte alle politiche ministeriali che non prendevano in considerazione sia una formazione psicologica del personale scolastico sia il ruolo professionale degli psicologi all'interno delle istituzioni scolastiche.

Al termine delle mie argomentazioni che si protrassero per diversi giorni, Titone approvò l'idea e la sottopose al professor Armando Armando, titolare dell'omonima casa editrice²⁰. Da editore lungimirante, ma anche attento ai risvolti economici di una iniziativa che si collocava ai margini della attività editoriale principale, Armando, grazie anche la profonda stima che nutriva nei confronti di Titone, approvò l'idea e il piano editoriale il quale prevedeva un'uscita quadrimestrale e piena autonomia nelle politiche editoriali.

con la traduzione di contributi già apparsi in riviste straniere considerate di particolare interesse. L'obiettivo principale della rivista non sempre è stato possibile mantenerlo, tanto è vero che, nel 1987, fu lo stesso Comitato a sottolineare che nonostante la generosa collaborazione quest'obiettivo era stato solo in parte raggiunto. Un'analisi particolareggiata sulle finalità, obiettivi e contenuti di questa rivista è stata svolta da Trombetta, 2006, pp. 73-75.

19 *Psicologia Contemporanea* era rivolta ad un pubblico di non specialisti e in vendita anche nelle edicole. Per molti anni essa si è avvalsa della collaborazione di riviste straniere quali l'americana *Psychology Today* (1974-1989), la francese *Psychologie* (1974-1989) e la tedesca *Psychologie Heute* (1987-1989). Il rapporto con queste riviste prevedeva la possibilità di tradurre articoli già pubblicati in quelle riviste, nonché di attingere ai relativi corredi iconografici, tanto che fino agli anni Ottanta *Psicologia contemporanea* ha presentato per lo più articoli tradotti dalla testata americana con grandi nomi come Goleman, Seligman, Kohlberg, Eisenck, ecc. Alla fine degli anni Ottanta, dopo la chiusura di *Psychology Today*, emerse la necessità di distaccarsi, anche se parzialmente, dallo schema precedente e di creare un Comitato di collaborazione italiano tale da assicurare un insieme di articoli per coprire un intero anno e che abbracciasse quasi ogni settore psicologico attraverso la firma dei nomi più rappresentativi della psicologia italiana. In tal modo la rivista si poté affrancare dal legame preesistente con le testate straniere, presentandosi anche con una veste grafica esteticamente molto più accattivante anche per l'accurata selezione delle illustrazioni. Anche per questa rivista un esame particolareggiato lo si rintraccia in Trombetta, 2006, pp. 94-95.

20 Armando Armando è stato un docente e un intellettuale che fondò la casa editrice omonima a Roma alla fine degli anni Quaranta. Dagli anni Cinquanta, la sua casa editrice è stata operativa e nota nel settore pedagogico-didattico. Successivamente ha sviluppato diverse altre collane in psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, linguistica, medicina, comunicazione, critica letteraria, classici, e altre, curate da autorevoli ricercatori e accademici italiani, pubblicando celebri autori italiani e stranieri. Armando si avvalse della collaborazione di Luigi Volpicelli, di Mauro Laeng, di Salvatore Valitutti, di Renzo Titone, di Giovanni Bollea, per citare i nomi a lui più vicini. Profondo conoscitore delle teorie e metodologie straniere, la sua sede, in via della Gensola a Trastevere, era il luogo preferito da moltissimi intellettuali romani e il suo catalogo, oltre ad essere ricco, sempre aggiornato, per moltissimi dirigenti e docenti era il punto di riferimento per la formazione iniziale e quella in servizio.

In mancanza di una documentazione, andata dispersa da parte degli acquirenti dell'omonima casa editrice, sulla quale basarsi per la ricostruzione dei fatti che hanno dato l'avvio della rivista, sento il dovere di presentare tre ipotesi le quali, collegate fra loro, possono dare una chiave di lettura dei motivi soggiacenti alla decisione dell'editore Armando.

La prima ipotesi, ma questa non è soltanto ipotesi, bensì un dato di fatto, è la seguente: Titone era una persona molto stimata da Armando Armando.

La seconda ipotesi è che l'editore romano, oltre ad avere fondato e diretto la battagliera rivista *Avio*²¹, pur privilegiando l'editoria libraria a quella delle riviste, nel 1980 aveva fondato *Studi di storia dell'educazione*, diretta da Fabrizio Ravaglioli²². Pertanto sotto il profilo editoriale vi erano buoni motivi affinché la proposta di Titone venisse accolta e approvata da Armando Armando.

La terza ipotesi, e questa lo è, nasce da una serie di considerazioni che traggono dal volume di Zizioli. Già nel 1949 Armando aveva pubblicato un volume di Sergio Hessen e nel giro di pochi anni furono pubblicate quasi tutte le opere dello studioso russo-polacco (Zizioli, 2011, pp. 35-47)²³. A questa importante iniziativa editoriale, si aggiunse anche la pubblicazione di molti scritti di Jerome Bruner (ivi, pp. 102-121 in particolare). Con queste edizioni, se l'intento primario di Armando era quello di insistere per una formazione dei docenti nella quale la componente psicologica, soprattutto quella educativa, fosse presente, allora ritengo che quest'ipotesi abbia un suo valido fondamento che chiarisce, assieme alle due precedenti, non solo la volontà dell'editore romano, ma anche un progetto editoriale che egli aveva in mente, ma che lasciava a Titone il più ampio margine di manovra per poterlo realizzare e sviluppare.

Fino a che punto le attese, le speranze e l'investimento anche economico di Armando nei confronti della sua iniziativa collimassero o meno con la realizzazione della rivista, rimane un punto tutto da scoprire e da indagare; non si hanno né documenti scritti, né quelli orali, né ricordi personali che possono gettare una pur minima luce su questo punto.

Avuto l'assenso dell'editore, Titone convocò me e i suoi collaboratori interni, ossia Luciano Baldini, Maria Antonietta Pinto e Traute Taeschner, e un collaboratore esterno, Fiorenzo Serra. Tutti costoro, con l'eccezione di Baldini e di me, ben presto non parteciparono più alle

21 Sulle caratteristiche e sul ruolo svolto da questa rivista, cfr. il documentato studio di Elena Zizioli (2011).

22 La rivista «si proponeva di specializzare la cultura pedagogica in un settore fino a quel momento trascurato, privilegiando il punto di vista “storico” come il più idoneo a consentire una “meditata” ed approfondita riflessione sulla complessità dei problemi pedagogici» (Zizioli, 2011, p. 231).

23 Con queste parole Elena Zizioli chiarisce i motivi della scelta editoriale di Armando: «Il fine era dimostrare, contrariamente alle interpretazioni correnti, che la pedagogia non poteva essere semplicemente ridotta a “filosofia applicata”. Negli scritti dello studioso russo-polacco si evinceva, con chiarezza, che la pedagogia non era riducibile ai soli fondamenti filosofici, essendo una scienza derivata da vastissime ricerche con anche, quindi, fondamenti psicologici, etico-culturali, etico-giuridici, sociologico-economici, storico-politici. [...] Per Armando si trattava in sostanza di riprendere il progetto abbozzato da Hessen di una facoltà pedagogica che, per le cattedre ritenute fondamentali, contemplasse i seguenti gruppi di discipline: fisiologia educativa, educazione fisica e igiene scolastica; psicologia educativa, psicopatologia del bambino e pedagogia speciale; sociologia educativa e pedagogia sociale; pedagogia e didattica delle discipline; storia dell'educazione e cioè delle istituzioni (fatti) e delle teorie (dottrine); organizzazione della scuola come sistema educativo [...], amministrazione, finanza e statistica scolastica» (Zizioli, 2011, pp. 41, 69).

riunioni preparatorie della rivista, anche se i loro nomi erano presenti nelle prime annate. Titone era il direttore della rivista, mentre io²⁴ e Baldini curavamo la parte editoriale. Con l'editoriale, che apriva il primo numero (gennaio-aprile 1982), si giustificava la nascita di questa rivista con le seguenti parole:

L'esplosione degli studi psicologici in Italia, l'affollarsi di decine di migliaia ai Corsi di Laurea in psicologia [...], il collegamento delle ricerche italiane con ricerche degne di considerazione di vari Paesi europei ed extra-europei, hanno determinato un bisogno crescente di pubblicizzazione e di scambio di idee e dei risultati. Non pochi sforzi sono stati tentati per la divulgazione, anche ad alto livello, delle conoscenze psicologiche; non molto si è fatto per la diffusione a livello accademico e strettamente scientifico, teorico e sperimentale, dei risultati della teorizzazione e della ricerca universitaria. Meno ancora si è tentato di dare uno spazio dignitoso a livello schiettamente scientifico alle psicologie applicate e alle psicologie orientate verso la prassi come la *psicologia dell'educazione*. [...] È grazie all'Editore Armando Armando, ben noto per la ricca produzione non solo nel campo delle scienze pedagogiche ma non meno nel campo delle scienze psicologiche, che è ora è possibile aprire una palestra dedicata al dialogo tra psicologia e educazione [...]. *Studi di Psicologia dell'Educazione* offrirà la possibilità, soprattutto ai giovani studiosi e ricercatori, di seguire lo sviluppo delle tematiche più rilevanti e insieme dare dignità di stampa ai risultati delle loro indagini. Gli autori appariranno al coro sia degli studiosi italiani che degli studiosi stranieri più noti nel campo della psicologia dell'educazione.

Nel rimarcare il ruolo che la rivista voleva assumere all'interno delle discipline psicologiche, a distanza di tempo, si nota che era del tutto assente qualsiasi accenno alla formazione professionale degli psicologi e al loro ruolo che potevano svolgere nei contesti scolastici ed educativi.

Se il primo numero fu il risultato dell'impegno dei componenti della direzione, già dal numero successivo, la rivista ospitò contributi provenienti da vari ambienti accademici e da giovani ricercatori e sempre di più i contributi pubblicati segnarono l'interesse che studiosi e ricercatori verso la rivista. In questo contesto vale la pena di ricordare come l'alveo da cui "pescare" gli articoli da pubblicare non era costituito soltanto da manoscritti ricevuti, ma anche da alcune iniziative messe in atto dalla redazione cogliendo "al volo" della realtà che si svolgevano al di fuori della rivista. È il caso, ad esempio, di una serie di articoli, pubblicati sul n. 2 del 1982, a seguito del simposio sulla "Formazione in psicologia dell'educazione di psicologi ed operatori scolastici" organizzato dalla Divisione educativa della SIPs durante il convegno di Urbino del 1981. Ascolto, quindi, verso i possibili ambienti accademici e professionali, ma anche grande attenzione verso tutto ciò che avveniva in realtà non strettamente universitarie.

In questo modo l'impegno redazionale aumentò sempre di più sia nell'atto di ricevere i manoscritti, sia nel vagliarli, come anche nel confezionarli in modo che arrivassero alla stampa secondo le migliori tradizioni scientifiche.

Con il passare degli anni sempre di più mi trovai coinvolto nell'ascoltare e nel porre attenzione su tutto ciò che gravitava attorno alla psicologia dell'educazione; coinvolgimento sempre

24 Io avevo una certa dimestichezza per la parte editoriale essendo stato, da studente, segretario di redazione della rivista critico-letteraria *Il canocchiale* e direttore di una rivista fondata da un gruppo di studenti universitari *La Voce libera degli studenti*, la quale ebbe una vita molto breve.

sostenuto da Titone, con il quale mi confidavo e mi consigliavo, ma che mi portava anche nella condizione di dover presentare idee, proposte e soluzioni. Ora tutta questa nuova situazione, che m'impegnava sia umanamente che professionalmente, fece sì che pian piano, di fatto, la direzione della rivista passasse nelle mie mani sempre sotto l'ala protettrice di Titone, il quale curava i rapporti sia con l'editore che con gli "ordinari" in psicologia.

La lunga malattia e poi la morte di Armando Armando²⁵, avvenuta nel 1986, fece sì che i nuovi proprietari pian piano si interessassero sempre di meno a curare la rivista e anche i rapporti editoriali divennero sempre più difficili²⁶. Essi avevano un'ottica del tutto diversa da quella che animava Armando Armando²⁷. La corrispondenza, che conservo, può testimoniare quanto scrivo. Pian piano venne meno anche la puntualità nella pubblicazione e questo fece sì che in breve si perdesse anche l'indicizzazione su "PsychInfo", alla quale tenevo molto. La non cura della rivista indusse, nel tempo, anche una diminuzione degli abbonati in quanto la stessa era per lo più assente sia "in occasione di convegni o altre manifestazioni dove sono possibili occasioni di abbonamenti da parte di psicologi come di altre persone vicine alla psicologia dell'educazione" e sia per il fatto che essa "non circolava e, pertanto, non era conosciuta al di fuori di una ristretta cerchia di persone"²⁸. Conseguenza di questa situazione, che si ripercuoteva anche sul piano economico, m'indusse, soprattutto quando nel 1991 assunsi la carica ufficiale di direttore della rivista, a trovare altre strade²⁹.

I rapporti con il mondo accademico si svolsero, apparentemente, senza grandi novità: la rivista pubblicava scritti di molte personalità con ruoli di prestigio, ma essa non ebbe quell'apprezzamento necessario per farla diffondere e porla all'attenzione di colleghi e di studiosi anche estranei al mondo accademico.

Di questa situazione è rivelatrice un piccolo, ma significativo, episodio. Nel 1984 un professore molto influente nel corso di laurea in psicologia di Roma, assieme ai suoi collaboratori e ad altre persone a lui vicine, decise di classificare le riviste di psicologia che stavano

25 Dal carteggio con il professor Armando Armando, conservo alcune ricevute di pagamento a mio favore, per gli anni 1982 e 1983, con la seguente motivazione: «Collaborazione per la rivista Studi di Psicologia dell'educazione». Mi ricordo anche di un piccolo episodio che testimonia la cura e l'attenzione che il professor Armando poneva nei confronti della rivista. Un giorno mi convocò nel suo studio per "rimproverarmi" del fatto che nella redazione finale di ciascun articolo non avessi inserito anche gli autori del suo catalogo che si erano interessati agli argomenti trattati nei vari articoli.

26 Ad esempio, a sostegno della rivista avevo proposto, come risulta dal carteggio avuto con i nuovi responsabili dell'Armando, una proposta editoriale per una collana "I classici della psicologia dell'educazione", articolata in due sezioni: una sui "profili" di alcuni personaggi eminenti con una introduzione critica da parte di un curatore, con la pubblicazione di scritti significativi dell'autore trattato e con una bibliografia di e su l'autore citato; la seconda sezione si sarebbe concentrata, con dei numeri monografici, su movimenti psicologici aventi come oggetto la psicologia dell'educazione. Visto il silenzio dell'editore, successivamente proposi un'altra collana editoriale articolate in studi teorici, studi storici (che riprendeva la precedente proposta) e studi metodologici. Solo agli inizi del 1997 venni a sapere, per caso, che l'Armando editore aveva lanciato una collana dal titolo "Psicologia dell'educazione" senza essere né informato, né consultato preventivamente (lettera del 5 febbraio 1997).

27 Sulla politica editoriale di Armando Armando, rinvio la lettura e la riflessione al volume di Zizioli (2011) e, in particolare, al capitolo quinto.

28 Il testo fra virgolette riporta stralci di una lettera da me inviata alle edizioni Armando.

29 Su queste vicende, cfr. il paragrafo 9 sulla genesi di *Psicologia dell'educazione e della formazione*.

nascendo in cinque fasce: dalla a) la più prestigiosa, alla c) ritenuta di bassissima qualità. *Studi di Psicologia dell'educazione* fu annoverata tra queste ultime, nonostante che avesse ottenuto la certificazione di "PsychInfo". A nulla valsero le lettere di Titone, tese a chiarire il prestigio della rivista sia per la suddetta certificazione sia per il lungo elenco di docenti che avevano pubblicato su di essa.

Un altro particolare, degno di nota, si verificò nel 1993, dopo che assunsi formalmente la direzione della rivista: un professore ordinario, incontrandomi, mi fece notare che una rivista dovesse essere diretta da un professore ordinario e non da un professore associato, quale ero io.

Con il primo numero del 1991 assunsi ufficialmente la carica di direttore della rivista. Nel mio primo editoriale così scrivevo:

In questo *editoriale* non si vuole tracciare un consuntivo e un bilancio critico della presenza, nella cultura psicologica italiana, della rivista, bensì s'intende informare gli abbonati e i lettori di alcuni cambiamenti avvenuti nell'organigramma della rivista stessa. Il prof. Titone, fondatore e direttore di *Studi di psicologia dell'educazione*, lascia la direzione e, al suo posto, subentra il sottoscritto. È questo un cambio avvenuto lentamente e che trova il nuovo direttore di fronte a mille problemi nella gestione politico-culturale della rivista stessa. E proprio di fronte ai problemi, si sente la necessità, oltre che al dovere, di ringraziare Renzo Titone [...]. Chi ha lavorato con lui in tutti questi anni ha continuamente constatato non solo quanto fosse difficoltoso iniziare la pubblicazione di una rivista che aveva come obiettivo quelli di trattare temi e problemi riguardanti la psicologia dell'educazione, in quanto disciplina, questa, poco valorizzata nel contesto accademico e professionale, ma anche come fosse rischioso mantenere una continuità scientifico-culturale nel rispetto dei differenziati approcci teorici e metodologici, in presenza della pluralità degli ambiti nei quali si articola o si può ancora sviluppare la psicologia dell'educazione³⁰.

Le novità introdotte sono state molteplici:

- introduzione di un comitato scientifico aperto anche a personalità straniere. Anche se esso di fatto esisteva a livello informale da tempo, si era reso opportuno ufficializzarlo invitando professori italiani e stranieri, di diverse sedi universitarie e di varie espressioni culturali che con i loro studi avevano dato un impulso alla psicologia dell'educazione. Il nuovo comitato scientifico era presieduto da Renzo Titone non solo per dare continuità alla linea fino ad allora perseguita dalla rivista, ma anche per avere un raccordo di massimo livello fra tutti i componenti del comitato stesso. In tal modo la rivista, così ci si augurava, avrebbe potuto continuare ad essere un punto di riferimento, soprattutto in Italia, per tutti coloro che s'interessavano ai problemi psicologici connessi all'educazione e all'istruzione;
- pubblicazione di articoli di stranieri anche se, alcuni di loro, tradotti;
- riassunto di ogni articolo nelle lingue maggiormente diffuse in campo scientifico in quel periodo: inglese, francese oltre che in italiano.

La segreteria della redazione rimase sempre gestita da Luciano Baldini, anche se si ebbero due nuove entrate che rimasero ben poco e diedero uno scarso contributo dato che entrambe non possedevano gli strumenti necessari per affidare loro tutto il minuzioso lavoro editoriale.

³⁰ Il corsivo è nel testo.

Una nuova svolta la si ebbe con l'editoriale dei nn. 1-2 del 1996:

Con la nascita e l'affermazione della *Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione (SIPEF)*, di cui il Direttore della rivista è anche il Presidente, il Comitato Promotore prima e il Consiglio Scientifico, successivamente, hanno deliberato che *Studi di psicologia dell'educazione*, diventasse la rivista ufficiale della *SIPEF*. Questa decisione, oltre a superare le difficoltà economiche per una puntuale uscita della rivista, richiede una diversa impostazione della stessa. Per esempio da una rivista che accetta [...] ad una rivista che s'impegna a coniugare la ricerca scientifica con la professionalità psicologica attraverso l'individuazione di temi e di argomenti ritenuti qualificanti [...]. All'inizio, pertanto, di questo nuovo ciclo e di questo impegno scientifico, il cambiamento si presenta arduo e impegnativo in quanto si tratta di rispondere a delle attese e a delle esigenze³¹.

Cambia così il Comitato scientifico della rivista con l'ingresso dei membri dapprima del Comitato promotore e, successivamente del Consiglio scientifico e numeri che si susseguono hanno tutti dei nuclei tematici. L'ultima annata, quella del 1998, a differenza da tutti i numeri precedenti è dedicata, nella sua quasi totalità, alla presentazione di una "Documentazione"³² nella quale sono riportati una serie di documenti molto importanti. La stessa lunga "Introduzione" generale, e quella particolare che precede le varie sezioni, credo che ancora merita un'attenta lettura ancor oggi.

Con l'ingresso della Società italiana di psicologia dell'educazione e della formazione (SIPEF) nella nuova formula editoriale, i rapporti con l'editore Armando sembravano risolti. Infatti già nella prima riunione del Comitato promotore di quella Società, il direttore della rivista e il presidente di quel Comitato aveva fatto presente le richieste dell'editore: 15.000.000 di lire per 3 numeri annui, a fronte di un numero rilevante di abbonamenti, con la restituzione alla SIPEF di un 40% del costo reale della rivista per ogni abbonato eccedente il numero minimo richiesti. Successivi incontri e delibere si erano indirizzate in quel senso per approvare le richieste dell'editore e lasciare a lui la proprietà della testata. Tuttavia i continui ritardi nella pubblicazione dei numeri³³, le incomprensioni persistenti e l'impossibilità di corrispondere quanto richiesto dall'editore hanno indotto a sondare altre case editrici per trovare un altro editore ma, di fronte ai molteplici dinieghi, si ritenne di proseguire l'esperienza editoriale con l'Armando, anche se non si era in grado di arrivare al numero minimo di abbonamenti per l'allora scarso numero dei soci SIPEF. Nonostante la possibilità, mai concretizzata, di un contributo straordinario da parte del CNR, la possibilità, da parte dell'editore, di uno sconto per i soci SIPEF rimasero molti dubbi e perplessità sia sul ruolo dell'editore che sulla

31 Il corsivo è nel testo.

32 I documenti riportati concernano l'origine e lo svolgimento dei lavori delle due "Commissioni di studio del Ministero della Pubblica Istruzione incaricata di approfondire le problematiche connesse al rapporto scuola-psicologia"; la presentazione di un modello di "servizio psicologico" innovativo teso a sostituire quello precedente basato sulla figura dello psicopedagogo, la presentazione dei vari disegni di legge allora in discussione al Parlamento; la presentazione di vari modelli organizzativi stranieri sul funzionamento dei servizi psicologici.

33 I continui ritardi nella pubblicazione dei vari numeri indussero la redazione a privilegiare l'uscita dei numeri unici del 1996 e del 1997 che occupavano in linea di massima due numeri, piuttosto che far uscire i tre numeri come era nella tradizione della rivista.

possibilità, da parte della SIPEF di far cessare la rivista per orientarsi su un “bollettino”. È a quel punto che, dopo diversi sondaggi presso altre case editrici, si decise di prendere in seria considerazione la proposta che proveniva dal Centro studi Erickson di Trento a partire dal 1999 anche se, per contratto con l’Armando, si poteva chiudere quell’esperienza con l’anno precedente, ma per non avere grane giudiziarie si decise di prolungare ancora per un anno la pubblicazione della rivista e di chiudere con il 1998 la collaborazione con l’editore romano. Si chiudeva, così, un’esperienza editoriale, scientifica ed umana, ma anche si apriva una nuova possibilità per continuare su un percorso già delineato.

6. *Studi di Psicologia dell’educazione: struttura*

A livello strutturale la rivista era composta dalle seguenti rubriche: editoriale, studi, ricerche, note, recensioni e schede, mentre dalla seconda annata l’editoriale apparve soltanto in rare occasioni. A queste aree si aggiunsero ben presto altre rubriche, le quali, pur non essendo fisse, tuttavia hanno rappresentato un fiore all’occhiello della rivista.

Fra queste sono da ricordare, come fin dal n. 2 del 1982 la rivista pubblicò gli atti del simposio sulla “Formazione in psicologia dell’educazione di psicologi ed operatori scolastici” cui seguirono, nel tempo, sia dei numero tematici che interamente monografici³⁴ e come dal n. 3 del 1983 alcuni numeri sono stati dedicati ad un personaggio di rilievo internazionale della psicologia dell’educazione³⁵.

34 Nei nn. 2-3 del 1984 l’intero fascicolo è completamente dedicato alla formazione psicologica degli insegnanti e, in particolare degli psicopedagogisti. Formazione universitaria giustificata con le seguenti motivazioni: «Più di una Commissione è stata recentemente istituita dal Ministero della Pubblica Istruzione allo scopo di studiare e programmare un itinerario di formazione iniziale a livello universitario per tutti gli insegnanti [...]. Nel quadro totale di questa ipotesi di formazione s’inserisce, non ultima anzi dominante, la componente *psicologica*. Non è infatti concepibile un operatore pedagogico-didattico, che sia ignaro e insensibile rispetto alla imprescindibile esigenza di conoscenza della vita psichica, dello sviluppo». Il corsivo è nel testo. A quel numero parteciparono Alberto Argenton, Luciano Baldini, Graziella Ballanti, Giuseppe Boncori, Renzo Carli con Franco Lancia e Rosa Maria Paniccia, Marcello Cesa-Bianchi, Anna Maria Dell’Antonio con Paola Serafini, Mauro Laeng, Maria Grazia Moriani, Maria Antonietta Pinto, Clotilde Pontecorvo con Anna Maria Ajello, Giorgio Tampieri, Renzo Titone, Leonardo Trisciuzzi e Carlo Trombetta. Nel n. 2 del 1986, a cura di Mario Groppo, l’attenzione si è focalizzata su un “approccio strutturale e funzionale dell’attività di pensiero” volto a rintracciare un’integrazione tra il modello genetico e quello psicoanalitico con gli articoli di Elsa Schmid-Kitsikis, Anik de Ribaupierre e Christiane Robert-Tissot. Con il n. 1 del 1991, curato da Maria Serena Veggetti, venne presentata la teoria dell’attività, così come era stata elaborata da Aleksej Leont’ev.

35 Il motivo di questa scelta è dipeso sia da un fatto occasionale sia dall’importanza attribuita a leggere e a riflettere su un personaggio di rilievo. Il fatto occasionale fu dato dal convegno organizzato dalla Fondazione “Pro Helvetia”, dall’Istituto svizzero di Roma e dalla Facoltà di psicologia e di Scienze dell’educazione di Ginevra in occasione della presentazione degli inediti claparediani (Trombetta, 1981, 1982a, b, c, d, e). L’altro motivo fu dovuto alla necessità di riproporre all’attenzione degli studiosi e dei lettori il contributo dato da alcuni psicologi che hanno avuto una risonanza internazionale, certi che la lettura dei “classici” poteva essere una buona occasione di riflessione per tutti ed anche per aprire una riflessione psicologica su quanto era avvenuto all’estero. In tal modo la serie di questi numeri si apre con la figura di Edouard Claparède (con i contributi di Richard Meili, Daniel Bovet, Jean-Blaise Dupont, Alberto Munari, Daniel Hameline, Gertrude Meili-Dworetzki, Mireille

Mentre “studi” voleva fare il punto su alcuni punti nodali della psicologia educativa³⁶, la rubrica “ricerca” presentava la metodologia e i risultati condotte sia da giovani ricercatori che da docenti qualificati³⁷.

La rubrica “note” non è stata una rubrica molto seguita. Essa voleva puntare l’attenzione, soprattutto, sui diversi aspetti della professione psicologica in campo educativo (Baldini, 1982; Badolato, 1983; Buzzi-Donato, 1985; Gallegati, 1992; Liverta Sempio, Orsenigo, 1983; Moderato, 1984; Perini, 1983; Pappalardo, Licciardello, 1987).

Le “recensioni” e le “note” hanno occupato molto spazio all’interno di ciascun numero. Le prime sono state dovute a Renzo Titone; le seconde, erano molto simili, ma con uno spazio più ristretto, data la scarsa importanza dell’opera oggetto della recensione.

Cifali e Carlo Trombetta). Il n. 2 del 1985, curato da Alberto Munari e da Donata Fabbri Montesano, è stato dedicato agli sviluppi del pensiero piagetiano (con i contributi, oltre che dei due curatori, di Bärbel Inhelder e Jean Piaget, Pierre Mounoud, Aleksander Georgevic Lidars, Daniel Borisovič El’Koinin, Rik Pinxten, Léo Apostel, Rémy Droz, Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti); il numero 3 del 1986 è stato dedicato a Vygotskij riproponendo una serie di scritti dello psicologo sovietico integrati da scritti di Bruner, Leont’ev, Lurija, Sinclair e Vasil’evič. Con il n. 3 del 1987, curato da Luciano Baldini, l’attenzione si è concentrata su Henri Wallon proponendo articoli firmati da René Zazzo, Rachel Manaranche, Norberto Galli, Liliane Lurçat, Jean Piaget, Aleksey Nicolaevič Leont’ev, Jaqueline Nadel ed Edmond Hiriartborde, L’attenzione verso Baldwin ha trovato la sua occasione sul n. 1 del 1990 con la pubblicazione di scritti, oltre che di questo autore, anche di Barbara Continenza, che ne è stata la curatrice, Bruce M. Ross e Stephen Kerst, Freeman.Moir, Donald Cambell e Jean Piaget. Un’eccezione all’elenco degli psicologi “illustri”, lo si ebbe con il n. 1 del 1989 con la pubblicazione, da parte di Giulio Belmonte, di uno studio pionieristico sulla pedologia e con il n. 2 del 1992, nel quale due giovani studiosi, non accademici, presentarono, da un lato, il contributo dato alla psicologia dell’educazione da parte di Giuseppe Sergi, e, dall’altro, proponendo all’attenzione dei lettori un personaggio fino allora del tutto dimenticato: Ugo Pizzoli (Gandini, 1985; Passione, 2012). L’intera annata del 1995, curata da Maria Serena Veggetti, è stata dedicata alla “zona di sviluppo prossimale” di Vigotskij e alla formazione dei concetti secondo la teoria di Vasilij Davydov. Con i nn. 1-2 del 1996 si ha la presentazione del nucleo monotematico dedicato ai disturbi di ragionamento e di apprendimento matematico, con i contributi, fra gli altri di Cesare Cornoldi, Rossana de Beni, Daniela Lucangeli, Maria Chiara Passolunghi e Michele Pellerrey; il n. successivo, curato da Pietro Boscolo, presentava un nucleo tematico sullo sviluppo della ricerca psicologica e psico-pedagogica sulla scrittura. Con i nn. 1-2 del 1997 si ha un altro nucleo tematico, curato da Anna Maria Ajello, dedicato alla necessità di ampliare le proprie conoscenze per una società volta allo sviluppo della conoscenza. Nel n. 3 del 1997 Silvia Perini dedicava un nucleo tematico ai processi di categorizzazione in età evolutiva.

36 Cfr. ad esempio, Groppo, 1982; Titone, 1982; Trombetta 1982b, c, d; Lumbelli, 1983; Fabbri Montesano e Munari, 1983; Boscolo, 1984.

37 Oltre agli autori della redazione (Titone, Baldini, Pinto e lo scrivente) hanno pubblicato articoli sulla rivista sia quelli citati sia nei nuclei monotematici che in quella sui “classici”. Gli altri autori sono stati: Ottavia Albanese, Alessandro Antonietti, Pier Luigi Baldi, Barbara Ongari, Anna Silvia Bombi, Lucia Boncori, Filippo Boschi, Paolo Callegari, Ettore Caracciolo anche con i suoi numerosi collaboratori, Silvano Chiari, Emanuela Confalonieri, Marisa D’Alessio, Ilaria Grazzani, Angela Groppelli, Mario Groppo, Rosalba Larcán, Orazio Licciardello, Olga Liverta Sempio, Paolo Moderato, Luigi Pedrabissi, Silvia Perini, Vittorio Rubini, Vezio Ruggeri, Franco Zambelli, Cristina Zuccheromaglio. Fra gli stranieri: René Amigues, Barnard Yvonne, Bell Nancy, Blaye Agnes, Desforge Charles, Erkens Gijsbert, Goldchstein Mark, Goosens Frank, Lem Piet, Manfred, Plomb A.J., Jean-Pierre Pourtois, Jean Rondal, Segebarth Karine, Smeets H., Voeten Marinus, Schubauer Leoni Maria Luisa, Van Overwalle Frank, Veenman Simon, Voeten Marinus, Wosinski Marek.

7. *Studi di Psicologia dell'educazione: i contenuti ritenuti più importanti*

SPE è stata una rivista che ha voluto coniugare la scientificità delle ricerche e degli studi con la proposta di temi e problemi collegati strettamente alla professione psicologica, il tutto con un occhio molto critico ed attento su teorie e prospettive “di moda”. Ora se si eccettuano i numeri dedicati ai “classici” della psicologia dell’educazione, rispettivamente curati da specialisti, i “nuclei tematici” e quelli menzionati nelle note 34 e 37, anch’essi curati da docenti qualificanti nell’ambito delle rispettive competenze, si nota come la rivista nei corsi dei suoi sedici anni di presenza e di attività non ha trascurato alcun aspetto inerente al suo specifico ambito. Ne fanno fede ad esempio l’articolo di Angeletti e Petrilli (1986) su disadattamento o sul disagio scolastico, quello di Aprile sullo sviluppo delle abilità metalinguistiche (1991), sulla lettura, sulla concettualizzazione, sull’apprendimento concettuale (Baldi, 1987; Boschi, 1991; Boschi, Aprile, 1987; Argenton, Messina, 1984; Moderato, Pergolizzi, Gentile, 1989; Notarbartolo, Perini, 1987, 1988; Rubini, 1984; Santopuoli, 1991), lo spazio dedicato ad una ricerca epistemologica alla psicopedagogia (Grosso, 1982, 1984; Lumbelli, 1983; Trombetta, 1982a, 1982b, 1983, 1984), agli alunni handicappati (Albanese, 1988; Baldini, 1982, 1984, 1985; Ballanti, 1983; Dell’Antonio, Serafini, 1984; Grosso, Liverta Sempio, Mechetti, 1992; Moderato, 1984, 1988; Pirani, 1982; Pinto, 1984; Titone, 1988; Zani Minoia, 1983), ai modelli pedagogici all’interno delle comunità terapeutiche (D’Ambrosio, 1987), ai processi comunicativi nel sistema familiare (Cela, 1985; Auletta-Cinquegrana, Ferrara, 1982), allo psicologo dell’educazione (Licciardello, 1989), allo psicopedagogista (Liverta Sempio, 1991; Liverta-Orsenigo, 1983; Trombetta, 1982), al servizio socio-psico-pedagogico (Trombetta, 1989, 1990, 1998), alla storia della psicologia e della psicologia dell’educazione (Pacella, 1992, Trombetta, 1988). Inoltre vanno segnalate le numerose ricerche aventi come primo firmatario Caracciolo di elevato spessore statistico (Caracciolo, Fabio, Trombetta, 1988; Caracciolo, Ingrassia, Tosolin, 1991; Caracciolo, Ingrassia, Merzi, Trombetta, 1992; Caracciolo, Perini, Trombetta, 1989; Caracciolo, Tosolin, Ingrassia, 1991).

8. Alcune riflessioni

È indubbio che, se Renzo Titone ha svolto un ruolo dominante sulla genesi e sull’evoluzione di quella testata, è anche vero che il sottoscritto, sempre più nel tempo, ha svolto anch’esso un ruolo non secondario per l’affermazione di quest’ultima e per aver dato ad essa un prestigio rilevante per la psicologia dell’educazione.

Ascolto, attenzione, coinvolgimento e scelte teoriche sono state alcune mie caratteristiche di quel periodo, per portare avanti la progettazione e la direzione di fatto della rivista. Quelle caratteristiche hanno cercato di colmare il vuoto ideativo che Titone non seppe dare alla rivista e sotto questo punto di vista si può anche comprendere come, pur pubblicando articoli di molti e qualificati docenti, tuttavia la rivista non riuscì a emergere dal mondo accademico e far sentire la sua presenza attiva sia nel campo universitario che in quello professionale.

Essa, pur se distinta dall’insegnamento di psicologia dell’educazione, retto da Titone, e di psicopedagogia, da me ricoperto, tuttavia è stata profondamente collegata alle molte vicende che hanno caratterizzato l’evoluzione del corso di laurea in psicologia di Roma. I due insegnamenti, spesso negletti dagli studenti e per lo più non valorizzati dai colleghi, forse anche

per una mia incapacità o incompetenza, non sempre sono riusciti a darsi una loro fisionomia disciplinare; fisionomia e identità che si ripercuoteva soprattutto sul piano professionale. E se questa lacuna ha un suo fondamento anche la rivista, pur essendo ambita per la pubblicazione di articoli scientifici, ha trovato silenzi e resistenze, in campo accademico, e scarso ascolto sia negli ambienti ministeriali che in quello professionale dell'Ordine degli psicologi.

Altre brevi riflessioni riguardano il ruolo dell'editore. È pur vero che sia con il prof. Armando che con suoi successori si è avuta la massima libertà nello scegliere e nel pubblicare quanto era stato programmato dalla direzione e dalla redazione della rivista. Ora questa amplissima libertà, se non è accompagnata da una ricerca di mercato, da un confronto serio tra l'editore e la direzione sui contenuti da pubblicare, fa sì che la rivista non sempre abbia gli strumenti per conoscere ciò che il "mercato" chiede e non ha il polso della situazione per conoscere quali tematiche e problematiche sono ritenute più urgenti ed attuali. Ora, senza piegarsi al "mercato", è anche vero che l'editore ha una visione molto più ampia di un direttore della rivista di tutto ciò che è ritenuto più importante nel mondo culturale e professionale di un determinato settore.

La pubblicazione di una rivista, inoltre, non è soltanto una realtà editoriale, culturale e scientifico-professionale; essa è anche un fatto economico che impegna l'editore a un esborso finanziario; ora questa realtà, se non è sorretta o da un prestigio sociale derivante dall'editare un certo prodotto, o da un minimo di entrate che, anche se in parte, cerchino di bilanciare i costi vivi e quelli di magazzino, diventa molto difficile per quell'editore mantenere quanto prima aveva promesso al direttore di una rivista come anche impegnarsi per un tempo alquanto lungo a pubblicare una rivista, soprattutto quando nel suo catalogo non sono presenti testi aventi uno stretto collegamento con la rivista che pubblica.

Ed ancora un'altra sintetica riflessione, non priva di conseguenze: per una serie di motivi ci si è rivolti ad un editore il quale aveva nel suo catalogo opere soprattutto di carattere pedagogico, didattico. In questo contesto l'editore tende a privilegiare il suo "core business", perché con esso viene identificato e da esso trae quel beneficio economico che gli permette di mantenersi nel mercato e di accrescere il proprio fatturato come anche di garantirsi una posizione solida grazie a un'attività continuativa e sicura; d'altra parte una persona interessata al catalogo di quell'editore andrà cercare quelle opere nel quale l'editore eccelle. Ora, nelle vicende della rivista, ci si è trovato a dialogare e a tessere rapporti con un editore specializzato nel settore pedagogico-didattico e non in quello psicologico; allorquando si è cercato, in diverse circostanze e con varie modalità, un editore specializzato in quello psicologico, la risposta avuta è che quello della psicologia dell'educazione non era ritenuto un ambito, un settore psicologico in cui valeva la pena d'impegnarsi.

Queste tre brevi, ma non insignificanti riflessioni, ritorneranno, quasi identiche, anche con le successive intitolazioni della rivista.

9. *Psicologia dell'educazione e della formazione: genesi ed evoluzione*³⁸

Nei paragrafi precedenti, già sono stati anticipati alcuni avvenimenti alla base del cambio d'intitolazione della rivista: da *Studi di psicologia dell'educazione* (SPE) a *Psicologia dell'educazione e della formazione* (PEF).

38 Per la ricostruzione dei fatti di questo periodo mi sono avvalso dei verbali della SIPEF.

Per comprendere il nuovo percorso è utile ricordare come nel 1993 si era costituito un “Comitato promotore” al fine di costituire la SIPEF. Questa denominazione, sorta fra alcuni contrasti, nasceva dall’esigenza di coniugare una psicologia dell’educazione, così come si articolava in quel periodo secondo gli esponenti più autorevoli in Italia, con un’impostazione molto più ampia e tale da includere tutte quelle aree connesse alla formazione del bambino e del ragazzo, dell’alunno, dei docenti e delle famiglie.

Già da primi verbali del Comitato prima e del Consiglio scientifico, poi, il tema della rivista era uno degli argomenti discussi ai vari ordini del giorno. La posizione da prendere si presentava difficile: chi optava per mantenere gli accordi presi a suo tempo con Armando editore, chi preferiva che la testata diventasse proprietà della società, chi privilegiava che questa società non avesse una rivista che toglieva molte risorse economiche che, potevano, invece, essere dirottate per altri scopi societari. Di fronte a queste opzioni, nella riunione del 18 novembre 1995, furono prese alcune importanti decisioni. La prima prevedeva che con il 1996 la rivista diventasse l’organo ufficiale della società³⁹; la seconda decisione era che sia il presidente della società, che era anche direttore della rivista, che il professor Piero Boscolo, contattassero l’editore per trovare una soluzione congrua per le due parti. Nella riunione del 19 gennaio 1996 sia Trombetta che Boscolo riferirono ai soci gli esiti di quell’incontro. Il dibattito che seguì si articolò su due fronti: uno finanziario e l’altro editoriale.

Sul piano finanziario il direttore della rivista, nonostante gli alti costi proposti da Armando, era del parere che si dovesse continuare la collaborazione con quell’editore dato che le altre case editrici, a suo tempo consultate, non ritenevano opportuno pubblicare riviste di psicologia educativa. Tale situazione, però, poneva diverse problematiche: una era rappresentata dalla possibilità di avere, nel tempo, quel numero minimo di soci per rispettare gli accordi con Armando editore; l’altra possibilità era quella di ottenere un contributo finanziario da parte del CNR⁴⁰; con quei due finanziamenti e con altri fondi si potettero saldare le annate 1994-1995, mentre per il 1996 si provvide con il bilancio della SIPEF e, a quel punto, i soci potettero ricevere l’annata anche se il 1996 uscì con due numeri unificati, il 1997 con un numero doppio e un numero singolo e il 1998 con un numero triplo⁴¹.

Anche sul versante editoriale ci fu un lungo dibattito. Mentre alcuni, come preannunciato sopra, erano del parere di optare per un bollettino, contenente soprattutto notizie di carattere professionale e quelle provenienti dalle sezioni regionali, altri, come Boscolo, insistevano per avere una rivista che segnasse una continuità con il passato, ma anche una parziale discontinuità, data l’esistenza della SIPEF che doveva esprimere il proprio orientamento scientifico e culturale.

È su questi presupposti che presi i primi contatti con Dario Ianes del Centro studi Erickson, dapprima a Roma e successivamente a Riva del Garda. Contatti che si rivelarono immediatamente fruttuosi sul piano editoriale e su quello finanziario.

Sul piano editoriale veniva confermata la più completa libertà nella scelta degli articoli da pubblicare, come si prevedeva che la nuova testata appartenesse alla SIPEF.

39 Cfr. la pagina n. 1 del primo numero del 1996: «Studi di psicologia dell’educazione. Periodico della Società Italiana di Psicologia dell’educazione e della formazione - SIPEF».

40 Effettivamente si sono avuti due finanziamenti: uno di 4.000.000 (98.00579.08) e l’altro di 5.000.000 (Posiz. 120.01170/119586).

41 Su questi punti cfr. il verbale della SIPEF n. 4 del 19 gennaio 1996.

Infatti in quel periodo la SIPEF poteva contare su un numero di soci con i quali poter far fronte agli impegni finanziari e, nei primi anni, ad incassare delle royalties con le quali ripagare le somme a suo tempo elargite all'editore per la stampa, la spedizione e la diffusione della rivista.

A livello redazionale, grazie all'impareggiabile supporto della dottoressa Carmen Calovi, si decise che di mantenere il riassunto nelle tre lingue come nella precedente testata. La rivista uscì regolarmente con tre numeri all'anno.

Il primo editoriale presentava la nuova testata con le seguenti frasi:

Psicologia dell'Educazione e della Formazione muove i suoi primi passi nel proscenio della variegata cultura e scienza psicologica. La metafora teatrale assume una connotazione particolare legata all'immagine stessa di una rivista che, davanti ai suoi spettatori, interpreta uno specifico ruolo, lancia una pluralità di messaggi e che, infine, tende, non senza palpitazioni, ad ottenere un plauso derivante dalla propria capacità e competenza di saper stare su quel proscenio. La metafora teatrale, inoltre, sottolinea come tutta la rappresentazione, con la sua pièce, i suoi attori e i suoi spettatori, vuol essere un momento di distacco e di stacco dalla vita quotidiana per immergersi in una dimensione dove la narrazione stessa diventa una modalità per pensare e far pensare, per giocare e far giocare, per reinterpretare la quotidianità della vita. Al di fuori della metafora, *Psicologia dell'Educazione e della Formazione* è un progetto nato all'interno della Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione (SIPEF). Come spesso avviene, un progetto è il risultato di sinergie di più persone e di diverse competenze per venire incontro a delle esigenze. Ciò è avvenuto anche per questa nuova rivista. [...] Come è noto a tutti la psicologia dell'educazione è una disciplina accademica fra le molte che caratterizzano l'ampio spettro degli insegnamenti universitari; ma essa, da noi, non ha ancora un risvolto professionale. Infatti la figura predominante dello psicologo nella scuola è da rintracciarsi nel Servizio Sanitario nazionale. I vari disegni di legge presentati dal novembre '97 ad oggi al Senato prevedono lo psicologo nella scuola, ma con funzioni molto distante tra di loro; non esiste lo psicologo scolastico. Lo psicologo dell'educazione in Italia ancora non esiste. Ed ecco, allora, come uno dei progetti della rivista consiste nel presentare la possibilità di una o più figure professionali che possa agire, con competenza, nelle diverse situazioni dove si attua il processo educativo e in vista dell'educazione dell'uomo. Questo significa passare dal modello della consulenza a quella di servizio. [...] *Psicologia dell'Educazione e della Formazione* intende coltivare anche un secondo progetto: quello di non identificare l'educazione con una sola realtà e dimensione nella quale si svolge una parte del processo educativo; in altre parole la psicologia dell'educazione supera la dimensione scolastica anche se è consapevole che, gran parte di quel processo, avviene nelle aule scolastiche e all'interno della trasmissione ed elaborazione della conoscenza. [...] *Psicologia dell'Educazione e della Formazione* intende coltivare anche un terzo progetto: quello di introdurre, all'interno della psicologia dell'educazione, una serie di modelli teorici diversi da quelli che fino ad ora hanno caratterizzato l'approccio della psicologia nei confronti dell'educazione. [...] Questi tre progetti, già di per sé ambiziosi, sono coronati da un ulteriore progetto derivante dalla denominazione stessa della SIPEF e della rivista: *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*. Non si poteva limitarsi a denominare semplicemente *Psicologia dell'Educazione* ovvero *Psicologia della Formazione*? Senz'altro; e questo avrebbe risolto molti problemi d'identità sia teorici che professionali anche all'interno della SIPEF. Perché, allora, scegliere una denominazione più complessa e resa ancor più problematica dalla presenza della congiunzione e? Quale significato attribuire a questa congiunzione? È una congiunzione

coordinativa che segnala un collegamento puro e semplice ovvero ha una funzione aggiuntiva e rafforzativa, ovvero che intende unire due elementi con il risultato di formare una terza realtà o dimensione? Quest'ultimo significato è quello che riscuote maggior credito e che testimonia la scelta teorica che ha guidato fin dall'inizio il sorgere della SIPEF. Nel senso che, a differenza di altre sigle che costellano il mondo della psicologia italiana, si è inteso presentare un progetto di ampio respiro tale da riunire in un solo i tre progetti, già di per sé validi, ma ritenuti di basso profilo. [...] Come avviene nella vita, la nascita è accompagnata dalla morte! E il pensiero corre a Mario Groppo che con lucida intelligenza e lungimirante professionalità aveva accettato con entusiasmo di far parte del Comitato Scientifico della rivista, ma che nella notte del 24 dicembre ci ha lasciato improvvisamente. Presso il suo studio si sono svolte tutte le riunioni per mettere a fuoco la struttura e le linee guida della rivista stessa. A lui dedico questo primo numero della rivista.

Nel 2004 decisi di non ricandidarmi alla presidenza della SIPEF e, al mio posto, fu eletto un mio collega⁴². Ora stando allo statuto della Società⁴³, il presidente di quella Società non diventava automaticamente direttore della rivista, per cui ci fu uno scontro tra il sottoscritto e il mio successore il quale, fra l'altro, desiderava non proseguire con la rivista, bensì con un bollettino. Su questo scontro, come su altre questioni di minor importanza ma che infastidirono il Centro studi Erickson, si decise, nel rinnovare il contratto biennale con la clausola che "Spetta alla Società la nomina del Direttore della rivista. Per l'anno in contratto svolgerà la funzione di Direttore il prof. Carlo Trombetta"⁴⁴. Scaduto il 2005, a seguito di altri contrasti e malintesi con il presidente della SIPEF, l'editore trentino decise di non rinnovare più il contratto editoriale e il 28 dicembre 2006 il Tribunale di Trento cancellò la rivista dal registro delle stampe. Seguirono altri episodi molto incresciosi, che preferisco tralasciare in quanto non rientrano direttamente nella ricostruzione storica della rivista.

10. *Psicologia dell'educazione e della formazione: struttura e contenuti*

La struttura della nuova testata si presentava molto più agile della precedente. Ogni numero si apriva con un "editoriale", redatto dal direttore della rivista, cui seguivano gli "articoli", oscillanti all'incirca tra i sei e gli otto, le "recensioni" cui seguivano dei "notiziari", con particolare riferimento a quelli inerenti alla vita intera della SIPEF. Nel 2005, su mia precedente pressione nei confronti dell'editore, si è ottenuta la certificazione "PsychInfo".

Nelle prime quattro annate molto spesso il primo articolo pubblicato era la traduzione italiana di qualche articolo già pubblicato su prestigiose riviste straniere. Questa scelta, dovuta anche alla possibilità di avere, quasi gratuitamente, un traduttore qualificato, era stata dettata dalla necessità di aprire i nostri orizzonti culturali per capire quali argomenti venivano pubblicati all'estero. In tal modo vennero pubblicati articoli di Babad (2000), Beeman (1999), Boekaerts (1999), Costenbader e Markson (2001), Dowker (2001), Gaillard

42 Cr. Notiziario della rivista, 6, 3, p. 409.

43 Lo Statuto, modificato il 30 giugno 2001, all'art. 13 dichiara che il presidente della società "ratifica" le delibere sull'editoria e all'art., 15 "delibera circa l'editoria dell'Associazione".

44 Art. 7 del Contratto.

(2003), Grigorenko e Sternberg (2000), Guillard (2003), Harp e Mayer (2000), Hokoda e Fincham (2000), Hunter McAllister (2001), Kesner (2002), Mayer, Heiser e Lonn (2003), Narvaez, Gleason e Mitchell (2002), Newstead, Stokes e Armstead (2000), Pelletier e Séguin-Lèvesque (2004), Poncelet (2005), Reeve, Bolt e Cai (2001), Rubtzov (2005), Schultz, Crowder e White (2001), Sternberg (1999), Stone Fish (2004) e Zimmerman (1999). Il compito di selezionare gli articoli era stato affidato, di fatto, al direttore e alla redazione della rivista. Non è mancata l'occasione di pubblicare un numero monografico, curato da Gian Vittorio Caprara (1, 2002) all'autoefficacia.

Gli articoli si possono suddividere in due grandi settori: quelli provenienti da ambienti accademici, compresi quelli stranieri, e quelli dedicati alla professionalità; su questo settore il contributo di Rosario Drago è stato molto incisivo anche per i suoi numerosi e qualificati articoli⁴⁵. Gli articoli sulla professionalità non hanno riguardato soltanto alcuni aspetti metodologici, ma anche la pubblicazione di documenti molto importanti in quel periodo⁴⁶. Un problema che sollevò diverse perplessità all'interno della SIPEF era costituito dal desiderio del Centro studi Erickson che, accanto alla rivista, fosse abbinato una sorta di fascicolo denominato "Strumenti", anche in vista della pubblicazione degli Atti dei convegni biennali di quella società. Ora, tutti conoscono la predilezione della Erickson verso tale modalità di presentare rubriche in modo da venire incontro alle richieste, soprattutto, dei docenti. La perplessità, come si evince da una corrispondenza intercorsa tra me e il professor Boscolo, nel novembre 2000, riguardava proprio la specificità di tale fascicolo: esso doveva essere qualcosa "pronti per l'uso" per i quei docenti che erano disposti a tutto pur di avere fra le mani qualcosa da utilizzare subito, ovvero strumenti tarati? Di fronte alla richiesta della Erickson si preferì non dare eccessivo peso a quella richiesta.

Altro argomento sul quale discussi molto con l'editore era costituito dalla possibilità di affiancare alla rivista un'altra di alta divulgazione sui temi educativi, come avveniva in Francia con due importanti riviste. Dopo un infruttuoso contatto con il Gruppo editoriale L'Espresso, il 1 dicembre 2004 scrissi la seguente lettera a Marcello Sorgi, allora direttore de *La Stampa*, senza avere, però una sua risposta in merito:

Lo scrivente, assieme al Dr. Dario Ianes, ritiene estremamente importante sensibilizzare l'opinione pubblica sui grandi temi dell'educazione, compresi quelli scolastici, in modo che il lettore sia aiutato a comprendere *cosa sia e dove va l'educazione* in un ambiente sempre più globalizzato

45 Fra i suoi articoli si segnalano quelli dedicati al ruolo dei dirigenti scolastici (2002, 2005), sul tempo scolastico (2000), sul tempo di studiare e sul tempo d'insegnare (2002), sull'assenteismo degli studenti (2005), una rassegna della ricerca internazionale sui docenti (2006).

46 Cfr. Istituzione del servizio di psicologia scolastica. Disegno di legge n. 3866 (Monticone e Rescaglio) (1999, I, 1, pp. 103-8); Protocollo d'intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione, Conferenza dei Presidenti dei corsi di laurea in psicologia, Associazione nazionale presidi e direttori didattici (ANP), Società italiana di psicologia dell'educazione e della formazione (SIPEF), Associazione italiana di psicologia (AIP) (2000, 2, 2, pp. 255-259); Corso SIPEF per la formazione degli psicologi per il servizio di psicologia scolastica (2000, 2, 2, pp. 261-265), trasformato successivamente in un Master universitario (2000, 2, 3, pp. 399-404; ", 6, 2, 2004, pp. 281-282; 2005, 7, 3, pp. 415-420); relazione del "Gruppo di lavoro", più comunemente conosciuto come "Documento Rubini" a seguito del "Protocollo d'intesa" (2001, 2, 2, pp. 241-261); Protocollo d'intesa per l'offerta di un servizio di psicologia scolastica tra la Provincia di Trento e la SIPEF (2002, 4, 2, p. 271-274); Legge Regione Abruzzo: Istituzione del servizio di psicologia scolastica (2003, 5, 3, pp. 421-423).

ma anche fortemente intriso di un localismo ritenuto necessario per sviluppare adeguatamente una crescita sociale, culturale sia delle giovani generazioni sia per collegare le generazioni tra loro.

L'esperienza francese con due riviste che si trovano in vendita in tutte le edicole (*Le Monde de l'éducation e Sciences Humaines*) viene ritenuta esemplare per avviare, anche in Italia, una pubblicazione capace di coniugare la divulgazione con quella della specializzazione. In psicologia ciò è avvenuto ad esempio con *Psicologia Contemporanea*, la quale, con la traduzione di articoli stranieri e con la pubblicazione di articoli da parte di specialisti nei vari settori nei quali si articola questa disciplina, riesce a dare, con un taglio giornalistico, una visione articolata e puntuale sia delle tendenze contemporanee delle scienze psicologiche, sia dei risvolti che esse hanno nella vita quotidiana [...].

Gli argomenti maggiormente trattati dalla rivista, con particolare riferimento agli autori italiani, sono stati: l'acquisizione delle abilità di studio (Cacciò, Benvenuti, Zamperlin, De Beni, 2003; Finardi, Moé, 2005) e di quelle sociali (Pirrone, Rapisarda, 2005); le competenze in campo linguistico (Gini, 2003; Tramarin, Grazzani Gavazzi, 2000), metalinguistico (Tramarin, Grazzani Gavazzi, 2000), musicale (Pitti, Delogu, Di Matteo, Olivetti Belardinelli, 2002) e narrativo (Accorti Gamannossi, 2001; Schimmenti, Meringolo, 2001); l'apprendimento (Gentile, 2000, 2003; Folgheraiter, Tressoldi, 2001; Molinari, 2006) e la sua l'autoregolazione (Moé, de Beni, 2000); l'autoefficacia, con il già citato numero monografico curato da Caprara, e con altri articoli dei suoi collaboratori (2002, 2004, 2005, 2006); l'autostima (Gentile, 1999; Pinelli *et al.*, 2000; Pellai *et al.*, 2001; Usai, Zanobini, 2003); creatività (Gilberti, Corsano, Antonietti, 2004; Lupi, Antonietti, 2000); abbandono scolastico (Francescato *et al.*, 2003); bullismo (Berdoncini, Fantacci, Genta, 2003; Gini, Carli, 2004); disabilità (Binda, Giuliani, Salvetti, 2000; Giannetti, Giuntoli, Rigacci, 2006; Pozzoli, Gini, 2006); disturbi dell'apprendimento (Fabio, Antonietti, Tiezzi, 2003); disagio scolastico (Rusconi, 1999); genitori (Benedetto, 2001; Binda, Giuliani, Salvetti, 2000; Bombi, 2004; Cavalli, 2004; Corsano, Elia, Mancini, 2004; Giannetti, Giuntoli, Rigacci, 2006; Gozzoli, 1999; Scabini, 2004; Tani, 2004; Zatti, 1999); formazione degli insegnanti (Boschi, 2003; Freda, 2003; Reffieuna, Bonino, 2001); modalità d'insegnamento (Alessandri, 2006; Cacciamani *et al.*, 2006); psicologo scolastico (Grassi, 1999; Trombetta *et al.*, 2003a, 2003b, 2004).

11. *Psicologia dell'educazione: genesi ed evoluzione*

Come ricordato al termine del paragrafo 9, il Centro studi Erickson decise di non pubblicare più quella testata, ma prima che il Tribunale di Trento cancellasse la rivista dal registro delle stampe, lo stesso editore mi contattò per sondare la mia disponibilità per dirigere una nuova testata che, in questo caso, sarebbe appartenuta a quel Centro studi.

Accettai con entusiasmo quella proposta, ma anche con una certa dose d'incoscienza e, fin da subito, proposi che la nuova testata si denominasse semplicemente *Psicologia dell'educazione* (PE).

Il progetto editoriale da ideare e da portare avanti non era facile in quanto si trattava di dare una continuità con le testate precedenti, ma anche una discontinuità volta soprattutto al futuro.

Per la prima volta ero solo. Non avevo più alle spalle un nome prestigioso su cui contare, come Renzo Titone, non potevo contare su un appoggio, anche se fittizio, di una struttura universitaria, né tanto meno di quello della SIPEF i cui rapporti si erano deteriorati al massimo, anche se ancora non riesco a capire i veri motivi di quella rottura.

Se ero libero di ideare e di agire nella massima libertà, questa stessa libertà mi poneva di fronte a delle grandi responsabilità e di decisioni che dovevo prendere al più presto, per dare continuità immediata alla testata precedente. Le domande più importanti che mi ponevo erano le seguenti: con chi potevo costruire un progetto editoriale? Con quali persone potevo condividere un progetto editoriale e quali competenze erano necessarie per far decollare quel progetto?

Non potendo più contare su alcune persone della precedente testata, anche per non creare dissapori e conflitti, ritenni opportuno rivolgermi ad altri colleghi che condividessero con me il progetto editoriale che volevo attuare e sviluppare nel tempo.

Quel progetto originario si basava su due grandi articolazioni: la prima concerneva la struttura della rivista, la seconda riguardava le persone che intendevano condividere l'impianto editoriale.

L'idea di fondo che avevo era quella di collegare la variegata realtà dell'educazione con quello della psicologia dell'educazione. Sotto tale profilo ritenevo, e lo ritengo ancora, estremamente necessario che nel Comitato scientifico della nuova testata fossero presenti delle persone competenti almeno in qualche settore nevralgico della ricerca educativa. Ed è per questo che mi rivolsi all'INDIRE affinché qualcuno di quella struttura potesse entrare nel nascente Comitato scientifico; ma nel rivolgermi all'INDIRE non feci una richiesta generica, bensì una molto precisa: desideravo che mi si segnalasse una persona esperta nella documentazione pedagogica in modo da avere la possibilità di avere a disposizione anche ciò che avveniva all'estero come pure di avere dei criteri per poter valutare e valorizzare le "buone pratiche" scolastiche. Ed è in questo modo che entrai in contatto con Antonella Turchi, la quale, avuta la necessaria autorizzazione da parte dei vertici dell'INDIRE, ha accettato e condiviso con me e con i colleghi tutte le vicende editoriali della rivista. Quella mia esigenza di dialogare e di confrontarmi con figure e competenze diverse da quelle psicologiche hanno permesso che nel 2009 potessi contare su un'altra persona espressione della dirigenza scolastica: il professor Antonino Petrolino che ha saputo esprimere, fin da subito e con rara sensibilità, le varie logiche, le molteplici problematiche e istanze che provenivano dalla scuola.

Per quanto concerne la componente psicologica da inserire nel Comitato scientifico, ritenni opportuno indirizzarmi su una concezione della psicologia dell'educazione non limitata ai soli processi di insegnamento e apprendimento e con un atteggiamento critico di fronte ad una visione clinica della psicologia, bensì ad un'articolazione molto più ampia. In tal modo potei contare, fin da subito, su Alessandro Antonietti, dell'Università Cattolica di Milano, che conoscevo da tempo, che ho sempre stimato per i suoi studi sulla creatività e che garantiva una visione d'insieme della psicologia dell'educazione; su Maria Chiara Passolunghi, dell'Università di Trieste⁴⁷, per le competenze psicopedagogiche sulla didattica; su Luisa Molinari⁴⁸, per i suoi studi sullo sviluppo sociale dell'infanzia e Cristina Zucchermaglio,

47 Maria Chiara Passolunghi lascerà il Comitato scientifico al termine del 2008.

48 Luisa Molinari si dimetterà dal Comitato scientifico nel 2011.

dell'Università "La Sapienza" di Roma⁴⁹, per la sua sensibilità e competenze riguardanti l'organizzazione delle strutture in generale e in particolare di quelle educative.

Un progetto editoriale, quindi, nel quale la psicologia dell'educazione poteva essere esaminata ed articolata in maniera non riduttiva, come avveniva nei manuali universitari, e che da questa diversa angolatura poteva dar voce ad una professionalità psicologica qualificata e all'altezza delle nuove prospettive ed esigenze sociali.

L'impianto progettuale sul quale avevo puntato la mia attenzione è rimasto immutato anche se, nel tempo, ci sono stati dei cambiamenti dovuti ad esigenze personali e dei nuovi arrivi che hanno ulteriormente arricchito il progetto originario⁵⁰. Così nel 2009 entrarono nel Comitato Dario Bacchini, della seconda Università di Napoli, e Maria Assunta Zanetti, dell'Università di Pavia; nel 2010 Caterina Gozzoli, dell'Università Cattolica di Milano, e Giuliana Pinto, dell'Università di Firenze.

Come si può vedere dall'elenco dei nomi che hanno accettato di far parte del Comitato scientifico, vi erano due esigenze di fondo. La prima, che riguardava un modello teorico della psicologia dell'educazione, è stata affrontata con la richiesta di farne parte di docenti esperti in alcune aree della psicologia dell'educazione secondi i parametri sopra enunciati; la seconda mirava a far sì che in quel Comitato fossero presenti alcune persone quali espressione di diverse realtà accademiche sparse sul nostro territorio⁵¹ e idonee a presentare le linee della ricerca psicoeducativa tipiche del rispettivo contesto accademico. Queste due esigenze fecero sì che nel 2012 entrassero nel Comitato scientifico sia Guido Alessandri, dell'Università "La Sapienza" di Roma, che Dolores Rollo, dell'Università di Parma. Solo nel 2014 la professoressa Caterina Fiorilli entrerà a far parte del Comitato, in rappresentanza del "Consorzio universitario Humanitas" della Lumsa.

Nel corso degli anni si fecero sempre forti altre esigenze: da un lato un collegamento sempre più articolato ed organico con la "Sezione sviluppo ed educazione" dell'Associazione italiana di psicologia (AIP) che riuniva al suo interno docenti e ricercatori universitari del settore sviluppo ed educazione e dall'altro un allargamento dello stesso Comitato a personalità straniere, anche in vista della certificazione "Scopus" della rivista. Per la prima esigenza, scrissi una lettera nel gennaio 2012 alla professoressa Alida Lo Coco, allora coordinatrice di quella "Sezione", nella quale esprimevo l'orientamento emerso dal Comitato scientifico affinché tra i suoi membri fosse incluso anche un rappresentante della Divisione sviluppo ed educazione dell'AIP per un rapporto più stabile ed organico tra la rivista e la Divisione al fine di valorizzare e intensificare i rapporti tra la comunità scientifica degli studiosi della psicologia e la realtà editoriale. Avuta la risposta positiva da parte della coordinatrice della "Sezione" e avuto anche il nominativo indicato, entrò a far parte del Comitato la professoressa Anna Maria Ajello, dell'Università "La Sapienza" di Roma. Per quanto riguarda la nomina dei docenti stranieri da includere nel Comitato, a partire dal 2012, la scelta cadde sul professor Mario Carratero, dell'Università Autonoma di Madrid, sulla professoressa Anastasia Efklides, dell'Università di Salonicco, sulla professoressa Rita Hofstetter, dell'Università di Ginevra, e sul professor Roger Saliö, dell'Università di Göteborg.

49 Cristina Zuccheromaglio rimarrà nel Comitato scientifico fino al termine del 2009.

50 Nel 2009 entra a far parte del Comitato Fabio Davigo, dell'Università di Bergamo, che lascerà al termine di quell'annata.

51 Un invito in quel senso era stato inviato anche al professor Claudio Cortese dell'Università di Torino e alla professoressa Laura Dal Corso dell'Università di Padova.

Nonostante alcuni “abbandoni”, dovuti essenzialmente ai numerosi e gravosi impegni universitari, finalmente potevo contare su un gruppo di colleghi che hanno condiviso con me l’impianto editoriale della rivista e l’hanno arricchito sia con scambi di idee sia con le rispettive competenze.

Quella solitudine che per tanti anni aveva accompagnato il mio progetto editoriale finalmente era scomparsa e, attorno a me, si era creato un clima di grande condivisione e proficua partecipazione per lo sviluppo della psicologia dell’educazione in Italia.

Se questi erano i punti cardine sui quali avevo costruito il progetto per la nuova testata, sul piano editoriale, per una completa narrazione e ricostruzione storica, bisogna prendere in considerazione alcuni punti.

Il primo riguarda la più completa libertà nel proporre al proprietario e all’editore i contributi che venivano successivamente pubblicati. Ora, se questa massima libertà permetteva a me e ai miei colleghi di pubblicare sia i risultati della ricerca, dopo essere stati positivamente valutati dai referee, sia quelli che scaturivano dalle decisioni prese collegialmente da parte del Comitato, tuttavia quella libertà poneva degli ostacoli in quanto non mi permetteva, nella veste di direttore della rivista e di garante del Comitato nei confronti dell’editore, di avere non tanto scambio di idee e di riflessioni sulla politica editoriale, quanto di poter incidere efficacemente su alcune iniziative atte a valorizzare la rivista. Mi riferisco, in particolar modo, alle difficoltà incontrate per accedere, sia da parte nostra che da parte degli utenti Erickson, al link riguardante gli indici della rivista; mi riferisco alle molte insistenze da me fatte, per far sì che la rivista fosse arricchita, ad esempio, da corsi di formazione per docenti e psicologi, da presentazione dei vari numeri della rivista sia nel Centro studi Erickson, che nelle varie sedi universitarie come di altre iniziative. Non trovammo aperture, se non in alcune collegate a dei simposi all’interno dei convegni biennali che si svolgevano a Rimini. Un altro aspetto da non trascurare concerne la possibilità di una sinergia editoriale fra le collane della Erickson e la rivista che dirigevo. È pur vero che alcuni numeri monotematici sono stati ampliati per pubblicare dei volumi⁵² all’interno di una collana impropriamente denominata⁵³ “Strumenti di psicologia dell’educazione e della formazione”; questa collana, da me diretta, per certi versi rispondeva all’invito dell’editore allorché nel 2000 propose alla SIPEF di affiancare alla rivista una collana denominata “Strumenti”.

Grazie alla stretta collaborazione, dapprima con Carmen Calovi, che ha seguito, sotto il profilo redazionale, la rivista fino al n. 1 del 2012, poi quello di Davide Bortoli, Tania Eccher

52 I volumi di questa collana e pubblicati nel periodo nel periodo 2007-2014 sono i seguenti. Trombetta C. (a cura di) (2011), *Lo psicologo scolastico. Competenze e metodologie professionali*, Erickson, Trento; Bacchini D. (a cura di) (2013), *Il ruolo educativo della famiglia. Essere genitori nella società contemporanea*, Erickson, Trento; Antonietti S. e Molteni S. (a cura di) (2014), *Educare al pensiero creativo. Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*, Erickson, Trento. In quella stessa collana si hanno le traduzioni di alcuni testi, ma che rientrano nel periodo nel quale la testata era “Psicologia dell’educazione e della formazione”: Lafortune L., Doudin P.A., Pons F., Hancock D. (a cura di), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento (ed. it. a cura di Albanese O. e Fiorilli C.); Weeden P., Winter J., Broadfoot P. (2002), *Valutazione per l’apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell’offerta formativa*, Erickson, Trento; MacBeath J., McGlynn A. (2006), *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell’offerta formativa*, Erickson, Trento.

53 Uso il termine “impropriamente”, in quanto essa è la stessa utilizzata quando ancora era in vita la precedente testata.

e Emanuela Schivello⁵⁴, la rivista non solo è uscita regolarmente, ma, fino da subito essa è stata certificata su “PsychInfo”; mentre diverse perplessità erano state sollevate dall’editore per poter iniziare la procedura per accedere a “Scopus”,

Fino a quando gli abbonati alla rivista erano numerosi, le difficoltà incontrate non apparivano così pressanti ed urgenti, anche se io personalmente e i colleghi del Comitato abbiamo fatto ripetute richieste per una maggiore visibilità alla rivista e per avviare un complesso d’iniziativa per darle spazio e voce all’interno della casa editrice. Allorquando la crisi economica si manifestò nella sua lunga durata e nella sua asprezza, i germi insiti all’interno della politica editoriale emersero con grande evidenza. Si tennero varie riunioni a Trento per individuare come poter incrementare il numero degli abbonati e salvare, così, l’esistenza della rivista, fino a quando a settembre del 2014, l’editore decise di far cessare la pubblicazione della testata anche se, su mia insistenza, ottenni la possibilità, a certe condizioni, di poter utilizzare il marchio di quella testata e, così, sperare di trovare un altro editore.

Cosa questa avvenuta allorquando, dopo vari sondaggi, la Spaggiari Edizioni di Parma ha accettato il progetto editoriale che le avevo sottoposto.

12. *Psicologia dell’educazione: struttura e contenuti*

Fin dal primo editoriale, nell’ambito della continuità ma anche della discontinuità con la testata precedente, si sosteneva che lo scopo principale della nuova rivista fosse quello di dialogare con il variegato mondo scolastico ed educativo, pur tenendo in considerazione gli antichi steccati e le notevoli diffidenze tra quel mondo e quello della psicologia; situazioni queste che avevano portato questa scienza e questa professione a svolgere un ruolo di supporto, ma mai d’integrazione e di vero dialogo con la scuola continuando, come avvenne all’inizio della mia avventura editoriale, nel sostenere che

il rapporto scuola-psicologia non può essere né episodico, né subalterno, bensì di stretta penetrazione, tanto più se si considera la scuola per il fatto stesso che promuove l’apprendimento e l’istruzione, di fatto concorre, assieme ad altre agenzie, alla formazione della personalità e la formazione comporta anche la dimensione del benessere, dell’apertura di sé verso gli altri e verso prospettive culturali e valoriali di sempre più vasto respiro. [...]. Una psicologia, e in particolar modo la psicologia dell’educazione, che ha come oggetto principale lo studio della normalità individuale e sociale e la promozione di questa normalità, considera la sua presenza nella scuola in termini non di un intervento saltuario dovuto alla presenza di casi da risolvere, bensì di una continuità derivante dal fatto che in questa istituzione avvengono degli importanti cambiamenti culturali, psicologici ed educativi.

Per realizzare questo impegno programmatico, PE doveva impegnarsi sul piano teorico della ricerca, ma anche della professione. Questo impegno è stato immediatamente evidente già dal primo numero con la pubblicazione di articoli di Phillips Beeman (2007) e di Antonella Turchi (2007) sul rapporto scuola-psicologia, quello di Veneranda Generoso (2007) dedi-

⁵⁴ Davide Bortoli ha redatto la rivista dal n. 2 del 2012 al n. 1 del 2013, Tania Eccher i nn. 2 e 3 del 2013, mentre Emanuela Schiavello l’intera annata del 2014.

cato a Piero Romani ed altri articoli di ricerca psicologica ma con grande impatto per la scuola (Coppola, Morelli, 2007; Zurlo, Pes, 2007; Bombi, Pepe, Vecchio, Vecchione, 2007; Paoletti, 2007; Trubini, Pinelli, 2007).

La preferenza alla professionalità psicologica è stata presente anche nel numero successivo con degli interventi (Trombetta, 2007; Vio *et al.*, 2007) dedicati alle proposte legislative sui disturbi specifici di apprendimento (DSA) con una ricostruzione dell'iter parlamentare dei quattro disegni di legge su quella materia⁵⁵.

Con la seconda annata, la rivista incominciò a delineare la sua fisionomia culturale attraverso una progettualità triennale che aveva come punto di forza l'individuazione di un argomento da trattare nel corso degli anni; argomento che sarà denominato "focus"⁵⁶. All'inizio si era deciso che l'intera annata fosse dedicata a un solo argomento; esso sarebbe stato curato da un componente del Comitato scientifico il quale avrebbe "commissionato" due o tre contributi, per ciascuno numero, ad esperti del tema prescelto. Ad una riflessione più matura, ci si è accorti che, oltre ad essere difficile reperire per ciascuno numeri i contributi richiesti, era anche più "appetibile", per il lettore, che quella rubrica risultasse più agile.

All'interno di un progetto culturale, un rilievo particolare è stato dato ad un articolo, denominato "Il Manifesto"⁵⁷, nel quale, dopo diversi incontri a Firenze dove eravamo soliti riunirci ed una volta alla Cattolica di Milano per mettere a fuoco le linee condivise da tutti, si delineava, e si proponeva, una psicologia dell'educazione che, pur attingendo a tradizioni provenienti da molteplici "scuole" psicologiche, tuttavia essa veniva concepita ed articolata

55 Sul n. 2 del 2007 sono stati pubblicati i seguenti disegni di legge: disegno di legge n. 502 dei senatori Cusumano e Barbato; proposta di legge n. 563 del deputato Fabris; disegno di legge n. 1011 dei senatori Asciti, Amato, Mauro, Sterpa, Valditara e Davico; disegno di legge n. 1169 dei senatori Franco Vittoria, Ascitti, Capelli, Davico, Giambrone, Marcone, Negri, Pellegatta, Soliani e Valditara; proposta di legge regionale d'iniziativa del consigliere regionale Maurizio Pittella (Basilicata).

56 Per il 2008 il focus ha riguardato i valori e la prosocialità esaminata sotto il punto di vista della "psicologia positiva", a cura di Anna Silvia Bombi e Concetta Pastorello. Nell'editoriale del n. 1 del 2009 così ci si esprimeva a proposito della rubrica "Focus": «Il salto che si è prodotto, e che con continuerà nel tempo, è stato possibile anche e soprattutto per il grande e collegiale lavoro svolto dal comitato scientifico, il quale, di fronte ai numerosi impegni, ha saputo non solo definire la nuova linea culturale, ma anche svolgere il suo impegno in un clima di grande collaborazione e di fiducia reciproca». Il focus del 2009, dedicato allo psicologo scolastico, si apriva (n. 1) con delle interviste a dei giornalisti, a docenti esperti, a esponenti di Confindustria, al presidente di TreeLLLe, ad assessori regionali, mentre sui due numeri successivi si sono raccolte le opinioni e le proposte del mondo della scuola e delle associazioni di genitori e di alcuni docenti universitari, compresi i direttori dei master universitari in psicologia scolastica. Sotto il profilo teorico, metodologico e professionale sono stati pubblicati due articoli di Karen Callan Stoiber e Thomas R. Kratochwill (2009a, b). Il focus del 2009 è servito per gettare le basi del volume curato da Carlo Trombetta (2011). Il focus dell'annata del 2010 è stato dedicato alla famiglia e anche questo è stato alla base del volume, curato successivamente da Dario Bacchini (2013). Il focus del 2011 è stato dedicato alla curiosità ed anche questo, una volta rielaborato e sviluppato, sarà oggetto di una pubblicazione, curata da Alessandro Antonietti e da Stefania Molteni, sul pensiero creativo (2014). Nei nn. 2 e 3 del 2012 il focus si è concentrato sulla plusdotazione, curato da Maria Assunta Zanetti; focus che non ebbe, purtroppo, una sua autonoma pubblicazione nella collana editoriale da me curata. Il tema dell'anticipo dell'obbligo scolastico venne affrontato sul n. 1 del 2013, mentre sarà ancora una volta Maria Assunta Zanetti che sul n. 1 del 2014 presenterà un focus sulla valutazione nella scuola.

57 Questo articolo è stato pubblicato sul n. 1 del 2012. Esso si articolava nei seguenti paragrafi: psicologia dell'educazione, la psicologia nella scuola e il ruolo della rivista.

secondo una linea teorica, basata sullo sviluppo della normalità delle persone, e secondo una linea professionale: formare gli psicologi affinché potessero operare nella scuola con professionalità, abbandonando la consuetudine della “consulenza” per aprirsi a quello del “servizio”.

Nel 2013 il “focus” si modifica con alcuni numeri monografici⁵⁸ e di fronte alla paventata chiusura della rivista, avvenuta con il n. 3 del 2014, l'intera progettazione politico-culturale della rivista, elaborata con lungimiranza e tenacia da parte del Comitato scientifico, si deve arrendere.

La progettualità del Comitato scientifico aveva individuato, oltre al “Focus”, una sezione fissa denominata “Contributo della ricerca” nella quale venivano pubblicati degli articoli, presentati da vari ambienti universitari, dopo aver superato positivamente il vaglio dei referee.

Accanto a queste rubriche, o sezioni, il Comitato scientifico aveva previsto la presenza di altre saltuarie, ossia rubriche che potevano apparire o meno sui vari numeri. Esse erano intitolate: “Conoscere la scuola”⁵⁹ ed “Esperienze dal mondo delle scuole” nella quale per la prima volta si dava spazio e voce, soprattutto a docenti di varie scuole italiane, per “raccontare” e testimoniare le loro esperienze scolastiche. Inoltre, a partire dal 2011 sono state progettate altre due rubriche, anch'esse saltuarie: “Spazio di riflessione” e “Dibattito”⁶⁰. La prima di queste era una rubrica, redatta da un componente del Comitato scientifico o da una persona esperta individuata sempre da un componente dello stesso Comitato, che voleva porre l'attenzione su un tema di grande attualità⁶¹ mentre nella seconda rubrica diversi specialisti offrivano un loro punto di vista su un argomento commissionato dal Comitato scientifico⁶².

58 Curato da Dolores Rollo, il n. 2 del 2013 trattava il tema della relazione educativa; l'altro numero monografico (n. 2 del 2014), curato da Giuliana Pinto, focalizzava l'attenzione su uno degli incontri critici che accompagnano l'esperienza infantile e adolescenziale: quello tra la famiglia e la scuola. Questi due numeri potevano essere ampliati con altri contributi per essere, successivamente, tradotti in testi che ampliavano la collana editoriale e che potevano avere una maggiore diffusione; purtroppo ciò non è avvenuto.

59 Sul numero 1 del 2008, grazie all'autorizzazione avuta dalla rivista *TreeLLLe*, è stato pubblicato un rassegna internazionale su “Management e leadership educativa”, mentre sul numero successivo è stato pubblicato un articolo di Rosario Drago (2008).

60 Talvolta queste due rubriche sono fuse tra loro con il titolo “Spazio di riflessione e dibattito”.

61 Così sul n. 1 del 2011, Lucia Bigozzi, prendendo lo spunto dall'approvazione della legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 sui DSA, ha compiuto delle interessanti riflessioni sull'applicazione di quella legge; così, nel numero successivo Luisa Broli e Maria Assunta Zanetti ponevano una serie di domande sulle competenze al termine dell'obbligo scolastico e, in particolar modo, se la certificazione deve essere una semplice certificazione ovvero una modalità in vista di una scuola più competente. Infine, sul n. 3 dello stesso anno, l'intero Comitato licenziava un testo, che partendo dalle problematiche dei DSA, rivolgeva una speciale attenzione al ruolo dello psicologo e alla necessità di una formazione ad hoc dei docenti. Sul n. 3 del 2012, invece, l'attenzione venne posta sull'uso delle tecnologie nella scuola.

62 Nel n. 2 del 2011 Maria Camen Usai, Sandra Vannoni, Serena Lecce e Paola Palladino si sono confrontate sulla legge n. 170 del 2010. Sul n. 1 del 2013 sono stati pubblicati una serie di articoli, molto importanti, sulle politiche culturali dell'INVALSI.

12. Uno sguardo al futuro pensando al passato

Non so se dal 1981, anno nel quale incominciai a pensare alla pubblicazione di una rivista di psicologia dell'educazione, io abbia "trattato male", come mi apostrofò un esimio collega, questo sapere scientifico e la professionalità da esso derivante.

Altri saranno idonei ad esprimere una valutazione su di me e sui miei collaboratori che in questo periodo mi hanno seguito, accompagnato, sorretto ed incoraggiato, purché conoscano i mille retroscena e consultino i documenti.

Certamente una riflessione generale sulla storia che ha preceduto e che ha dato origine alle tre testate della rivista rimane difficoltosa per le molte implicazioni sottese e intrecciate a molti avvenimenti collegate alla rivista stessa. Tuttavia ritengo riassumere queste riflessioni generali sui seguenti punti tenendo in considerazione il passato, come in parte ho già delineato al termine del paragrafo 8 con uno sguardo, però, rivolto al futuro della rivista:

- se una rivista di psicologia dell'educazione non è sorretta dalla stessa psicologia, presa nel suo complesso e nelle sue articolazioni, corre il pericolo di un non successo e un futuro poco promettente. È questo ciò che è accaduto. Il mondo accademico e quello professionale non hanno partecipato alla sua progettazione, né hanno saputo o voluto accogliere e sfruttare le indicazioni che provenivano dai suoi contributi. Ora, con la nuova struttura organizzativa del Comitato scientifico, si è in grado di riunire, sotto l'egida della rivista, tutti i molteplici versanti della psicologia educativa in modo che ciascuna componente possa dare il suo specifico contributo dialogando e interagendo con tutte le altre. L'aver concepito e realizzato tale organigramma è il risultato di una lenta, ma progressiva incubazione di idee; ora spetta a ciascuna di esse dare il meglio di se stessa per un decollo visibile ed efficace della psicologia dell'educazione sia sul piano della ricerca sia sotto il profilo di una specifica e alta professionalità, tale da incidere sulle strategie di un servizio di psicologia;
- fino ad ora la rivista è stata edita e pubblicata da case editrici con un orientamento pedagogico-educativo. Pertanto essa, anche se ben accolta, tuttavia è stata considerata come un'appendice, anche se prestigiosa, di quell'editore e, pertanto, non ha avuto la possibilità di emergere, di far sentire la propria voce, di essere collocata alla stessa stregua di altri prodotti editoriali. Fino ad ora nessun editore, specializzato in quella psicologica, ha voluto prendere in seria considerazione la proposta di editare una rivista di psicologia dell'educazione. I motivi? Credo che siano molteplici, ma uno, in modo particolare, mi sembra importante: è stata la stessa psicologia a svilire la psicologia dell'educazione preferendo altri ambiti ritenuti più eccellenti, a livello accademico, e più redditizi a livello professionale;
- il progetto editoriale che il nuovo editore ha accettato ha permesso di non far cessare la testata. Il chiuderla sarebbe stato non solo un'offesa per chi ad essa ha dedicato tempo, passione, energie ed idee, ma è anche un creare un vuoto che sminuisce la stessa psicologia. È, questo, il tempo di ripartire con slancio con idee e progetti tali da capire le esigenze culturali, professionali e sociali della nostra società e far comprendere che la psicologia è utile per un progresso civile e organizzativo del contesto umano nel quale si vive. In tal senso sarebbe estremamente utile che i giovani ricercatori, oltre a pubblicare su riviste straniere e in lingua inglese, in particolare, tenessero conto che il contesto sociale, culturale e scolastico italiano è profondamente diverso da quello di altre culture e che rimane difficile far comprendere a chi vive al di fuori del nostro contesto, le nostre problematiche, le nostre esigenze e la nostra peculiarità. Questo, però, non significa rinchiudersi nel nostro piccolo mondo; è necessario, invece, aprirsi alle altrui culture

pubblicando ricerche, valorizzando progetti e “buone pratiche” provenienti da altri ambienti in modo da costringerci a migliorare;

- una società sempre più globalizzata, come la nostra, corre il pericolo di perdere la propria identità. Contro questo pericolo, la rivista intende riprendere le precedenti iniziative volte a dar voce agli apporti che altre lingue ed altre culture psicologiche possono offrire per lo sviluppo della scienza e della professione psicologica in vista di un dialogo volto alla comprensione dell'altro e al rafforzamento della propria identità perdonale e comunitaria.

a. Bibliografia inerente gli articoli apparsi su *Studi di Psicologia dell'Educazione*

- Badolato G. (1983), “Analisi di un intervento psicologico di gruppo con insegnanti elementari in zone terremotate”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, II, 2, pp. 57-67.
- Baldini L. (1982), “Teoria e pratica della psicomotricità”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, I, 1, pp. 64-78.
- Boscolo P. (1984), “La ricerca sull'apprendimento scolastico, oggi: alcune considerazioni”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, III, 1, pp. 3-16.
- Buzzi-Donato I. M. (1985), “Le problematiche inerenti alla preparazione professionale degli educatori dei bambini sordi”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, IV, 3, pp. 67-86.
- Fabbi Montesano D., Munari A. (1983), “Per una psicologia culturale”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, II, 2, pp. 16-28.
- Gallegati P. (1992), “La scheda di valutazione nella scuola elementare: un dibattito ancora aperto”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, XI, 2, pp. 106-117.
- Grosso M. (1982), “Fondamenti epistemologici e campi applicativi della psicologia dell'educazione”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, I, 1, pp. 19-27.
- Liverta Sempio O., Orsenigo A. (1983), “Formazione e organizzazione: appunti su una esperienza di lavoro con gli psicopedagogisti”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, II, 1, pp. 35-49.
- Lumbelli L. (1983), “Teorie psicologiche e psicologia dell'educazione”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, II, 2, pp. 3-15.
- Moderato P. (1984), “Diagnosi psicopedagogica e prospettive di intervento nell'inserimento del ritardo mentale”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, III, 1, pp. 36-46.
- Pappalardo M., Licciardello S. (1987), “La mafia teme l'istruzione”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, VI, 2, pp. 29-30.
- Perini S. (1983), “Attuali orientamenti metodologici nel recupero cognitivo del bambino insufficiente mentale grave”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, II, 2, pp. 47-56.
- Titone R. (1982), “Apprendimento e comunicazione: una verifica del Modello Olodinamico”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, I, 3, pp. 3-18.
- Trombetta C. (1982a), “Dallo psicopedagogista allo psicologo dell'educazione”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, I, 1, pp. 49-63.
- Trombetta C. (1982b), “Il problema epistemologico della ‘psicopedagogia’ I: Opinioni di studiosi”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, I, 1, pp. 19-27.
- Trombetta C. (1982c), “Il problema epistemologico della ‘psicopedagogia’ II: Opinioni di studiosi”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, I, 3, pp. 19-43.
- Trombetta C. (1982d), “Contributo epistemologico sulla ‘psicopedagogia’”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, II, 1, pp. 3-34

Trombetta C. (1989), “Il servizio socio-psico-pedagogico: commento all’Ordinanza Ministeriale n. 282 del 10 agosto 1989”, in *Studi di psicologia dell’educazione*, VIII, 3, pp. 29-58.

b. Bibliografia inerente gli articoli apparsi su *Psicologia dell’Educazione e della Formazione*

- Babad E. (2000), “Il fenomeno del ‘prediletto dell’insegnante’: le percezioni e il morale degli alunni”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 2, 3, pp. 311-339.
- Beeman Ph. (1999), “Ricerca e pratica professionale nella psicologia scolastica”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, I, 2, pp. 145-154.
- Boekaerts M. (1999), “Costruzione del sé e percezione del controllo sull’apprendimento: le differenze culturali”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, I, 2, pp. 155-192.
- Costenbader V., Markson S. (2001), “Effetti dell’allontanamento punitivo dello studente dalla classe”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 2, 1, pp. 9-31.
- Dowker A. (2001), “Differenze individuali nel normale sviluppo delle abilità aritmetiche”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 2, 1, pp. 45-74.
- Gaillard B. (2003), “Status e metodologie dello psicologo nei sistemi educativi europei”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 5, 3, pp. 389-402.
- Grigorenko E. L., Sternberg R. J. (2000), “Stili di pensiero e rendimento scolastico”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 2, 1, pp. 7-30.
- Guillard S. (2003), “Deontologia e psicologia dell’educazione: una necessità generale”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 5, 2, pp. 241-248.
- Harp S. F., Mayer E. (2000), “Interesse cognitivo o ‘emotivo’ nello studio di testi scientifici”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 2, 2, pp. 145-164.
- Hokoda A., Fincham F. D. (2000), “Origini familiari degli schemi motivazionali di impotenza e di padronanza nei bambini”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 2, 2, pp. 165-183.
- Hunter McAllister A. (2001), “Errori sistematici di attribuzione sul successo/fallimento di alunni e insegnanti”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 2, 2, pp. 171-188.
- Kesner J. E. (2002), “Storia di attaccamento degli insegnanti e qualità delle relazioni con gli alunni”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 4, 2, pp. 153-170.
- Mayer R. E., Heiser J., Lonn S. (2003), “Limitazioni cognitive nell’apprendimento multimediale. Quando presentare più materiale porta a una minore comprensione”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 5, 1, pp. 109-136.
- Narvaez D., Gleason T., Mitchell Ch. *et al.* (2002), “La comprensione dei temi morali nella lettura di testi”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 4, 2, pp. 171-194.
- Newstead S. E., Stokes A. F., Armstead P. (2000), “Studenti che imbrogliono: studio sulle differenze individuali”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 2, 3, pp. 283-309.
- Pellettier L. G., Séguin-Lèvesque C. (2004), “Insegnanti sotto pressione: motivazione e comportamenti in classe”, in *Studi di psicologia dell’educazione e della formazione*, 6, 2, pp. 221-244.

- Poncelet D. (2005), “Quali sono gli obiettivi educativi privilegiati dalle famiglie”, in *Studi di psicologia dell'educazione e della formazione*, 7, 2, pp. 155-169.
- Reeve J., Bolt E., Cai Y. (2001), “Come insegnano i docenti che promuovono l'autonomia degli studenti”, in *Studi di psicologia dell'educazione e della formazione*, 2, 2, pp. 145-169.
- Rubtzov V. V. (2005), “Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola”, in *Studi di psicologia dell'educazione e della formazione*, 7, 1, pp. 7-19.
- Schultz P. A., Crowder K. C., White V. E. (2001), “Come nasce e si sviluppa l'obiettivo di diventare insegnante”, in *Studi di psicologia dell'educazione e della formazione*, 2, 3, pp. 285-307.
- Sternberg R. J. (1999), “La teoria triarchica dell'intelligenza efficace: come tradurla in pratica”, in *Studi di psicologia dell'educazione e della formazione*, I, 1, pp. 9-24.
- Stone F. L. (2004), “Lo sviluppo delle relazioni gerarchiche: genitori e figli”, in *Studi di psicologia dell'educazione e della formazione*, 6, 1, pp. 109-124.
- Zimmerman B. J. (1999), “Le abilità di studio e le strategie di autoregolazione dell'apprendimento”, in *Studi di psicologia dell'educazione e della formazione*, I, 1, pp. 25-49.

c. Bibliografia inerente gli articoli apparsi su *Psicologia dell'Educazione*

- Beeman Ph. (2007), “Standard scientifici di pratica nella psicologia dell'educazione: una nuova prospettiva”, in *Studi di psicologia dell'educazione*, I, 1, pp. 13-23.
- Bombi A.S., Vecchio G., Vecchine M. (2007), “Il pari come educatore per la promozione delle abilità di vita: intervento nella scuola superiore”, in *Psicologia dell'Educazione*, I, 1, pp. 75-90.
- Coppola G., Morelli K. (2007), “Comportamento sociale al nido e sicurezza dell'attaccamento all'educatrice”, in *Psicologia dell'Educazione*, I, 1, pp. 39-52.
- Drago R. (2008), “Il portfolio a scuola: una rivoluzione delle pratiche di insegnamento-apprendimento”, in *Psicologia dell'Educazione*, 2, 2, pp. 221-246.
- Paoletti G. (2007), “Ma gli studenti rileggono? Monitoraggio della comprensione e revisione degli appunti”, in *Psicologia dell'Educazione*, I, 1, pp. 91-113.
- Stoiber K. C., Kratochwill Th. (2009a), “Interventi su base scientifica e psicologia scolastica. Prima parte: premesse teoriche e questioni metodologiche”, in *Psicologia dell'Educazione*, 3, 1, pp. 25-57.
- Stoiber K. C., Kratochwill Th. (2009b), “Interventi su base scientifica e psicologia scolastica. Seconda parte: questioni concettuali e pratiche”, in *Psicologia dell'Educazione*, 3, 1, pp. 193-213.
- Trombetta C. (2007), “Introduzione alle proposte di norme in materia di 'difficoltà specifiche d'apprendimento': cronistoria”, in *Psicologia dell'Educazione*, I, 2, pp. 157-166.
- Trubini C., Pinelli M. (2007), “Educare attraverso il Cooperative Learning: stile attributivo e competenze metacognitive”, in *Psicologia dell'Educazione*, I, 1, pp. 113-128.
- Turchi A. (2007), “Le richieste di ordine psicologico delle scuole italiane”, in *Psicologia dell'Educazione*, I, 1, pp. 25-38.
- Veneroso G. (2007), “Piero Romei e la sua ultima 'teoria della scuola'”, in *Psicologia dell'Educazione*, I, 1, pp. 129-132.
- Vio C. et al. (2007) “Commento alle proposte di norme in materia di 'difficoltà specifiche d'apprendimento'”, in *Psicologia dell'Educazione*, I, 2, pp. 195-211.

Zurlo M. C., Pes D. (2007), "Invecchiare bene a scuola: stress, coping e soddisfazione lavorativa degli insegnanti", in *Psicologia dell'Educazione*, I, 1, pp. 53-74.

d. Bibliografia consultata

Andreani O. et al. (1979), *Processi di insegnamento-apprendimento. Studi e ricerche*, La Nuova Italia, Firenze.

AA.VV. (1980), "Proposta di ristrutturazione del corso di laurea in psicologia", in *Giornale Italiano di Psicologia*, VII, 2, pp. 187-196.

Bagnara S. et al. (1975), "Per una discussione sulla situazione della psicologia in Italia", in *Giornale Italiano di Psicologia*, II, 3, pp. 285-321 (ora in G. P. Lombardo, *op. cit.*, 1994, pp. 42-72).

Baldini L. (1980), "La figura professionale dello psicologo nella legislazione dal 1956 al 1980", in M. Cecchini, G. P. Lombardo, *op. cit.*, 1980, pp. 97-103. Questo stesso articolo è stato ripubblicato, con aggiunte e integrazioni, con il titolo "La professione psicologica nella legislazione italiana", in *Psicologia Italiana*, 1980, II, 2, pp. 117-121.

Bosinelli M. (1978), "L'anticamera delle corporazioni", in *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, V, pp. 5-44.

Bosinelli M., Ricci Bitti P. E. (1985), "Ancora sul corso di laurea in psicologia (problemi terminabili e interminabili)", in *Giornale Italiano di Psicologia*, XII, 1, pp. 7-18 (ora in G. P. Lombardo, *op. cit.*, 1994, pp. 212-222).

Caprara G. V., Dazzi N., Roncato S. (1989), *Guida alla laurea in psicologia*, Il Mulino, Bologna.

Cecchini M., Lombardo G. P. (a cura di) (1980), *Lo Psicologo. Riforma sanitaria, regolamentazione giuridica della professione*, Bulzoni, Roma.

Cimino G., Dazzi N. (a cura di) (1998), *La psicologia in Italia, I protagonisti e i problemi scientifici, filosofici ed istituzionali (1870-1945)*, LED, Milano.

Cimino G., Lombardo G. P. (a cura di) (2004), *Sante De Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*, Franco Angeli, Milano.

De Luca G. (1980), "Le condizioni per la riprogettazione del corso di Laurea", in *Giornale Italiano di Psicologia*, VII, 3, pp. 495-500.

De Sanctis S. (1915), *L'educazione dei deficienti*, Vallardi, Milano.

"Divisione di psicologia educativa" (1980), in *Psicologia Italiana*, 2, 5, pp. 272-276.

"Divisione di psicologia educativa" (1982a), in *Psicologia Italiana*, 1, 4, pp. 66-76.

Ferruzzi F. (1998), *La crisi della psicologia in Italia*, in G. Cimino, N. Dazzi, *op. cit.*, pp. 651-720.

Gandini M. (1985), "Ugo Pizzoli medico, psicologo e pedagogista. Cronaca biografica 1863-1934", in *Strada Maestra*, Quaderni della Biblioteca Comunale "G. C. Croce"-S. Giovanni in Persiceto, 19, II semestre, pp. 75-140.

Kanizsa G. (1980), "Ristrutturare il corso di laurea?", in *Giornale Italiano di Psicologia*, VIII, 3, pp. 349-55 (ora in G. P. Lombardo, *op. cit.*, 1994, pp. 100-105).

Legrenzi P. (1980), "Sì o no al corso di laurea?", in *Giornale Italiano di Psicologia*, VII, 3, pp. 487-93 (ora in G. P. Lombardo, *op. cit.*, pp. 121-126).

Lombardo G. P. (1994), *Storia e modelli della formazione dello psicologo. Le teorie dell'intervento*, Franco Angeli, Milano.

- Losito G., Sassone C. (1981), "I laureati in Psicologia dell'Università di Roma. Profilo sociologico, esperienza universitaria e sbocchi professionali", in *Sociologia e ricerca sociale*, 5, pp. 53-104.
- Olivetti Belardinelli M. (1989), "L'istituzione del Corso di laurea in Psicologia come modifica di statuto nell'ordinamento delle università italiane", in G. V. Caprara, N. Dazzi, S. Roncato (a cura di), *op. cit.*, pp. 11-17.
- Palmonari A. (1980), "Una proposta per il corso di laurea, parlando male di Garibaldi", in *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, VII, pp. 501-6.
- Palmonari A. (a cura di) (1981), *Psicologi. Ricerca socio-psicologica su un processo di professionalizzazione*, Il Mulino, Bologna.
- Passione T. (2012), "Ugo Pizzoli e la pedagogia scientifica: verso l'orientamento professionale", in R. Passione, *Le origini della psicologia del lavoro in Italia. Nascita e declino di un'utopia liberale*, Franco Angeli, Milano, pp. 121-147.
- Perussia F. (1994), *Psicologo. Storia e attualità di una professione scientifica*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Petter G. (1980), "Corsi di laurea e preparazione professionale degli psicologi", in M. Cecchini, G. P. Lombardo (a cura di), *op. cit.*, pp. 3-7.
- Romano D. (1980), "Una laurea fuori corso?", in *Giornale Italiano di Psicologia*, VII, 2, pp. 357-365 (ora in G. P. Lombardo, *op. cit.*, pp. 106-113).
- "Servizio legislativo-professionale" (1982b), in *Psicologia Italiana*, 5, 4, pp. 208-211.
- Svimez (1961), *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola. Previsioni per il prossimo quadriennio*, Svimez, Roma.
- Svimez (1962), *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Svimez, Roma.
- Trombetta C. (1981), *Pubblicazione degli inediti psicologici di Edouard Claparède: Psicologia dell'interessi*, Bulzoni, Roma.
- Trombetta C. (1982a), *Pubblicazione degli inediti psicologici di Edouard Claparède: Psicologia dell'educazione*, Bulzoni, Roma.
- Trombetta C. (1982b), *Pubblicazione degli inediti psicologici di Edouard Claparède: Psicologia infantile*, Bulzoni, Roma.
- Trombetta C. (1982c), *Pubblicazione degli inediti psicologici di Edouard Claparède: Intelligenza e memoria*, Bulzoni, Roma.
- Trombetta C. (1982d), *Pubblicazione degli inediti psicologici di Edouard Claparède: Psicologia patologica*, Bulzoni, Roma.
- Trombetta C. (1982e), *Pubblicazione degli inediti psicologici di Edouard Claparède: L. Lévy-Bruhl; Ch. Bonnet; Conférence*, Bulzoni, Roma.
- Trombetta C. (2006), *Educazione e scuola nelle riviste italiane di psicologia (1960-1990)*, Kappa, Roma.
- Umiltà C. (1980), "Un dottorato di ricerca da non farsi", in *Giornale Italiano di Psicologia*, VII, 3, pp. 371-385.
- Valentini E. (1969), "Considerazione e progetto di corso di laurea in psicologia per una facoltà di scienze umane", in AA.VV., *op. cit.*, 1969, pp. 403-411 (ora in G. P. Lombardo, *op. cit.*, 1994, pp. 19-26).
- Valentini E. (1973), "Come si è giunti all'istituzione del corso di laurea in psicologia", in *Rivista di psicologia*, LXVII, pp. 285-293.
- Zizioli E. (2011), *Armando Armando. Un pedagogista editore*, Anicia, Roma.

History of Journal: a witness

Abstract

This paper makes available, for the first time, a number of facts and events that made it possible to create and develop an Italian journal devoted to educational psychology. The journal has had a continuous life, even if the title changed somehow through the decades; its mission has always been the connection of theory and methodological rigorous research with the professional engagement in educational psychology.

Key words

Educational psychology, Professional training, Development of psychology in Italian academic field

Pervenuto: 30 giugno 2015

Accettato: 30 novembre 2015

■ IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA:
OLTRE LA DIDATTICA TRADIZIONALE

Sperimentazioni di teatro educativo e inclusivo ai confini della scuola e della città

Santa Parrello

*Dipartimento di Studi Umanistici, Sezione di Psicologia e Scienze
dell'Educazione - Università degli Studi di Napoli Federico II*

La corrispondenza va inviata a: Santa Parrello, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli Federico II – Via Porta di Massa, 1, 80133 – Napoli; e-mail: parrello@unina.it

Sommario

Napoli, come tutte le metropoli contemporanee, è attraversata da frontiere interne che conducono entro periferie geografiche e mentali, zone di esclusione sociale e dispersione in cui il rapporto fra giovani e adulti si fa particolarmente difficile e l'educazione appare una sfida quasi impossibile. Dal 2009 il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli Federico II e l'Associazione Maestri di Strada collaborano sperimentando strategie educative dentro e fuori l'istituzione scolastica. Il Progetto E-vai contrasta la perdita di motivazione ad apprendere e a gestire attivamente la propria esistenza da parte degli adolescenti dropout e in school dropout, sostenendo il lavoro degli insegnanti nella scuola e creando poli educativi sul territorio, attraverso una metodologia che ha come fulcro la narrazione e la riflessività grupale. Fra gli strumenti utilizzati spicca il laboratorio teatrale: agli adolescenti convinti di non avere risorse, di essere predestinati alla sconfitta, il teatro offre, letteralmente e metaforicamente, un palcoscenico che consente di far emergere capacità e conoscenze informali nascoste, favorendo la costruzione di nuove alleanze intergenerazionali, supportando le dinamiche identitarie di esplorazione. L'esperienza teatrale diventa così strumento di conoscenza di sé, dell'altro e del possibile, conducendo oltre quel senso di periferia interiorizzata che paralizza e impedisce le azioni costruttive: fra i risultati, numerose storie di crescita di adolescenti, ma anche di giovani professionisti che scelgono di investire sul teatro con scopi educativi.

Parole chiave

Dispersione scolastica, In school dropout, Inclusione sociale, Adolescenti a rischio, Laboratorio teatrale

1. Introduzione

Dal 2009 il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Federico II e l'Associazione Maestri di Strada onlus collaborano sperimentando strategie educative volte a sostenere la crescita dei giovani e la loro cittadinanza attiva dentro le periferie geografiche e mentali della città di Napoli, in accordo con le scuole e con alcune istituzioni del territorio.

L'ipotesi è che il disagio dei giovani e la dispersione scolastica facciano parte di un quadro complesso che rimanda a precise caratteristiche della società contemporanea: in particolare alla dequalificazione profonda della società adulta ed alla sfiducia nel futuro. Se a questi aspetti si aggiungono le difficoltà di alcuni contesti, segnati da degrado urbano, assenza di interventi istituzionali e presenza di interessi criminali, si comprende perché sia così faticoso crescere in periferia e utilizzare le risorse scolastiche disponibili.

La metodologia dei Maestri di Strada, ispirata a principi di psicologia culturale e psicoanalisi, si fonda sulla cura delle relazioni intergenerazionali e intragenerazionali, sull'integrazione fra saperi formali e informali, sull'utilizzo sistematico della narrazione e del gruppo a sostegno della riflessività (Moreno, Parrello, Iorio, a cura di, 2014; Parrello, Moreno, 2015).

I soggetti coinvolti sono adolescenti nell'età dell'obbligo che hanno abbandonato del tutto o in parte la scuola, o che la frequentano senza riuscire a usarla come reale occasione di crescita. Fra gli strumenti formativi utilizzati, vi sono i laboratori teatrali: a chi è convinto di non avere risorse, di essere predestinato alla sconfitta, il teatro offre, letteralmente e metaforicamente, un palcoscenico che consente di far emergere capacità e conoscenze informali nascoste, favorendo la costruzione di legami autentici, supportando le dinamiche identitarie di esplorazione. L'esperienza teatrale diventa così strumento di conoscenza di sé, dell'altro e del possibile, permettendo la riscrittura creativa di storie che sembravano scontate e che invece si riaprono all'avvenire.

2. Lo “strappo nel cielo di carta del teatrino” della scuola

Per provare a comprendere la scuola contemporanea, occorre collocarla nello scenario della società ipermoderna, nella quale la velocità dei cambiamenti sembra andare oltre la nostra capacità di elaborarli: ne consegue un senso di smarrimento e precarietà che produce un malessere sociale e psichico diffuso e profondo (Kaës, 2012) che colpisce anche la scuola. Le trasformazioni del rapporto intergenerazionale e della rappresentabilità del futuro, la crisi dei garanti metapsichici e metasociali (Kaës, 2005) incidono sul mandato sociale e sul valore simbolico dell'insegnamento che attraversa ormai una crisi profonda di senso (Pietropolli Charmet, 2012; de Conciliis, 2014; Parrello, 2014). La scuola non riesce più a proporsi come mezzo credibile di soggettivazione (Rovatti, 2013) né come strumento efficace di ascesa sociale (Bottani, 2013).

Le varie forme di insuccesso formativo attuale si innestano, dunque, su questo sostrato. È come se ci fosse ormai «uno strappo nel cielo di carta del teatrino» della nostra scuola, parafrasando il Pirandello (1904) de *Il fu Mattia Pascal*, uno strappo che fa sentire intrappolati in una sorta di recita dell'apparenza ma al contempo rende tragiche le vicende. Pirandello spiega che se l'Oreste sofocleo si accorgesse, recitando, di uno strappo nel cielo del suo teatro, si trasformerebbe in Amleto, ossia in un eroe tragico di ben altra natura, che si dibatte non fra il suo destino e il Fato ma fra l'essere e il non essere: di fatto oggi molti giovani si trovano in una condizione evolutiva tragica, senza possibilità di riscatto né dentro questa scuola “strappata”, né fuori di essa, se non si offrono loro risorse sociali compensative.

La dispersione scolastica riguarda attualmente troppi minori ancora nell'età dell'obbligo: i *drop out* restano a casa, talvolta cercando gravidanze precoci, altre isolandosi fino al

ritiro sociale grave; o per strada dove cominciano lavori precari, in nero o di bassa manovalanza criminale; gli *in school drop out* (Solomon, 1989) frequentano le aule e soprattutto i corridoi scolastici senza sentirsi attratti dai processi di insegnamento/apprendimento, senza motivazione a crescere e a costruire la propria vita attivamente cambiando i copioni familiari e sociali.¹ Si tratta di adolescenti che ostentano spesso una sorta di apatia, di noia esistenziale (Jeammet, 2008; Pietropolli Charmet, 2008), che a Napoli si chiama *sfastirio*, che segnala il loro profondo disinteresse verso tutto ciò che proviene dal mondo adulto (Parrello, 2014).

È evidente che questa dispersione si configura come un enorme spreco di risorse umane ed economiche (Checchi, a cura di, 2014) oltre che come una condizione di grave rischio evolutivo: troppi adolescenti si avviano infatti a non poter scrivere la propria storia personale rimanendo ai margini di quella collettiva.

3. Adolescenti, copioni di vita e copioni teatrali

L'adolescenza dovrebbe essere il tempo della riscrittura della propria storia e dunque dell'esplorazione di altre possibilità per giungere ad una «storia giusta per sé» (Hillman, 1983), compromesso fra copioni familiari e sociali che consenta significazioni e assunzioni di ruoli più consoni ai propri desideri:

L'adolescenza è un dramma. Non solo nel senso di qualcosa che agita i sentimenti e muove le emozioni, ma proprio di uno spazio scenico, di una trama, di personaggi e soprattutto di un'azione concreta. Esiste un copione per questo dramma, in cui l'adolescente è un po' alienato perché non è stato scritto da lui ma dai suoi genitori; con esso però egli deve recitare comunque, correggendolo mentre impersona la sua parte. Nel dramma egli non è responsabile della situazione in cui si trova, ma è comunque responsabile delle conseguenze di questa situazione: deve prendere posizione e soprattutto deve fare delle scelte [...]. Staccandosi dal canovaccio che altri hanno scritto per lui, l'adolescente deve riuscire a dire su un'altra scena ciò che vuole, deve trovare il modo e le parole per esprimere il proprio desiderio e cercare le proprie soddisfazioni libidiche fuori dalla famiglia nella società (Felicciotti, 2005, p. 24).

È per questo che vivere un'esperienza teatrale è un'occasione preziosa in questa età della vita. L'attore, come il bambino che gioca o ascolta le fiabe, può inoltrarsi nei meandri dell'immaginazione condivisa: egli sospende parzialmente il principio di realtà, ma non si confonde quando è chiamato a ritornare con i piedi per terra, perché regole e confini gli sono chiari.

Per Winnicott (1965, 1971) gioco e arte si collocano in un'area terza, la «sede dell'esperienza culturale», «illusione» a metà fra il mondo interno e il mondo esterno: solo guardando il fuori attraverso il dentro e conoscendo il dentro attraverso il fuori possiamo conoscerci e vivere autenticamente, al di qua delle maschere sociali del “Falso Sé”, che pure sono necessarie nella quotidianità.

1 Secondo i dati ufficiali dell'Unione Europea, gli *early school leavers* sono attualmente in Italia il 17%, ma diverse fonti parlano di percentuali molto più alte per gli *in school drop out*: secondo la Fondazione Exodus il 63,1% dei ragazzi fra i 16 e i 18 anni è a rischio di abbandono scolastico.

È chiaro che durante l'adolescenza questo processo acquisisce particolare importanza, perché il mondo interno appare particolarmente minaccioso e serve poterlo guardare collocandolo ad una certa distanza di sicurezza. A teatro si mettono in scena mostruosità e meraviglie – tradimenti, vergogne, errori, ferite, desideri inconfessabili – dando loro visibilità, parola e dunque pensabilità.

A teatro l'adolescente può incontrare i propri "Sé possibili" in una condizione protetta (Parrello, 2004). I Sé possibili, che emergono dalle esperienze sociali passate, sono le rappresentazioni di ciò che nel futuro egli potrebbe, vorrebbe o teme di diventare (Markus, Nurius, 1986). Nel processo di costruzione dell'identità, la dimensione dell'impegno è legata alla convinzione che i Sé possibili positivi abbiano buone probabilità di realizzarsi (Dunkel, 2000): convinzione spesso assente nei giovani che hanno già sperimentato ripetuti fallimenti esistenziali e scolastici dei quali si sentono confusamente colpevoli.

Inoltre ogni gesto teatrale ha una finalità comunicativa (Allegrì, 2012): un bacio, uno schiaffo, una parola mirano a produrre una reazione nello spettatore, piuttosto che una conseguenza reale. Questo aspetto fa riflettere da un lato sulla teatralità di tanti gesti della vita quotidiana, mossi da intenti comunicativi indiretti, come quando a scuola si assumono atteggiamenti da bulli per guadagnarsi una certa reputazione sociale; dall'altro sul peso che hanno le parole, usate tante volte con superficialità, come «parole che hanno perduto il nesso etico che le vincola alle loro conseguenze» (Recalcati, 2014, p. 28).

Il teatro è anche «un passaggio di energia tra chi fa un'azione teatrale e chi vi assiste, un qualcosa che ha comunque bisogno della partecipazione attiva di tutti e due gli interlocutori. Come due polarità tra cui deve scattare una scintilla» (Allegrì, 2012, p. 32). Questa dimensione intrinsecamente relazionale consente agli adolescenti di fare i conti con la paura dell'altro e con la vergogna: mostrarsi al pubblico e riceverne gli applausi rappresenta per molti la prima occasione di successo sociale fuori dalla famiglia.

Il teatro, infine, possiede «una materialità che le altre forme di espressione non hanno, perché è proprio la stessa della quotidianità, fatta di corpi, movimenti, suoni» (ivi, p. 45). Il corpo è centrale in adolescenza, fonte di ansia e di desiderio, territorio di molti sintomi: sul palcoscenico anche i corpi sperimentano, protetti dal copione, dai costumi, dalle maschere, si toccano, sudano, tremano, arrossiscono, inciampano, provano limiti e possibilità restando al sicuro.

Quanto allo spettacolo finale, esso ha valore proprio in quanto esito di un lungo e complesso processo creativo di significazione, individuale e comunitario, ben diverso dalla maggior parte degli spettacoli a cui si assiste, ormai anche nelle scuole, caratterizzati da replicabilità, «anestesia e neutralizzazione del senso, esatto contrario di quel processo di creazione di senso cui è chiamato il teatro» (ivi, p. 80).

4. Progetto Chance: la scuola come teatro

Nonostante la crisi profonda della scuola, parte della società non rinuncia a investire su di essa come strumento di democrazia. Secondo Rodotà (2011), le ragioni della scuola pubblica sono oggi persino più forti di quelle che indussero i costituenti ad attribuirle valore fondativo.

Il sistema educativo italiano è caratterizzato dalla presenza di numerose micro-sperimentazioni realizzate soprattutto dal privato sociale, molte delle quali si configurano come

“scuole della seconda occasione” che, pur conseguendo ottimi risultati, non riescono poi a incidere sulle riforme ministeriali.²

Il Progetto Chance è stata un'originale “scuola della seconda occasione” realizzata a Napoli dal 1998 al 2009 dall'Associazione Maestri di Strada (Moreno, Valerio, 2004). Carla Mezzanini (2011), riflettendo sulle funzioni di Chance, ha sottolineato anche la sua “funzione teatrale”, raccontando le vicende di un giovane “principe di Danimarca”: «Mimmo, a 15 anni, è sicuro che il suo dovere sarebbe di uccidere l'uomo per il quale sua madre ha abbandonato da un giorno all'altro i cinque figli. È una ferita immedicabile, che impedisce di vivere (essere o non essere), figuriamoci di andare a scuola» (ivi, p. 13). Mimmo cerca di scappare da Chance per raggiungere la madre, aggredisce i compagni, ma riesce a discutere dell'accaduto ed anche a scrivere del suo vissuto: «lo spazio insieme accogliente e protettivo della scuola gli ha permesso di sperimentare che la piena delle emozioni può essere trattenuata e dominata quando le si dia una rappresentazione simbolica anziché tradurla in azioni: è troppo poco, come programma di terza media?» (ivi, p. 16).

Tuttavia non è semplice per i docenti avere a che fare con la “piena delle emozioni” degli adolescenti: troppo spesso si tenta di evitarla, reprimerla, negarla.

5. Progetto E-vai: il teatro accanto alla scuola

Nel 2010 l'Associazione Maestri di Strada ha dato vita ad un nuovo progetto sperimentale di educazione integrata rivolto a *dropout e in school dropout*, il Progetto E-vai.³ Esso prevede l'intervento di diverse figure professionali dentro e fuori le scuole della periferia orientale di Napoli, nelle classi terze di nove istituti medi inferiori e nelle classi prime e seconde di due istituti professionali superiori, col coinvolgimento parziale di altri istituti superiori e di un centro giovanile territoriale. Ogni anno vengono coinvolti circa 500 allievi e 50 insegnanti. A fronte di 1750 ore di attività sul campo (cura delle relazioni, supporto alle attività curriculari e laboratori per sostenere la persona, l'insegnamento e l'apprendimento), circa 750 ore sono dedicate a coordinamento delle attività, riprogettazione e sostegno alla riflessività.

I risultati ottenuti riguardano sia il miglioramento del clima di classe che la diminuzione dell'assenteismo e la rimotivazione all'apprendimento di singoli allievi. Tranne rare eccezioni, i giovani coinvolti sono stati ammessi all'esame finale, superandolo dignitosamente (95%).

Il progetto è monitorato grazie ad un lavoro di raccolta e archiviazione di dati quantitativi e qualitativi (frequenze, sanzioni disciplinari, promozioni; portfolio; resoconti di osservazione delle attività, note di campo, relazioni finali degli operatori, interviste e questionari di valutazione finale di allievi e docenti).

2 In base ai dati disponibili, il 90% di chi frequenta una scuola della seconda occasione è promosso (www.indire.it). Nell'anno scolastico 2014-15 il MIUR ha tentato una politica di valorizzazione dei “prototipi” educativi sperimentali correnti, stanziando dei fondi per le regioni meridionali (Bandi F3 contro la dispersione scolastica), destinati a progetti di rete (scuole e terzo settore). La valutazione dei “prototipi” realizzati è ancora in corso.

3 Il Progetto E-vai (Educazione - volontà accoglienza integrazione) ha intese e convenzioni con Comune, Direzione Scolastica Regionale, Università e MIUR, ma finanziamenti privati (il principale finanziatore è la Fondazione San Zeno di Verona; i laboratori teatrali sono cofinanziati dalla Tavola Valdese).

All'interno del Progetto E-vai, il laboratorio teatrale ha assunto negli anni un posto di rilievo crescente. Realizzato solo in piccola parte dentro scuole, per il resto nel centro Asterix di San Giovanni e da quest'anno anche nella Casa del Popolo di Ponticelli, esso accoglie soprattutto gli adolescenti per i quali il rapporto con la scuola è divenuto quasi impossibile. Alle spalle vi è ovviamente una lunga tradizione di teatro come strumento di educazione e intervento sociale (Mantegazza, 2006; Garavaglia, 2007).

In media si comincia ogni anno con circa 40-60 adolescenti che si autopropongono dopo aver assistito a brevi presentazioni nella loro scuola o sul territorio. Tutti vengono accolti, affidati ad educatori che sostengono il Sé «fragile e spavaldo» (Pietropolli Charmet, 2008) dei singoli e del gruppo;⁴ si procede poi ad una selezione, secondo criteri di potenzialità complessive indispensabili alla sostenibilità del percorso. Si realizzano così delle giornate di "assaggi di teatro" volte alla conoscenza reciproca e del teatro stesso: il gruppo finale è ogni anno, in media, di circa 20 adolescenti. Il team è composto da regista, aiuto-regista ed educatori (educatori che partecipano al laboratorio anche in qualità di attori), educatori, *peer educators*, genitori sociali (genitori che, dopo un percorso formativo, svolgono un ruolo educativo di mediazione sia per la loro età che per la loro appartenenza al territorio), psicologi. Nell'anno scolastico 2014-15 si è riusciti a coinvolgere anche la mamme che partecipavano al progetto di sostegno alla genitorialità. Gli incontri sono settimanali e pomeridiani e prevedono anche spazi di pausa strutturata, detti *spassatiempo*, per sostenere coloro che si stancano facilmente, per raffreddare i conflitti e allentare le tensioni, o anche per accogliere chi è molto attratto dai laboratori ma non riesce ad andare oltre lo status di spettatore. Nello *spassatiempo* si fanno giochi di società, si parla con il genitore sociale, a volte si finiscono i compiti.

L'obiettivo non è ovviamente ottenere solo una buona performance finale, ma costruire un buon percorso evolutivo che conduca ad uno spettacolo che abbia senso e valore per tutti. Lo standard tecnico del laboratorio è intenzionalmente di qualità molto elevata: vi è grande cura della scrittura, dei costumi, del trucco scenico, della scenografia, infine della recitazione, di foto e riprese di scena. Tutte queste attività sono svolte sia dai professionisti, in parte esterni, sia dagli allievi. Gli spettacoli si realizzano in teatri adeguati, invitando autorità, scuole e famiglie, per farne degli eventi sociali formalizzati.

Tutto il percorso è accompagnato da spazi di pensiero sia per i giovani attori che per gli operatori. Per i primi sono previsti "circle time" sistematici, i secondi sono invitati al costante uso della narrazione scritta (Bruner, 1996) e alle riunioni settimanali di "gruppo multivisione" guidato da psicologi (Balint, 1957; D'Onofrio, 2009). Questi spazi sono indispensabili per sostenere un percorso che non è facile né indolore: molte sono le ansie, le paure, le battute di arresto di adulti e adolescenti (Parrello, Moreno, 2015).

Come valutare e comunicare i risultati ottenuti? Ogni anno nel laboratorio teatrale è possibile osservare storie di rinascita e di crescita, accuratamente documentate dalle narrazioni degli operatori. Sono molti gli adolescenti che in quel tempo e in quel luogo scoprono di saper fare cose impensabili prima e incontrano parti di sé sconosciute: si accorgono così che vale la pena uscire di casa e dal quartiere, sfidare l'inerzia propria e delle famiglie, camminare, sudare, sporcarsi, prendere e rispettare impegni. Il desiderio sopito di conoscere, esplorare, mettersi in gioco riemerge e il mondo dell'educazione non appare più come un monolite

4 Il sostegno comprende anche l'accompagnamento con una navetta nel tragitto casa-centro, per superare gli ostacoli legati sia all'ansia di genitori e ragazzi sia all'oggettiva penuria di mezzi pubblici.

incomprensibile e insensato. Il cambiamento di postura mentale sembra essere sempre innescato dalla scoperta che in quel tempo e in quel luogo vi sono adulti autenticamente e tenacemente interessati a loro, dei quali ci si può fidare, che reggono agli attacchi e sono partecipi dei successi. Scrive Nadia in uno dei questionari di valutazione finale:

Mi avete fatto amare il lunedì [il giorno del suo laboratorio teatrale]. Voi siete interessati a noi, al di là del centro, nessuno l'aveva fatto. Ad esempio siete perfino venuti a vedere il nostro spettacolo scolastico. Mi mancherete moltissimo (Nadia, allieva E-vai).

Ogni anno gli adolescenti che partecipano al laboratorio teatrale vengono riaccompagnati dentro la scuola e invitati a guardarla con occhi nuovi: come possibilità, per costruire un futuro che adesso si può osare immaginare. Le loro conquiste come attori vengono comunicate con cura agli insegnanti, che possono a loro volta guardare con occhi nuovi questi allievi. In tal modo l'esperienza teatrale produce movimento evolutivo, conducendo oltre quel senso di periferia interiorizzata che paralizza e impedisce le azioni costruttive, oltre quello stato di blocco degli apprendimenti formali che non è certo costitutivo, ma reattivo al contesto, difensivo.

Ad oggi, grazie al Progetto E-vai, negli anni sono stati messi in scena: dai ragazzi più piccoli "Sogno di una notte a San Giovanni" e "La bisbetica indomata", rivisitazioni dei testi shakespeariani, "De Pretore Francesco" di Eduardo De Filippo; dai più grandi "Amaritudo Vitae, me sfasterio" e "Cosa sognano le nuvole", rispettivamente ispirati a testi di Annibale Ruccello e Pier Paolo Pasolini, oltre a una serie di spettacoli minori.

La documentazione costruita nel tempo è attualmente oggetto di analisi sia ai fini della costante riprogettazione dei laboratori, sia a fini di ricerca. Presentiamo a seguire alcuni stralci narrativi che rimandano a questioni e storie particolarmente significative,⁵ delle quali l'intero gruppo dei Maestri di Strada ha a lungo discusso.

6. Prima lezione di teatro

Le prime fasi del laboratorio teatrale sono sempre le più complesse. Per ogni inizio di anno scolastico si potrebbe dire "in principio era il caos".

Un parapiglia sconquassato di voci: "*nun 'o voglie fà* [non lo voglio fare]", "*chist è pazze* [questo è pazzo]", "*ma se ci avessi almeno avvertito*", "*i ragazzi non sono pronti*", una massa scomposta e impaurita di corpi ammassati alla parete come un gregge di pecore. Capita ed è capitato anche a me.

Mi rivedo sul palcoscenico del Centro Territoriale, in quel disordine di idee un po' febbrile che spesso è il risultato più immediato di un incontro con tutta la massa festante e recalcitrante all'ascolto dei nostri ragazzi, risento la mia voce annunciare improvvisamente le imminenti dimostrazioni di lavoro, quasi un'interrogazione a sorpresa. Ed infatti la prima lezione è stata talmente tesa che ricordo di averla interrotta per ammettere con sincerità che in quella maniera non eravamo nemmeno noi capaci di proseguire. Dopo questa confessione Francesco e i suoi amici ci sono sembrati particolarmente colpiti.

⁵ Tutti i nomi sono stati sostituiti con nomi di fantasia.

Adesso che tutto era calmo toccava spiegargli in cosa consistesse poi questo famigerato teatro. Per mostrargli cosa deve fare un attore più per disperazione che per ispirazione mi sono cimentato nella spontanea imitazione di Benito, lo sdentato e focoso angelo custode del nostro centro. Un piccolo successo, la dimostrazione di teatro tanto richiesta, aveva ottenuto le risate e gli applausi del pubblico.

Il potere straordinario e infantile di reinventarsi il mondo che ha l'arte tutta, si era manifestato, ed anche se nelle loro menti non avranno trovato le parole per definire quell'avvenimento, sono sicuro avranno avvertito, insieme a me, la libertà di giocare ad essere un altro anche solo per pochi secondi, scrollarsi di dosso il peso di un carattere e di un destino che sembrano immutabili, avvertire la sottile tentazione di cambiare.

È solo dopo aver assaporato qualche piccolo successo che si può incominciare a sudare per migliorare. Da quel giorno i ragazzi hanno accettato più di buona lena gli esercizi e i giochi preparatori al teatro (Nicola Laieta, regista).

Ad ogni inizio d'anno scolastico si rinnova per gli operatori la difficoltà connessa alla responsabilità di selezionare, indispensabile per la sostenibilità del lavoro, ma inestricabilmente legata al senso di colpa per non aver potuto o saputo includere tutti. È un vissuto che non può essere taciuto, perché altrimenti "lavora" all'interno provocando danni all'esterno: spesso emerge durante i "gruppi multivisione".

È doloroso pensare a Michele perché risento la sensazione di impotenza che mi portavo a casa ogni volta. Letteralmente ogni volta, perché Michele non è mancato mai, ed è venuto al laboratorio persino quando la mattina a scuola si assentava. Ed io non ho saputo accoglierlo (Claudia Riccardo, regista).

A differenza della scuola, che deve accogliere obbligatoriamente gli iscritti, la partecipazione al laboratorio viene mediata dalla decisione degli educatori e dei coordinatori e cioè una comunità attiva di persone che decide di accogliere o di non accogliere al proprio interno nuovi partecipanti. [...] Il tema caldo della prima parte del Laboratorio è stato quindi quello dell'inclusione/esclusione, tema che ha portato ai momenti più forti e chiari di conflitto tra adulti e ragazzi. È un tema che poi riguarda direttamente il nostro lavoro, il senso del nostro lavoro all'interno della comunità cittadina per cui lo compiamo. Il nostro è appunto un lavoro di inclusione sociale, un lavoro di soglia, un lavoro che ha a che fare principalmente con la capacità di creare dei luoghi che siano accoglienti anche per le emozioni e le maniere comportamentali più aggressive, senza l'illusione di potersene liberare, escludendo, cacciando via, eliminandole dal nostro sguardo. Eppure la coscienza chiara del senso del nostro lavoro si scontra con la difficoltà di contenere e sostenere a lungo il contatto con situazioni aggressive e continuamente conflittuali, il che ripropone il tema del sostegno agli operatori (Nicola Laieta, regista).

7. Senza maschera

Tutto il percorso laboratoriale è caratterizzato dalla costruzione di legami autentici, fra pari e con i giovani professionisti, che fungono da preziosi «modelli generazionali intermedi» (Bruner, 1972) e che, pur lavorando nel rispetto dei confini, si coinvolgono affettivamente.

Il poter stare con loro su e dietro il palco mi ha scaraventato in un mondo fatto di emozioni amplificate e genuine, le loro, ha creato in me un legame che porterò dentro tutta la vita, da ognuno di loro sento di aver rubato qualcosa e fatto mio, in ognuno di loro aver rivisto parti di me, ho potuto assistere alla ricchezza del loro mondo interiore a cui è mi è stato concesso di accedere in punta di piedi, la bellezza delle loro speranze timide, dei loro sogni, delle aspettative, la disillusione in alcuni momenti di realismo sconcertante, fin troppo con i piedi per terra.

Ripenso al fatto che sicuramente io, nella mia piccola parte, non avrò cambiato di molto il loro quotidiano, la loro vita, ma probabilmente sono loro che mi hanno dato un grande insegnamento, spronandomi inconsapevolmente a mettermi in gioco, insegnamento che potrebbero dare a tanti adulti irrigiditi nelle loro tristezze, quello di mettersi in discussione, con coraggio, è questo ciò che ho visto realizzare da questi ragazzi, il combattere la paura, la paura del pubblico, la paura dell'opinione altrui, della propria rispetto a se stessi, il timore, la non consapevolezza del loro corpo, della loro bellezza, combattere la paura del non ricordare le battute, gettandosi così coraggiosamente nell'improvvisazione, uscendone vincitori.

Il "bilancio" della mia esperienza è assolutamente positivo, sento di aver cercato di assorbire come una spugna quanto più potessi da ogni esperienza e questo per me è fonte di soddisfazione, aver realizzato la preziosità del tempo a mia disposizione, aver riflettuto su quanto stessi vivendo, restando presente a me stessa (Antonia Cuccioli, educ-attrice).

Il primo impatto davanti ai fogli è stato di allarme. Dora è stata tra le prime a dire di non saperlo fare: "*Ma je nun sacc niente 'e me* [ma io non so nulla di me]". Le rispondo che è impossibile e che sono lì per ricordarle quello che a lei non viene in mente di sé, che le faccio da memoria, da hard disk esterno insomma.

Mi alzo per prendere una penna. "*Dove vai? Stai qua vicino a me!*". Torno, lei lancia la testa sul foglio e comincia a scrivere. Le era chiesto di presentarsi dicendo come si vede e come la vedono gli altri. Mi chiede se quello che ha scritto di sé va bene. Le dico che non è un compito, non deve andar bene, dev'essere vero. Aggiungo che comunque le cose che ha scritto di lei le penso anch'io. Continua a scrivere poi s'interrompe: alla domanda "*Come ti vedono gli altri?*" mi dice che la sua comitiva le ha dato buca, che se lei non si fa sentire, loro non si preoccupano di cercarla. Le chiedo se anche al laboratorio è così e mi dice che quando si è assentata tutti si sono preoccupati per lei.

Alla voce in cui le si chiedeva cosa fosse cambiato dall'inizio del laboratorio ad oggi, sembra non avere dubbi: "*Ora ho più coraggio, anche se mio padre mi dice che io non ho carattere perché quando devo dire qualcosa me mett scuorn* [mi vergogno]". Le restituisco che quando è ai laboratori prende la parola ed esprime chiaramente le sue idee, e a volte è titubante ma rischia di più ed è cresciuta molto. Dora continua a scrivere... (Filomena Carillo, educ-attrice).

8. Si apre il sipario

Il momento della prova generale e dello spettacolo come esito di un percorso di senso è importante, anche se non centrale, nei percorsi del laboratorio teatrale. È il momento in cui ciascun adolescente sente di essere chiamato a esporsi al di fuori del setting accogliente e protettivo che è stato costruito per lui, sa che sarà valutato da un pubblico, ma sa anche che dovrà essere all'altezza delle proprie aspettative. In quel momento, mentre vive l'ansia

e la paura, sperimenta che il setting è stato interiorizzato: non è mai accaduto che qualche allievo cedesse alla tentazione di fuggire.

C'è fervore. I ragazzi sono schegge impazzite ma sembrano felici. Mi inondano di domande. Non riesco a farli stare nel camerino. Ci eravamo promessi di tenere il segreto su ciò che mettiamo in scena e quindi provo a convincerli di non farsi vedere dal pubblico prima che inizi lo spettacolo. Ci sono riti in teatro ai quali sono affezionata e provo a spiegarglieli. Niente da fare. Mi sorprende questa loro voglia di mostrarsi che è irrefrenabile e positiva. Mi arrendo soddisfatta a questo desiderio. Sono preoccupata come mai. Vorrei che oggi i ragazzi si mostrassero in tutto il loro splendore. Io non riesco a guardarli perché mi commuovo. Si apre il sipario e il gruppo regge. Regge all'emozione, alla paura, a ripetere un cambio scena sbagliato, alle battute dimenticate a quelle improvvisate, agli applausi, alla salita di un fratellino sul palco nel bel mezzo di una scena (Claudia Riccardo, regista).

Il momento dello spettacolo è arrivato, posiziono i primi tre protagonisti che andranno in scena. Non sembrano stare nella pelle, tutti tranne Giovanni. Il suo sguardo è perso nel vuoto, il corpo irrigidito. Mi guarda negli occhi e mi dice: "Ho paura". Ha abbassato la sua maschera e, a petto nudo, mi ha mostrato ciò che sente. Ci siamo abbracciati, io gli ho detto quello che avrei detto a me, ossia che la paura a volte è bella da vivere, e che quel momento non l'avrebbe dimenticato. Gli tengo una mano sulla spalla e cerco di dargli carica. Poi il momento arriva e lo vedo andare. Da dietro l'angolo incrocio le dita e sento le sue battute che si fanno via via più sicure e fluide. Ripenso alla domanda che mi feci qualche settimana prima: ne vale la pena? Sì, è la risposta, immediata come un fulmine. Tutto quello che avevo fatto in un anno aveva trovato senso in quell'istante (Giuseppe Di Somma, aiuto regista ed educ-attore).

9. Storie di crescita

Gli adolescenti protagonisti dei nostri laboratori teatrali si sono riavvicinati alla scuola per affrontare l'esame di terza media. I dati quantitativi non possono dire le trasformazioni evolutive, talvolta minime eppure sorprendenti, realizzatesi in questi giovani attori. Ecco due storie di crescita: quella di Arianna, che dopo un trauma familiare aveva completamente disinvestito da ogni forma di apprendimento, chiudendosi e aggredendo fisicamente chiunque le si avvicinasse; quella di Francesco, che si era rassegnato a indossare i panni del giullare errante per i corridoi della scuola.

Arianna sembra uscita da un racconto di Verga, ha dei capelli rossissimi e uno sguardo più che vispo. Arianna, più di tanti, mi dà la sensazione di avere il caos dentro di sé. Alterna momenti di tranquillità a momenti di rabbia paurosamente violenta, che si scatenano ogni qualvolta prova un'emozione. [...] urla e insulti irripetibili (talvolta molto creativi) [...]. Usa il suo caos come unica via di relazione col mondo e, quando capiti tra i suoi bersagli, non perde occasione per vomitartelo addosso. Quando capitò a me, mi ci vollero due giorni per riprendermi. Due giorni di frustrazione in cui non riuscivo a capire perché stessi vivendo così male quanto avvenuto con lei. Soffrivo, sofferivo tantissimo, finché non capii che forse quella sofferenza che avevo nel mio corpo era un po' della sofferenza che Arianna stessa covava nel suo cuore. [...] "Ne vale la pena?". [...] La vera missione non sta nelle grandi imprese, ma nelle variazioni microscopiche.

Solo così è possibile capire il senso di tutto il lavoro fatto ai laboratori e talvolta godersi (anche nel caos) la sorpresa di vedere che quelle conquiste microscopiche emergono improvvisamente, senza un'apparente logica di continuità, magari dopo giornate "inconcludenti". In quei momenti di gioia inaspettata, ti accorgi che Arianna, nonostante urla e parolacce, ha imparato la sua parte, e sembra assorta, in sintonia, viva nell'istante in cui prova ad essere Puck (Giuseppe Di Somma, aiuto regista ed educ-attore).

Francesco è un ragazzo di 16 anni che avevo già conosciuto lo scorso anno. È un ragazzo sorridente e pieno di energia, con una stazza fisica imponente, che lo facilita molto nel suo continuo desiderio di stare al centro dell'attenzione. [...]

Il vero cambiamento di Francesco è avvenuto durante i laboratori territoriali. Nei primi incontri all'Asterix, Francesco si era comportato abbastanza bene, pur mantenendo il suo personaggio, ironico e dissacrante [...]. Io gli avevo spiegato che il teatro richiedeva un livello di attenzione maggiore e che non poteva essere continuamente interrotto dalle sue incessanti battute. Quel giorno mi disse che era pronto e io gli dissi che era una sua scelta, purché se ne prendesse la responsabilità. [...] Con grande sorpresa trovai Francesco al centro della stanza, che con estrema disinvoltura interpretava qualsiasi personaggio il regista gli indicasse, passando da "rapinatore" ad "anziana signora", senza fare una piega, mentre i suoi compagni lo osservavano sbellicandosi di risate. Finita la lezione, lo chiamai in disparte e gli dissi: "*Sei bravissimo, devi impegnarti a fare l'attore perché non puoi sprecare questo talento*" lui mi guardò con uno sguardo che non ho più rivisto e, quasi terrorizzato, mi rispose: "*Veramente?*" ed io: "*Sì!*".

Il giorno dopo, non appena incontrai la sua prof, le dissi, davanti a tutta la classe: "*Francesco è un attore*" e lei: "*Sì, me l'ha detto! Ma è vero!?*".

Da allora, Francesco assunse uno sguardo diverso. Un giorno, quando una professoressa lo riprese per il suo atteggiamento poco rispettoso, con rimproveri che andavano dall'"*infantile*" allo "*stupido*", anziché rilanciare come al solito, ricambiando l'insulto, lui rispose: "*To sono un attore!*". Francesco era diventato più forte. Sapeva che un gruppo di adulti aveva fiducia in lui, che con lui immaginava un Francesco diverso, cresciuto. Questa forza gli ha permesso di portare a termine l'impegno preso con il teatro e di esibirsi, da protagonista, di fronte ad una platea colma di gente. Ha acquisito il coraggio di prendersi sul serio, riuscendo ad uscire da quel personaggio che gli impediva di esprimere sinceramente il suo pensiero. [...] ha scoperto di avere la forza per provare a realizzare i suoi desideri. Francesco ha imparato a sognare (Paolo Ambrosecchia, educ-attore).

Fra gli adolescenti che hanno sperimentato questo teatro, diversi continuano negli anni a frequentarlo, come attori ma anche come assistenti.

10. Né dentro né fuori

Il teatro non riesce a includere tutti. A parte le selezioni iniziali, in itinere alcuni adolescenti non riescono a collocarsi né dentro né fuori, sono attratti ma non riescono a sostenere il percorso. Chiedono di essere accolti ma di restare dietro le quinte, chiedono di far da spettatori attivi – spesso troppo attivi perché continuano a dare fastidio interrompendo e provocando – pur di non uscire fuori da quello spazio comunque rassicurante e stimolante. Forse sentono di aver trovato un luogo in cui è possibile essere se stessi con altri che non esigono prestazioni a

tutti i costi e reggono agli attacchi: forse sperimentano la possibilità di “essere soli in presenza di” altre persone, condizione fondamentale per crescere (Winnicott, 1965).

Nicola (per gli amici Niko) è tra i ragazzi sempre presenti al centro. La sua puntualità è svizzera (forse unica caratteristica che lo accosta a questo paese così “ordinato”). Eppure, nonostante la precisione certosina, Niko non partecipa a nessuno dei laboratori. Viene al centro per stare con i suoi amici, e lo vedi sempre lì, in bilico tra il dentro e fuori. Quando è nel *fuori* Niko è terribile, diventa tra i più irrequieti, fa il buffone e rischia di rompere microfoni e oggetti di scena. Lo fa per far ridere i compagni, di cui cerca la continua complicità. La sensazione che ho è che faccia casino per essere chiamato nel *dentro*, soprattutto quando nessuno è *fuori* con lui. La stranezza però è che, nel momento in cui viene invitato nel *dentro*, Niko dice di non esserne capace: “*Non lo so fare*” è la sua risposta standard. In questi momenti lo sguardo di Niko si trasforma: diventa triste, malinconico, serio, e va in contrasto con il suo modo “giullaresco” di vivere (Giuseppe Di Somma, regista ed educ-attore).

Edoardo è venuto di nuovo con i compiti. Li ha portati perché sa che è l'unico motivo per cui può venire di lunedì. Il laboratorio di trucco che aveva dichiarato di voler frequentare si è scoperto, in maniera del tutto prevedibile, inadeguato a contenerlo. Lo stesso vale per le attività di danza e di batteria. Finché studia, Edoardo sta bene, una volta finita l'attività il problema si però ripresenta: non c'è uno spazio per lui. Già da due settimane, Edoardo sta insistendo per venire al laboratorio di danza: non c'è nient'altro da fare, si annoia e sa che sta perdendo tempo, per cui cerca un altro escamotage che giustifichi la sua presenza lì. [...] È chiaro ormai che Edoardo viene perché fortemente motivato a stare con noi, perché non ha nient'altro di meglio da fare, e preferisce persino annoiarsi a morte che fare quello che farebbe in una sua giornata normale (pensate che inferno). Ai nostri no, Edoardo reagisce con occhi tristi e teneri. [...] Scrivo perché di questa situazione soffro molto. Perché [...] non c'è ancora uno spazio adeguato al momento (e chissà se ci può essere), [...] sia per Edoardo, sia per le altre “mine vaganti” (Giuseppe Di Somma, regista ed educ-attore).

11. Trerrote

A questo laboratorio teatrale partecipano ogni anno anche numerosi studenti universitari tirocinanti. Per tutti si tratta di un'esperienza autenticamente formativa sul piano umano, professionale e civile, che consente loro di conoscere meglio le proprie risorse interne e la propria città, varcando a volte per la prima volta i confini delle periferie. Alcuni di questi giovani hanno deciso nel 2014 di dar vita ad una piccola associazione, chiamata “Trerrote”, che si occupa di teatro, ricerca ed educazione con lo scopo di continuare ed ampliare la mission del laboratorio dei Maestri di Strada. Si tratta di “giovani che progettano per i giovani”, con l'idea di “crescere facendo crescere ciò che si ha attorno” (www.trerrote.it). Pensiamo che anche questa esperienza di empowerment possa essere considerata, a tutti gli effetti, un risultato della sperimentazione educativa avviata.

Bibliografia

- Allegrì L. (2012), *Prima lezione sul teatro*, Laterza, Roma-Bari.
- Balint M., *Medico, paziente e malattia*, Feltrinelli, Milano, 1961 (ed. or. *The doctor, his patient and the illness*, 1957).
- Bruner J.S. (1972), “Nature and uses of immaturity”, in *American Psychologist*, 27, 8, pp. 687-708, DOI: 10.1037/h0033144.
- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997 (ed. or. *The culture of education*, 1996).
- Cecchi D. (a cura di) (2014), *Lost. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*: www.weworld.it.
- D'Onofrio A. (2009), *Il traghetto. La formazione psicologica degli insegnanti con i Gruppi Balint*, Psiconline, Francavilla al Mare.
- de Conciliis E. (2014), *Che cosa significa insegnare?*, Cronopio, Napoli.
- Dunkel C.S. (2000), “Possible selves as a mechanism for identity exploration”, in *Journal of Adolescence*, 23, pp. 510-529.
- Feliciotti P. (2005), *Vite di confine. La psicoanalisi e le nuove patologie dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Garavaglia V. (2007), *Teatro, educazione, società*, Utet, Torino.
- Hillman J., *Le storie che curano*, R. Cortina, Milano, 1984 (ed. or. *Healing fiction*, 1983).
- Jeammet Ph., *Adulti senza riserva*, R. Cortina, Milano, 2009 (ed. or. *Pour nos ados, soyons adultes*, 2008).
- Kaës R. (2005), “Il disagio del mondo moderno e la sofferenza del nostro tempo. Saggio sui garanti metapsichici”, in *Psiche*, 2, pp. 57-65.
- Kaës R., *Il malessere*, Borla, Roma, 2013 (ed. or. *Le malêtre*, 2012).
- Mantegazza R. (2006), *L'educatore. Manuale di formazione teatrale per educatori*, La Meridiana, Molfetta.
- Melazzini, C. (2011), *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo.
- Moreno C., Parrello S., Iorio I. (a cura di) (2014), *La mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*, Sellerio, Palermo.
- Moreno C., Valerio, P. (2004), “Il Progetto Chance. Un percorso psicopedagogico sperimentale per il recupero di adolescenti difficili”, in *Età evolutiva*, 77, pp. 81-95.
- Markus H., Nurius P. (1986), “Possible selves”, in *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.
- Parrello S. (2004), “Identità, identificazioni ed esplorazione dei Sé possibili: il ruolo dell'arte nella tarda adolescenza”, in L. Aleni Sestito (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli, pp. 219-241.
- Parrello S. (2014), “Dal disagio scolastico alle narrazioni distopiche: considerazioni su alcuni aspetti della trasmissione intergenerazionale contemporanea”, in *Notes per la psicoanalisi*, 3, pp. 81-101.
- Parrello S., Moreno C. (2015), “Dentro le periferie: sperimentazioni educative e strumenti riflessivi nel Progetto E-vai dei maestri di strada”, in *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 49-65, DOI: 10.3280/ERP2015- 002004.
- Pietropolli Charmet G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Bari.
- Pietropolli Charmet G. (2012), *Cosa farò da grande. Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Bari.

- Pirandello L. (1904), *Il fu Mattia Pascal*, Mondadori, Milano 1988.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Rodotà S. (2011), *Elogio del moralismo*, Laterza, Roma-Bari.
- Rovatti P.A. (2013), "Soggettivazioni. La scuola impossibile", in *aut aut*, 358, pp. 41-52.
- Solomon P.R. (1989), "Dropping out of academics: black youth and the sports subculture in a cross-national perspective", in L. Weils, E. Farrar, H.G. Petrie (a cura di), *Drop-outs from school. Issues, dilemmas and solutions*, New York Press, Albany, pp. 79-93.
- Winnicott D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando, Roma, 1970 (ed. or. *The maturational processes and the facilitating environment. Studies in the theory of emotional development*, 1965).
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974 (ed. or. *Playing and reality*, 1971).

Experiments of educational and inclusive theatre at the borders of the school and the city

Abstract

Naples, like all contemporary metropolises, is crossed by internal borders that lead into geographical and mental peripheries, areas of social exclusion and dispersion in which the relationship between young people and adults is especially difficult and education seems an almost impossible challenge.

Since 2009, the Department of Humanities of the University of Naples Federico II and the Association of Maestri di Strada collaborate experimenting educational strategies within and outside the educational institution. The Project E-vai opposes the loss of motivation to learn and to actively manage their own existence experienced by *dropout* adolescents and *in school dropouts*, supporting the work of the teachers in the school and creating educational centers in the territory, using an approach that is centered on the narration and the reflexivity of the group. Among the instruments used, the theater workshop stands out: to the adolescents convinced of not having resources, to be predestined to defeat, theater offers, literally and metaphorically, a stage that allows the emergence of hidden knowledge and informal skills, encouraging the building of new intergenerational alliances, supporting the dynamics of identity exploration. The theatrical experience becomes an instrument of knowledge of the *self*, the *other* and the *possible*, leading the way beyond that feeling of internalized suburbs that paralyzes and prevents constructive action: among the results, many stories of growth of adolescents, but also of young professionals who choose to invest in theater with educational purposes.

Key words

School dropout, In school dropout, Social inclusion, Adolescents at risk, Theatre workshop

Pervenuto: 15 maggio 2015

Accettato: 27 settembre 2015

Norme per gli autori

1. La rivista *Psicologia dell'Educazione* accetta la seguente tipologia di contributi: review, articoli di ricerca o teorici, brevi note di ricerca, position papers, articoli invitati, traduzioni, recensioni di testi sia italiani che stranieri.
2. Il target a cui la rivista si rivolge è costituito prevalentemente da insegnanti, dirigenti, operatori del mondo della scuola e psicologi dell'educazione. Pertanto si raccomanda di indicare in modo chiaro le implicazioni per il contesto educativo e mantenere un format divulgativo che però non vada a scapito della presentazione standard delle ipotesi, metodo, dati statistici, ecc. (in caso di articoli scientifici) e rigore delle fonti e delle argomentazioni in caso di articoli teorici o di review.
3. Si raccomanda chiarezza espositiva e un corredo di indicazioni operative, meglio se presentate sotto forma di almeno due, massimo cinque "highlights".
4. Gli articoli devono essere inediti.
5. Per essere pubblicati, gli articoli devono presentare i seguenti requisiti:
 - a) buono o eccellente livello scientifico;
 - b) se l'articolo tratta una ricerca: originalità delle ipotesi, correttezza metodologica, adeguata discussione dei dati;
 - c) se l'articolo è una rassegna bibliografica: presenza di voci bibliografiche aggiornate, coerenza interna;
 - d) oltre alla presenza di quanto indicato ai punti a, b e c, l'articolo dovrà possedere una evidente ricaduta sul piano professionale.
6. Gli articoli dovranno pervenire in formato Word su due file - in uno il testo e la bibliografia e, nell'altro, grafici e tabelle - all'indirizzo della direzione scientifica: prof. Carlo Trombetta, trombetta.carlo@fastwebnet.it
7. Gli articoli saranno sottoposti al giudizio di due referee. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli saranno rinviati all'autore, che dovrà apportare le modifiche richieste.
8. L'articolo dovrà essere accompagnato dall'indirizzo di posta tradizionale ed elettronica dell'autore, al quale la redazione e i lettori potranno fare riferimento.
9. Ciascun articolo dovrà indicare il titolo in lingua italiana ed inglese e tre parole chiave (in italiano e in inglese) ed essere accompagnato da un abstract in lingua italiana e inglese (si veda più avanti per le linee guida).
10. Le tabelle devono essere in b/n e realizzate in Word; i grafici, gli istogrammi ecc. devono essere in b/n e realizzati in Excel o Power Point; le eventuali riprese con scanner di apparati grafici da altri studi devono essere in formato jpg con una definizione di min. 300 dpi. Tutti questi apparati devono essere corredati di didascalia e di riferimento per poterli inserire correttamente all'interno del testo (nel quale deve essere ben indicato

l'ancoraggio: per es.: vedi Grafico 1; cfr. Tabella 7). La redazione si riserva la facoltà di modificare leggermente tale collocazione in relazione alla stampa. Poiché molto spesso le immagini sono coperte da copyright, è necessario citarne puntualmente la fonte.

11. Si riportano alcuni criteri per la presentazione dell'articolo:
 - a) il titolo dell'articolo dovrà essere scritto in grassetto e dovrà avere un numero di caratteri non superiore a 70 (spazi esclusi);
 - b) per ogni autore vanno indicati nome e cognome per esteso ed ente di appartenenza;
 - c) usare i seguenti modi di subordinazione del testo: titolo nero, titolo corsivo, titolo tondo, senza numerazione; per il titolo delle appendici utilizzare il grassetto;
 - d) nel corpo del testo è da evitare l'uso indiscriminato o enfatico del maiuscolo e delle virgolette; eventualmente utilizzare il corsivo. È da evitare in ogni caso l'uso del sottolineato;
12. Ogni pagina della rivista è composta mediamente di 46 righe per un totale di circa 4.300 battute (spazi bianchi inclusi) per pagina.

In generale, si raccomanda di utilizzare un'esposizione il più possibile piana e chiara e di evitare l'uso ingiustificato di anglicismi. In ogni caso, in fase di preparazione per la stampa, i testi vengono sottoposti a editing.

Linee guida generali per la stesura degli abstract

Gli abstract non devono superare i 900 caratteri (spazi inclusi; circa 120 parole). Per risparmiare caratteri, scrivere i numeri in cifre e utilizzare abbreviazioni (purché note).

Iniziare dalle informazioni più importanti, senza sprecare spazio per ripetere il titolo. Inserire nell'abstract soltanto i quattro-cinque concetti, risultati o implicazioni più importanti. Includere nell'abstract il maggior numero possibile di parole e frasi chiave; ciò permetterà di trovare la citazione del vostro articolo attraverso la ricerca con il computer. Inserire nell'abstract soltanto le informazioni presentate nel corpo del testo dell'articolo.

Ricordare che non tutte le persone che leggono l'abstract hanno un'elevata conoscenza in materia di psicologia:

- fornire la definizione di tutti gli acronimi e le abbreviazioni, eccetto quelli relativi alle misurazioni;
- fornire la definizione dei termini insoliti o usati in un'accezione particolare e delle espressioni di nuovo conio.

Usare il tempo presente per descrivere i risultati che possono continuare a essere applicati e le conclusioni tratte; usare il passato remoto per descrivere le variabili considerate o i test somministrati.

Nei limiti del possibile, usare la forma impersonale, piuttosto che la prima persona.

Abstract per gli studi sperimentali

Gli abstract per gli studi sperimentali si compongono generalmente di circa 100-120 parole.

Includere le seguenti informazioni:

- questione esaminata (in una frase);
- caratteristiche rilevanti dei soggetti (numero, tipo, età, sesso);
- metodo sperimentale, compresi strumenti, procedure di raccolta dei dati, nomi dei test

- per esteso, nome generico dei farmaci utilizzati, nonché dosaggio e modalità di somministrazione (soprattutto se i farmaci sono nuovi o importanti ai fini dello studio);
- risultati, compresi i livelli di significatività statistica;
- conclusioni, implicazioni o applicazioni.

Abstract per gli studi teorici e le rassegne della letteratura

Gli abstract per gli studi teorici e le rassegne della letteratura si compongono generalmente di circa 75-100 parole. Includere le seguenti informazioni:

- argomento (in una frase);
- obiettivo, tesi, struttura e portata (generale o specifica) dell'articolo;
 - fonti utilizzate (ad esempio, osservazioni personali, letteratura pubblicata);
 - conclusioni.

Ogni autore riceve in forma gratuita due copie del fascicolo contenente il suo articolo. Inoltre, può richiedere, all'atto dell'accettazione dell'articolo, l'invio di singoli fascicoli a fronte di un addebito all'autore stesso pari a € 8,00 per ogni fascicolo.

Norme redazionali per la bibliografia a fine testo

Caso 1. Volumi e capitoli di volumi

Con questa categoria si fa riferimento a tutte le pubblicazioni non periodiche – libri, saggi, raccolte, pubblicazioni congressuali, dizionari, enciclopedie, ecc. – in lingua originale ed edite su carta stampata.

Come riportare in bibliografia

Cognome dell'autore - virgola - nome puntato - data tra parentesi - punto – titolo in corsivo con la prima lettera maiuscola - punto - città di pubblicazione - due punti - casa editrice - punto.

Esempio. Bonicacci, P. A. (2013). *Storia della psicologia delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.

In caso di due o più autori, se gli autori sono da due a sei, si citano tutti, separati da virgole. Tra il primo ed il secondo autore o, in caso di più autori, prima dell'ultimo, si usa la & commerciale. Se sono più di sei si citano solo i primi sei, seguiti dalla dicitura “et al.”.

Esempi. Dazzi, N., & De Coro, A. (2001). *Psicologia dinamica: Le teorie cliniche*. Roma-Bari: Laterza.

Elliot, C., Harvey, K., Silverman, E., & Mudd, J. (2000). *Fighting the winter blues*. Philadelphia: Made-Up Press.

Roeder, K., Howdeshell, J., Fulton, L., Lochhead, M., Craig, K., Peterson, R., et al. (1967). *Nerve cells and insect behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nel caso in cui si citino contributi tratti da libri “a cura di” o raccolte, se si cita una raccolta nella sua totalità, si considera il curatore come autore, con dicitura “Ed.” tra parentesi, o “Eds.” tra parentesi se i curatori sono più di uno.

Tale indicazione precede la data ed è separata da essa da un punto.

Esempi. Higgins, J. (Ed.). (1988). *Psychology*. New York: Norton.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Hwang, C. P., & Broberg A. G. (Eds.), *Child care in context*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Se invece si cita un *singolo saggio all'interno di una raccolta*, lo schema è il seguente: cognome –virgola - nome puntato - data tra parentesi – punto - titolo saggio in tondo - punto - in maiu-

scolo - nome puntato - cognome del curatore - (Ed.) - virgola - titolo in corsivo del libro - (p./pp. + numero di pagine separate da trattino) - punto - città di pubblicazione - due punti - casa editrice - punto.

Esempi. Bordi, S. (1995). Il contributo di Selma Fraiberg. In E. Pelanda (Ed.), *Modelli di sviluppo in psicoanalisi* (pp. 479-495). Milano: Raffaello Cortina.

Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-438). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lamb, M.E., Sternberg, K. J., & Ketterlinus, R. D. (1992). Child care in the United States: The modern era. In M. E. Lamb, K. J. Sternberg, C. P. Hwang, & A. G. Broberg (Eds.), *Child care in context* (pp. 207-222). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Se il lavoro è in corso di stampa: si aggiunge l'espressione "in press" tra parentesi dopo il nome. *Esempio.* Boniolo, G. (in press), *Il limite e il ribelle: Etica, naturalismo, darwinismo*. Milano: Raffaello Cortina.

i stampa: si aggiunge l'espressione "in press" tra parentesi dopo il nome.

Esempio. Boniolo, G. (in press), *Il limite e il ribelle: Etica, naturalismo, darwinismo*. Milano: Raffaello Cortina.

Caso 2. Riviste o periodici

In questa sezione si fa riferimento alle riviste scientifiche e agli articoli in esse pubblicate, a quotidiani, settimanali, mensili e a tutte le pubblicazioni periodiche in lingua originale ed edite su carta stampata.

Come riportare in bibliografia

Cognome - virgola - nome puntato - data tra parentesi – punto - titolo dell'articolo in tondo - punto - nome della rivista in corsivo senza "In" - virgola - numero del volume in corsivo - virgola - numero di pagine - punto.

Esempio. Musatti, C. L. (1931). Forma e assimilazione. *Archivio Italiano di Psicologia*, 9, 61-156.

In caso di due o più autori, tra il primo e il secondo autore (oppure in caso di più autori prima dell'ultimo) si usa la & commerciale.

Esempio. Rodin, J., & Ianis, I. L. (1979). The social power of health-care practitioners as agent of change. *Journal of Social Issues*, 35, 60-81.

Oltre i sei autori si aggiunge la dicitura: "et al." come indicato per i volumi.

Per gli articoli in rivista con più fascicoli: si indica il numero del volume *in corsivo* e il numero del fascicolo tra parentesi. Tra di due numeri non vi è alcuna virgola.

Esempio. Nicholson, I. A. M. (1997). Humanistic Psychology and intellectual identity: The "open" system of Gordin Allport. *Journal of Humanistic Psychology*, 37 (3), 61-79.

Nel caso di mensile, settimanale, quotidiano: si inserisce la data in inglese completa tra parentesi, subito dopo l'anno, separata da virgola. Inoltre, il numero di pagina/e è preceduto dall'indicazione "p." o "pp.". Se non è indicato l'autore dell'articolo, il titolo assume la posizione iniziale.

Esempi. Pende, S. (2003, April 16). *Psicologia del branco*. Panorama, pp. 45-49.

Clinton puts "human face" on health-care plan. (1993, September, 16). *The New York Times*, p. 1.

Caso 3. Siti Internet, software e multimedia

Con questa categoria si indicano riferimenti a siti web, articoli reperiti in rete, database on-line, software e materiale multimediale.

Come riportare in bibliografia

Cognome - virgola - nome puntato - data tra parentesi - punto - titolo articolo in tondo - punto - nome rivista in corsivo - virgola - numero volume in corsivo - punto - “Retrieved” - data in inglese - virgola - “from” - URL completo senza punto finale.

Esempio. Nicolas, S. (2000). L'école de la Salpêtrière en 1885. *Psychologie et Histoire*, 1, 165-207. Retrieved June 13, 2003, from [http://Ipe.psicho.univ-paris5.fr/membres/Nicolas\(3\).htm](http://Ipe.psicho.univ-paris5.fr/membres/Nicolas(3).htm)
Per le citazione di un intero sito web: è sufficiente indicarlo tra parentesi all'interno del testo, senza includerlo nella bibliografia finale.

Se si tratta di un sito che riporta articoli e notizie aggiornati periodicamente, citare come se fosse un articolo, con il titolo in tondo.

Se invece si tratta di una pagina web o di un articolo pubblicati *una tantum*, se si conosce l'autore e/o la data si fa riferimento a questo schema: Nielsen, M E. (1994). *Notable people in psychology of religion*. Retrieved August 3, 2001, from <http://www.psywww.com/psyrelig/psyrelpr.htm>.

Se non si conosce l'autore e/o la data, si aggiunge n.d. (no date) in base al seguente criterio: *Current BCSSSE Projects. Aging Frontiers in Social Psychology, Personality, And Adult Development Psychology*. (n.d.). Retrieved April, 20, 2002 from http://www7.nationalacademies.org/bcsse/Aging_Frontiers_in_Social_Psychology.html

Se la rivista è presente su un database on-line, lo schema è il seguente: Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23 (2), 242-266. Retrieved April 17, 2001 from the InfoTrac database.

Caso 4. Lavori inediti

Nel caso di manoscritti si fa seguire al titolo in corsivo l'espressione “Unpublished manuscript”, corrispondente all'italiano “Manoscritto inedito”.

Esempio. Beebe, B., & Kronen, J. (1988). Mutual regulation of affective matching in mother-infant face-to-face play. Unpublished manuscript.

Quando si tratta di tesi di laurea o di dottorato riportare “Unpublished doctoral dissertation” o “Unpublished master's thesis”, a seconda del tipo di tesi.

Esempio. Parker, J. D. A. (1991). In search of the person: The historical development of American personality psychology. Unpublished doctoral dissertation, York University, Toronto, Canada.

Se si tratta di un lavoro inedito presentato ad un congresso si segue il seguente schema, inserendo l'espressione “Paper presented at”, corrispondente a “lavoro presentato al”.

Esempio. Fung H. H. T. (1995, March). Becoming a moral child. The role of shame in the socialization of young Chinese children. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Norme redazionali per la citazione all'interno del testo

Caso 1. Citazione indiretta

In caso di citazione indiretta del pensiero di un autore va citato il cognome dell'autore e l'anno di pubblicazione. Non è necessario citare i numeri di pagina. La citazione indiretta può essere preceduta da espressioni quali “cfr” (confronta) o “vedi”.

Esempi. L'intervista clinica è introdotta allo scopo di rilevare il ragionamento del bambino (Piaget, 1970).

Piaget (1970) afferma che il ragionamento logico del bambino sia...

Il ragionamento logico del bambino rappresenta un'acquisizione saliente... (cfr. Piaget, 1970).

Quando gli autori sono due vanno indicati entrambi i cognomi separati da &.

La psicologia clinica è definibile come una prassi che lavora entro l'area emozionale (Carli & Paniccia, 2003).

Se gli autori compaiono nel testo come parte del discorso sono uniti dalla congiunzione “e” e seguiti dalla data tra parentesi.

Esempio. Carli e Paniccia (2003) definiscono la psicologia clinica come una prassi che lavora entro l'area emozionale.

Se gli autori da citare sono non più di tre sono riportati sempre tutti lungo il testo con una virgola, mentre l'ultimo nome prende la “e” seguita da virgola e anno.

Esempio. Sternberg, Jarvin e Grigorenko (2009) sostengono che la scuola spesso non incoraggia la creatività...

Se sono citati alla fine della frase l'ultimo nome è preceduto dalla & commerciale - virgola - anno della pubblicazione.

Esempio. Alcuni autori hanno affermato che la creatività sia una componente rilevante dell'intelligenza e che possa essere coltivata ed migliorata (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2009).

Quando gli autori sono più di tre nel testo sono riportati aggiungendo “et al.” dopo il terzo.

Esempio. Susser, Corbet, Flaminier, et al. (2012) sostengono che...

La stessa condizione ma alla fine di una frase diventa: (Susser, Corbet, Flaminier et al., 2012).

Caso 2. Citazione diretta

Il testo citato letteralmente è racchiuso tra virgolette. Oltre al cognome dell'autore e alla data di pubblicazione si aggiunge anche il numero di pagina (p.) o delle pagine (pp.) da cui è tratto il brano riportato.

Esempi. La memoria a breve termine “tende a logorarsi nel corso del tempo” (Loresh, 1995, p.24).

La psicologia clinica è definibile come una prassi che lavora entro l'area emozionale (Bombi & Pinto, 2000).

Se gli autori compaiono nel testo come parte del discorso sono uniti dalla congiunzione “e” e seguiti dalla data tra parentesi.

Esempio. Carli e Paniccia (2003) definiscono la psicologia clinica come una prassi che lavora entro l'area emozionale.

È importante sottolineare che “il disegno costituisce una forma antichissima di espressione: le pitture rupestri risalgono a 35.000-40.000 anni fa” (Pinto, Bombi & Cannoni, 2003, p. 18). Quando gli autori sono più di tre, valgono le indicazioni del Caso 1.

Caso 3. Citazioni di due o più lavori dello stesso autore

Nel caso di più lavori dello stesso autore si cita il cognome dell'autore seguito dagli anni ordinati cronologicamente.

Dopo il cognome e dopo ciascun anno viene inserita una virgola.

Esempi. Nei lavori dedicati a questo argomento (Piaget, 1970, 1971, 1973)...

L'argomento è ripreso in altri lavori (Rollo, 2014; Trombetta, 2002; Trombetta & Rosiello, 2000).

I contributi di uno stesso autore pubblicati nello stesso anno vanno identificati con lettere alfabetiche progressive.

Come sostenuto da Confalonieri (2002a; 2002b).

Caso 4. Citazioni da un sito web

Se si cita per intero un sito web, senza riferirsi a particolari documenti, è sufficiente indicarlo tra parentesi all'interno del testo.

Esempio. Sul sito dell'Ordine degli Psicologi (<http://www.psy.it>) è possibile reperire il materiale.

Se si cita uno specifico articolo di una rivista reperito su web, si seguono le stesse norme delle altre citazioni ricordando di riportare in bibliografia la data di consultazione e l'URL completo: vedi *Criteri redazionali per la compilazione della bibliografia*.

Caso 5. Citazioni da di lavoro in corso di stampa

Nel caso si citi una fonte non ancora pubblicata si utilizza la dicitura “in corso di stampa”.

N.B. Per tutti i casi non espressamente previsti nelle seguenti norme si rimanda ai criteri internazionali dell'American Psychological Association (APA), *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6a ed., Washington, D.C.

Codice etico

1. Publication Ethics and Publication Malpractice Statement

The need for clarity on agreed ethical standards for everyone involved in the publishing process (authors, editors, reviewers, and the publisher) is the basis of the cooperation among the different parties that converge at *Psicologia dell'educazione*.

This statement serves as a guideline for all these figures, and it is meant to be a resource to rely on in case of doubt or dispute.

1.1. Duties of editors

Our ethic statements concerning the duties of the editors of the journal *Psicologia dell'educazione* are based on COPE (Committee on Publication Ethics), Best Practice Guidelines for Journal Editors:

http://publicationethics.org/files/Code%20of%20conduct%20for%20journal%20editors_0.pdf

The editors of the Journal are responsible for deciding which of the articles submitted to the Journal should be published. They are guided by the policies of the Journal's International Board and constrained by the laws in force. They actively work to improve the quality of their Journal.

The editors evaluate manuscripts for their intellectual content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political orientation of the authors.

The editors and any editorial staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, other editorial advisers, and the publisher.

Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in an editor's own research without the express written consent of the author.

1.2. Duties of reviewers

Our ethic statements concerning the duties of reviewers are based on:

<http://www.elsevier.com/wps/find/authorsview.authors/rights?tab=3>

Peer review assists the editor in making editorial decisions and through the editorial communications with the author may also assist the author in improving the paper. Any selected referee who feels unqualified to review the research reported in a manuscript or knows that its prompt review will be impossible should notify the editor and excuse himself from the review process.

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. They must not be shown to or discussed with others except as authorized by the editor. Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Reviewers should identify relevant published work that has not been cited by the authors. Any statement that an observation, derivation, or argument had been previously reported should be accompanied by the relevant citation. A reviewer should also call to the editor's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which they have personal knowledge.

Privileged information or ideas obtained through peer review must be kept confidential and not used for personal advantage. Reviewers should not consider manuscripts which can give birth to conflicts of interest resulting from competitive, collaborative, or other relationships or connections with any of the authors, companies, or institutions connected to the papers.

1.3. *Duties of authors*

Our ethic statements concerning the duties of authors are based on:

http://www.elsevier.com/framework_products/promis_misc/ethicalguidelinesforauthors.pdf

A mandatory condition of acceptance for publication in the journal *Psicologia dell'educazione* is that the research project/manuscript has been carried out in accordance with guidelines on the ethics of research such as those published by the American Psychological Association (APA; <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx?item=11>) or the British Psychological Society (BPS; http://www.bps.org.uk/sites/default/files/documents/code_of_human_research_ethics.pdf) or the Italian Psychological Association (Associazione Italiana di Psicologia - AIP; <http://www.aipass.org/node/26>).

Authors of reports of original research should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Underlying data should be represented accurately in the article. This should contain sufficient detail and references to permit others to replicate the work. Fraudulent or knowingly inaccurate statements constitute unethical behaviour and are unacceptable.

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others that this has been appropriately cited or quoted.

Usually, authors should not publish manuscripts presenting the same research in more than one journal or primary publication.

Proper acknowledgment of the work of others must always be given.

Authors should cite publications that have been influential in determining the nature of the reported work.

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the conception, design, execution, or interpretation of the reported study. All those who have made significant contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the research project, they should be acknowledged or listed as contributors.

The corresponding author should ensure that all co-authors are included on the article, and that all co-authors have seen and approved the final version of the article and have agreed to its submission to the Journal for its publication.

When an author discovers a significant error or inaccuracy in his/her own published work, it is the author's obligation to promptly notify the Journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper.

2. Dichiarazione di etica e di negligenza editoriale

Il bisogno di chiarezza in relazione a standard etici condivisi da tutte le persone coinvolte nel processo di pubblicazione (autori, redattori, reviewers e editori) è alla base della cooperazione tra le differenti persone che lavorano alla realizzazione della rivista *Psicologia dell'educazione*.

Queste norme si pongono come linee guida per tutte queste persone e intendono essere una risorsa a cui attingere in situazioni di incertezza o in caso di dispute.

2.1. Doveri dei direttori e dei redattori

I principi etici su cui si basano i doveri dei Direttori e dei Redattori della rivista *Psicologia dell'educazione* si ispirano a COPE (Committee on Publication Ethics), Best Practice Guidelines for Journal Editors:

http://publicationethics.org/files/Code%20of%20conduct%20for%20journal%20editors_0.pdf

I Direttori e Redattori della rivista *Psicologia dell'educazione* decidono quali articoli pubblicare fra quelli sottoposti alla redazione. Nella scelta sono guidati dalle politiche stabilite dal Comitato di Redazione e sono tenuti al rispetto delle norme vigenti. Essi tendono fattivamente al miglioramento della qualità scientifica del Giornale.

Direttori e Redattori valutano i manoscritti sulla base del loro contenuto intellettuale senza tener conto di razza, sesso, orientamento sessuale, fede religiosa, origine etnica, cittadinanza, o orientamento politico dell'autore.

I Direttori e i membri della redazione non devono rivelare alcuna informazione concernente un manoscritto sottoposto alla redazione a nessun'altra persona diversa dall'autore, dal referee, dal referee potenziale, dai consiglieri di redazione, dall'editore.

Il materiale non pubblicato contenuto in un manoscritto non deve essere usato nella ricerca di uno dei Direttori o Redattori senza l'esplicito consenso scritto dell'autore.

2.2. Doveri dei referees

I principi etici su cui si basano i doveri dei Referees della rivista *Psicologia dell'educazione* si ispirano a:

<http://www.elsevier.com/wps/find/authorsview.authors/rights?tab=3>

Il referaggio assiste i Direttori e i Redattori nel compiere le scelte redazionali e attraverso la comunicazione redazionale può anche aiutare gli autori a migliorare l'articolo.

Ogni referee scelto che si senta inadeguato ad esaminare la ricerca riportata in un manoscritto o che sappia che gli sarà impossibile esaminarlo prontamente deve comunicarlo ai Direttori della rivista ed esentare se stesso dal processo di esame.

Ogni manoscritto ricevuto e da sottoporre a valutazione deve essere trattato come documento confidenziale. Esso non deve essere mostrato o discusso con altri ad eccezione delle persone autorizzate dai Direttori e dai Redattori.

L'esame del manoscritto deve essere condotto in maniera obiettiva. Critiche personali concernenti l'autore sono inappropriate. I referees devono esprimere i loro pareri chiaramente con argomenti a loro supporto.

I referees devono individuare lavori rilevanti pubblicati che non sono stati menzionati dall'autore. Affermare che osservazioni, deduzioni, o tesi siano state precedentemente già sostenute deve essere accompagnato dalla citazione pertinente. I referees devono anche portare all'attenzione dei Direttori e dei Redattori ogni somiglianza sostanziale o sovrapposibilità tra il manoscritto sotto esame e ogni altro lavoro pubblicato di cui essi abbiano conoscenza personale.

Informazioni privilegiate o idee ottenute attraverso il referaggio devono essere considerate confidenziali e non usate a vantaggio personale. I referees non dovrebbero accettare di esaminare manoscritti che possano far nascere conflitti di interesse risultanti da relazioni o rapporti competitivi o collaborativi o di altra natura con gli autori, le società o le istituzioni connesse con il lavoro.

2.3. Doveri degli autori

I principi etici su cui si basano i doveri degli Autori della rivista *Psicologia dell'educazione* si ispirano a:

http://www.elsevier.com/framework_products/promis_misc/ethicalguidelinesforauthors.pdf

Un prerequisito indispensabile per l'accettazione e la pubblicazione di un articolo sulla rivista *Psicologia dell'educazione* consiste nell'aver condotto il lavoro in accordo con le linee guida sull'etica della ricerca pubblicate dall'American Psychological Association (APA; <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx?item=11>) o dalla British Psychological Society (BPS; http://www.bps.org.uk/sites/default/files/documents/code_of_human_research_ethics.pdf) o dall'Associazione Italiana di Psicologia (AIP; <http://www.aipass.org/node/26>).

Gli autori di manoscritti che riferiscono i risultati di ricerche originali devono dare un resoconto accurato del metodo seguito e dei risultati ottenuti e devono discuterne obiettivamente il significato e valore. I dati sottostanti la ricerca devono essere riferiti accuratamente nell'arti-

colo. Questo deve contenere sufficienti riferimenti tali da permettere ad altri di ripercorrere la ricerca eseguita. Affermazioni fraudolente o scientemente inaccurate costituiscono comportamento non etico e sono inaccettabili.

Gli autori devono assicurare di aver scritto lavori interamente originali, e se gli autori hanno usato il lavoro e/o le parole di altri ciò deve essere citato in modo appropriato.

Di norma, gli autori non pubblicano manoscritti che presentano la stessa ricerca in più di un periodico o pubblicazione primaria.

Deve sempre essere dato riconoscimento appropriato del lavoro degli altri. Gli autori devono citare le pubblicazioni che hanno influito nel determinare la natura del lavoro da essi svolto.

La paternità di un manoscritto deve essere limitata a coloro che hanno dato un contributo significativo alla concezione, pianificazione, esecuzione o interpretazione dello studio riportato. Tutti coloro che hanno dato un contributo significativo dovrebbero essere elencati come co-autori. Nel caso in cui ci siano altri che hanno partecipato in alcuni aspetti sostanziali del progetto di ricerca, essi dovrebbero essere menzionati o elencati come contributori.

L'autore con cui è in contatto la rivista dovrebbe assicurarsi che tutti i co-autori siano inclusi nell'articolo, e che tutti i co-autori abbiano visto ed approvato la versione finale del contributo e siano d'accordo a sottoporlo alla rivista per la sua pubblicazione.

Quando un autore scopre un errore significativo o una inesattezza nel proprio articolo pubblicato, ha l'obbligo di notificarlo prontamente ai Direttori, Redattori o Editori della rivista e di cooperare con i Direttori per ritrattare o correggere l'errore.

Editoriale

SPAZIO DI RIFLESSIONE

Carlo Trombetta

Storia della rivista: una testimonianza

RASSEGNA DI RICERCA

Chiara Diaferia e Fabiola Casarini

Il processo di scaffolding nella relazione tra insegnanti e studenti con Bisogni Educativi Speciali

IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA: OLTRE LA DIDATTICA TRADIZIONALE

Santa Parrello

Sperimentazioni di teatro educativo e inclusivo ai confini della scuola e della città

Antonietta Caputo e Roberto Marcone

Il superamento della didattica tradizionale attraverso i Serious Games

IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA: LA COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

Lucia Bigozzi e Alessandra Di Cosimo

L'apparenza inganna: osservare il mondo come sembra e come è

Francesco Sulla, Eusebia Armenia, Pier Paolo Eramo e Dolores Rollo

Gli effetti di un training breve volto a modificare i feedback verbali di un gruppo di insegnanti di scuola primaria

IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA: STAR BENE A SCUOLA

Anna Di Norcia e Gemma Marano

CoSE a scuola: competenze socioemotive e adattamento scolastico nella scuola primaria

Valeria Cavioni e Maria Assunta Zanetti

Con la tua mano: un programma di intervento per l'apprendimento socioemotivo nella transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria