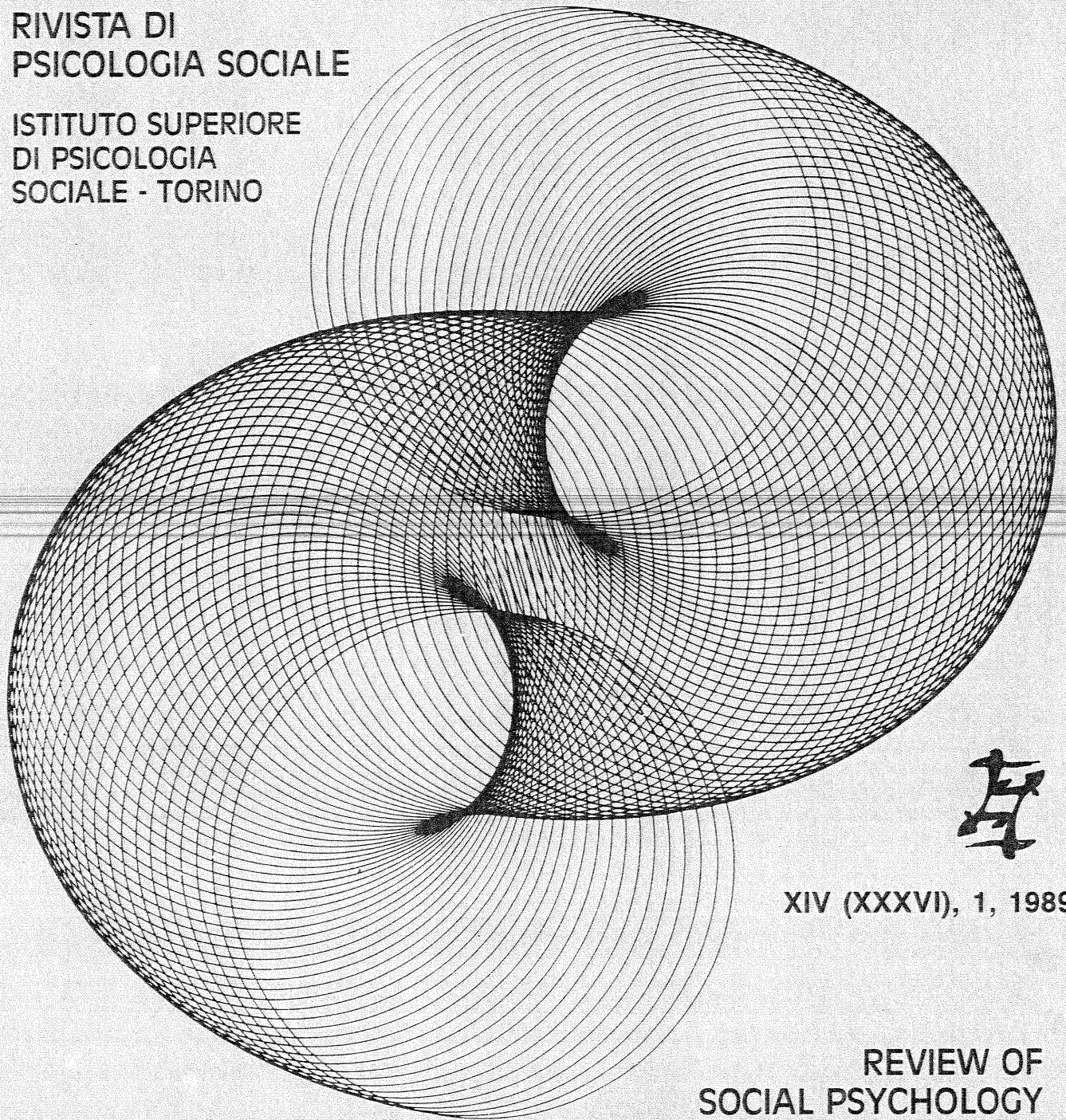


# Psicologia e società

RIVISTA DI  
PSICOLOGIA SOCIALE

ISTITUTO SUPERIORE  
DI PSICOLOGIA  
SOCIALE - TORINO



XIV (XXXVI), 1, 1989

REVIEW OF  
SOCIAL PSYCHOLOGY

# Psychology and society

## La relazione d'apprendimento Learning relationship

Antonio Imbasciati  
Loredana Cena

Università Studi Brescia - Facoltà di Medicina e Chirurgia - Cattedra di Psicologia  
Direttore Prof. A. Imbasciati

### Riassunto

L'articolo intende sottolineare come il processo di apprendimento non possa essere concepito al di fuori di una dinamica relazionale, emotivo-affettiva profonda, tra il soggetto e le figure, reali o immaginarie, che fungono da tramite nell'acquisizione cognitiva. Il processo cognitivo medesimo è l'epifenomeno di una dinamica affettiva e questa può essere considerata una acquisizione cognitiva primaria. In quest'ottica sono presentate alcune prospettive psicoanalitiche attuali.

### Summary

This article intends to emphasize that the learning process cannot be understood out of an emotional-affective relation between the subject and other figures. These real or imaginary figures are acting as means in the cognitive acquisition. The same cognitive process is a epiphenomenon of an affective-dynamic that can be considered a primary cognitive acquisition. According to this view are some actual psychoanalytic perspectives.

### Parole chiave:

Apprendimento  
Affetti  
Psicoanalisi della relazione

### Key words:

Learning  
Affections  
Psychoanalysis of relation

Nella crescita di una persona e nella sua vita di relazione (Richardson E., 1973), l'esperienza scolastica fornisce da un lato una possibilità di verifica dello sviluppo mentale del bambino e del suo modo di relazionarsi e, dall'altro, una possibilità di riconoscimento dei suoi bisogni e delle sue difficoltà nell'impatto con una realtà sociale diversa e più ampia di quella familiare.

La scuola, d'altra parte, è, come la famiglia, ma in modo più allargato, un sistema di individui in interazione tra loro, in una rete complessa di dinamiche relazionali: la classe scolastica si struttura «come sistema interpersonale di trasmissione delle informazioni» (Cancrini L., 1974, pag. 270). Il gruppo classe, in cui si «gioca» la maggior parte dei processi di apprendimento scolastico, sembrerebbe funzionare a due livelli, concettualizzabili come «livello» emotivo e livello di apprendimento più propriamente detto: «La dimensione emotiva è quella in cui nascono la curiosità e la spinta ad imparare, ma anche le resistenze e le difese dalle ansie per l'incertezza e l'imprevedibilità connesse allo sviluppo di ogni conoscenza» (Peluso M., 1988, pag. 307). Bion (Bion W., 1971) sottolinea come nell'ambito delle dinamiche relazionali di un gruppo in interazione interferiscano tra loro le funzioni del lavoro, per il quale il gruppo si costituisce, e quelle delle emozioni primiti-

ve e delle difese da esse, che contrastano il compito e tendono spesso a impedirlo. Apprendimento e funzioni emotive si intersecherebbero, dunque, integrandosi o contrastandosi tra di loro.

È pertanto intorno all'individuazione di questi due poli funzionali che si delinea lo sviluppo del processo di apprendimento scolastico e dunque anche di quella che viene a presentarsi come la difficoltà di apprendimento.

D'altra parte i due poli funzionali come sopra individuati si rivelano, ad un esame più approfondito, due prospettive diverse in cui si può presentare un medesimo processo mentale, a differenti livelli di osservazione: la distinzione tra dinamiche emotive ed apprendimento in senso stretto non è pertanto sostanziale, ma solo in relazione a differenze in cui il medesimo accadimento può essere osservato.

Tra le variabili esterne date dalla dinamica relazionale e quelle costituite dalle prestazioni operative che definiscono, sempre esternamente, un apprendimento, giuocano il loro importantissimo ruolo le variabili intermedie interne date dai processi di trasformazione interiori: in altri nostri lavori ci siamo occupati del problema di «come» e «perché» avvenga l'apprendimento, con specifico riferimento al «processo» interno all'individuo (Imbasciati A., Calorio D., 1981; Imbasciati A., 1986a; Imbasciati A., 1986b; Imbasciati A., 1986c; Imbasciati A., 1987; Imbasciati A., Cena L., 1988; Imbasciati A., Losito F., 1988). In questo contesto si intende focalizzare l'attenzione principalmente sugli aspetti affettivo-emotivi (Saltzberger, Wittenberg I., 1987) che entrano in gioco nella complessa rete delle implicanze relazionali, in quella che da taluni psicopedagogisti è denominata «l'interazione didattica» (Pontecorvo C., 1974).

Molte e differenti scuole psicologiche hanno appuntato la loro attenzione sull'importanza della dinamica relazionale nel processo di apprendimento: esso non può essere studiato solo in funzione del soggetto che apprende e delle strutture. In particolare le scuole cognitive, quelle psicoanalitiche e quelle sistemiche si incontrano nel considerare, da differenti punti di vista, la dinamica relazionale.

Questa viene vista non tanto semplicemente in quanto dinamica di affetti che «interferirebbe», positivamente o negativamente, in un processo di apprendimento altrimenti considerato puro, quanto come insieme di comunicazioni e metacomunicazioni che costituiscono il tessuto, omogeneo o contraddittorio, dell'apprendimento stesso. In questa prospettiva abbiamo cercato di operare un raffronto, sia pur sommario, tra alcuni punti di vista messi in evidenza dalla scuola della Pragmatica della Comunicazione Umana e alcuni concetti psicoanalitici: spesso aspetti rilevati da orientamenti epistemologici che utilizzano modelli concettuali diversi sottendono supporti comuni, accostabili adottando un vertice di lettura che, al di là di rigidi ostracismi di parte, integri e ricomponga le analoghe dinamiche individuate. Come sottolinea Cancrini (Cancrini L., 1988) «le esperienze sviluppate nel campo delle psicoterapie comportano un discorso che probabilmente si è troppo divaricato tra gli esponenti delle varie scuole.

È necessaria una riflessione nel tentativo di mettere insieme i diversi discorsi. Mettere insieme non significa fare confusione, bensì cercare di capire quali sono i livelli, quali sono le analogie, le differenze, che cosa si può prendere dall'una parte e dall'altra.

Guardando in prospettiva non possiamo non immaginare la necessità di trovare dei punti di incrocio, dei punti di arricchimento reciproco fra esperienze che sono maturate in contesti diversi. Forse molte diatribe di scuole, molte chiusure, potrebbero essere evitate se questo venisse fatto più spesso.

A tutti i livelli di scolarità l'apprendimento può essere considerato un processo di acquisizione di conoscenze in un contesto relazionale comunicativo attraverso un mutuo scambio. Anche l'insegnante impara insegnando (Kohn A., 1988) e non solo per quanto

riguarda il consolidamento dei contenuti che personalmente insegna, ma anche e soprattutto in riferimento all'impatto che i contenuti hanno con le persone, sia che queste li imparino, sia che li insegnino, nonché — aggiungiamo — per impatto insito comunque nella relazione interpersonale implicata nell'insegnamento.

La complessa rete di informazioni si presenta allora come una complessa rete di interazioni reciproche. Il carattere pedagogico di ogni messaggio non può allora prescindere da implicanze affettivo-emozionali; ciò accresce la necessità di conoscerne le caratteristiche precipue: in termini psicodinamici la relazione transferale, che si instaura nel rapporto didattico; ciò per non incorrere in sviste pedagogiche o in livelli di apprendimento irrilevanti (Imbasciati A., Losito F., 1988).

Da sempre la pedagogia ha riscontrato l'importanza delle relazioni nel processo di apprendimento, sottolineando però la difficoltà di poter trovare un criterio unico per stabilire quale possa essere in «tutte» le situazioni il tipo più perfetto e più «efficace» di insegnante e di interazione insegnante-alunno o alunno e gruppo-classe.

Molte variabili sono in gioco: «intervengono in modo differenziato il tipo di scuola, l'età degli studenti, le loro caratteristiche sociali, culturali e psicologiche, l'argomento da trattare, gli obiettivi specifici» (Pontecorvo C., 1974, pag. 198); ma anche, a nostro avviso la struttura profonda della personalità dell'insegnante: dal vertice di lettura sistemico ciò potrebbe essere inteso come il «qui ed ora» di ogni situazione, in questo specifico caso didattica.

La classe scolastica è un sistema sociale «in equilibrio dinamico: è l'immagine di un gruppo che ha continuamente di fronte la complessità e il conflitto ed ha a che fare con questa realtà, nei termini di ciò che la complessità e il conflitto suggeriscono rispetto alle modifiche che devono essere apportate agli obiettivi, alle attese, ai bisogni e alle percezioni selettive degli insegnanti e degli alunni. È attraverso questa esperienza che i ragazzi possono essere educati a partecipare in modo creativo ed autonomo agli altri sistemi sociali che costituiscono il più ampio campo sociale» (Ibidem).

La complessità di ogni interazione sociale è stata studiata dal punto di vista affettivo. In un siffatto livello di osservazione è implicata la tradizionale distinzione tra cognizione e affetti. L'apprendimento, puro, sarebbe trasmissione di contenuti: gli affetti ne regolerebbero l'assorbimento. Tale distinzione è oggi però messa in discussione.

Le scuole cognitiviste studiano gli affetti — le emozioni — in termini di tracce mnestiche (Plutchik R., Kellermann H., 1980). Dunque si tratta pur sempre di individuare un qualcosa che, in quanto depositato in memoria, non può che essere considerato «appreso». D'altra parte la spicoanalisi, soprattutto recente, ha mostrato il continuum tra affetto e cognizione; o meglio che sono gli stessi processi descritti in modo diverso, da differente vertice. Bion (Bion W., 1962) ha dato una visione unitaria ai processi mentali precedentemente distinti in affettivi e cognitivi: l'aspetto cognitivo è soltanto il punto di arrivo di una catena di processi inconsci riconoscibili come affettivi.

Per contro in campo applicativo la psicologia sociale, negli studi sulle organizzazioni e la formazione, ha fondato e sviluppato tecniche — gruppali soprattutto — di apprendimento basate appunto sullo studio delle dinamiche relazionali, considerate queste volta a volta secondo differenti vertici teorici. Da un altro versante, gli studi specifici sulla comunicazione, confluiscono in quelli sull'apprendimento; così le scuole sistemiche e quelle che si rifanno all'analisi transazionale hanno dato il loro contributo, teorico e applicativo.

In quest'ultima prospettiva la comunicazione è definita, in senso molto più ampio, «una conditio *sine qua non* della vita umana e dell'ordinamento sociale. Ed è pure evidente che un essere umano è coinvolto fin dall'inizio della sua esistenza in un complesso

processo di acquisizione delle regole della comunicazione, ma di tale corpo di regole, di tale calcolo della comunicazione è consapevole solo in minima parte» (Watzlawich P., 1967, pag. 7). Gli studi della Pragmatica della Comunicazione Umana sono stati ripresi da autori di formazione psicoanalitica. Così scuole sistemiche e anche psicoanalitiche hanno spesso elaborato, non solo un confronto teorico, ma anche spesso prassi applicative miste. Il concetto di non consapevolezza della comunicazione è stato in tal prospettiva ampiamente sottolineato: l'operatore «potrà forse influire costruttivamente sulle organizzazioni quando sarà davvero un esperto in comunicazioni implicite. Ma il percorso da esplorare è ancora lungo» (Selvini Palazzoli M., 1981, pag. 13).

La comunicazione umana non si esplica solo attraverso l'uso del linguaggio e dei contenuti espliciti, ma comporta livelli non verbali e di metacomunicazione, ciò che, più genericamente, viene definito come comunicazione «implicita».

Il bambino comincia ad imparare le parole molto prima di apprendere a pronunciarle (Maturana H. R., 1985), quando impara nell'interazione con la madre a coordinare il suo sguardo con quello di lei e a fissare lo stesso oggetto. Egli manifesta le sue emozioni e affetti ma è il contesto comunicativo e interattivo in cui si esprimono che determinerà lo strutturarsi successivo delle relazioni. Determinante è quanto avviene nel rapporto con la figura con cui instaura la prima comunicazione, la madre: questo rapporto comunicativo è fondamentalmente di natura «interpsichica» (Dolto F., 1988). ~~Esso inizialmente va al di là di ogni messaggio verbale ed è basato essenzialmente su messaggi corporei, in un contesto metalinguistico, dove l'uso della parola è legato all'emozione che essa suscita. Il linguaggio, in un momento successivo, simboleggia «l'incrocio fra sensazione ed emozione in un incontro interpersonale: linguaggio uditivo, mimico, gestuale, di una persona che ha istituito col bambino una comunicazione interpsichica» (Ibidem, pag. 34-38).~~ La relazione primaria madre-bambino si configura quale luogo privilegiato della comunicazione, entro cui si struttura l'apprendimento. Tale primitivo rapporto comunicativo è matrice d'apprendimento: gli studi della Mannoni (Mannoni N., 1973) sul ritardo mentale sottolineano come attraverso alterate comunicazioni implicite si strutturi un menomato funzionamento psichico.

Quanto studiato dalla Pragmatica della Comunicazione Umana ci porta così al concetto di metamessaggio e metalinguaggio e alla comunicazione che avviene ai primi livelli evolutivi dell'uomo. Qui gli studi psicoanalitici mostrano quanto i fondamentali effetti della «relazione primaria» passino attraverso una «comunicazione». Bion a tal proposito descrive la comunicazione madre-bambino basata sulla «rêverie» (Bion W., 1962), come matrice di pensiero: la madre decifra un certo linguaggio del bimbo e glielo reinsegna in modo più preciso (Imbasciati A., Calorio D., 1981). In questo quadro l'apprendimento del bambino più grandicello implica il retaggio funzionale dell'apprendimento primario.

L'importanza delle dinamiche relazionali nell'apprendimento non riguarda, nell'ottica degli studi attuali, soltanto il presente della relazione d'apprendimento, bensì anche il passato delle persone che interagiscono in detta relazione: il passato, remoto infantile della relazione primaria con la madre, determina la «struttura» mentale, che si troverà ad operare nelle interazioni adulte di ogni relazione di apprendimento.

Per quanto riguarda allora quella che a livello didattico viene a configurarsi come difficoltà di apprendimento, è di fondamentale importanza quanto nell'ambito comunicativo-relazionale viene non solo esplicitamente, ma soprattutto implicitamente veicolato e codificato dalle strutture delle menti che interagiscono. Ciò che, in altri termini di lettura, viene espresso come apprendimento attraverso la relazione è dunque filtrato dalle dinamiche profonde del rapporto interpersonale (Imbasciati A., Losito F. 1988).

I comportamenti che si manifestano come peculiare difficoltà ad imparare a leggere, scrivere e a far di conto, o a un livello più generico come un globale scarso rendimento scolastico, incompatibilità con l'insegnante, inibizione per una certa materia di studio, vanno allora pertanto anche proiettate nell'ottica delle complesse e multiple dinamiche relazionali, non solo attuali, il «qui ed ora», ma appartenenti al passato degli individui, ovvero a ciò che di esso si sta riattualizzando nell'hic et nunc della situazione didattica. Il contesto comunicativo interpersonale che veicola l'apprendimento comporta la formazione di rappresentazioni mentali emotivamente ed affettivamente costruite, il cui prototipo è quella iniziale relazione privilegiata madre-bambino da cui si struttureranno tutte le altre successive: tra adulto e bambino, tra bambino e bambino, tra insegnamento e allievo. Si ha un trasferimento di messaggi in cui l'ordine dei contenuti cognitivi trasmessi si sovrappone all'ordine della decodifica affettiva del messaggio e delle risonanze, conscie ed inconscie, che questo o la persona che lo comunica suscitano (Imbasciati A., Losito F., 1988). Secondo la psicoanalisi dei processi cognitivi primari, la diacronia infantile si ripete nella genesi del pensiero adulto (Bion W., 1962): dunque gli affetti generano i pensieri; la dinamica affettiva genera la cognizione. È un apprendere «da» l'esperienza, in cui l'esperienza non è tanto l'elemento esterno quanto quell'esperienza interna che si è sviluppata a seguito della relazione che l'individuo ha con tutta la realtà esterna e con le persone che la animano. Ogni esperienza, in quanto mediata dalle strutture primarie, resta ancorata a tale mediazione intersoggettiva, tra due mondi interni e aperta quindi a ripetere a livelli di funzionamento profondi, l'intersoggettività delle prime esperienze in rinnovate relazioni interpersonali (Imbasciati A., 1986a).

Nel «qui ed ora» di ogni contesto comunicativo ogni individuo del sistema «gioca» un particolare ruolo (Watzlawich P., 1976) che, si potrebbe dire, è una implicita riedizione di dinamiche che quel tipo di situazione evoca. Quello che secondo il vertice interpretativo sistemico è chiamato il «gioco» di una organizzazione, in questo specifico caso il gruppo classe, comporta secondo l'altra teoria della conoscenza il comprendere il modello di interazione che si è venuto strutturando, trovandone le regole ovvero le dinamiche su cui intervenire. Ciò non comporta però solo ricercare il «perché» i rispettivi atteggiamenti si «siano sviluppati nel loro passato individuale» (Watzlawich P., 1976, pag. 10), cioè una ricostruzione storica, e dunque solo da un punto di vista «intrapsochico e monadico, fondato su una causalità lineare e unidirezionale» (Ibidem). È anche «che cosa» sta accadendo in quella specifica situazione, prendendo in considerazione l'interazione, «che cosa» ogni individuo mette in azione del suo mondo interno, «che cosa» la particolare conformazione degli eventi e delle persone di quella determinata situazione hanno mobilitato in lui.

Il ruolo dell'insegnante poi, analogamente a quello di ogni operatore di una organizzazione, implica il possedere «strumenti adeguati per decifrare prima sia il gioco dell'organizzazione sia il proprio impatto con essa, onde comportarsi in modo costruttivo» (Selvini Palazzoli M., 1981, pag. 13). In altri termini, se da un lato gli insegnanti sono i responsabili dell'apprendimento dal punto di vista contenutistico e culturale, dall'altro rappresentano per gli alunni un sostituto genitoriale a cui vengono rivolte fantasie e richieste anche molto arcaiche. Essi diventano l'oggetto di proiezione di immagini fantastiche e di sentimenti di cui sono investiti quei genitori che l'alunno porta dentro di sé e a cui egli rivolge modalità di rapporto comparabili con quelle instaurate con i genitori reali (Peluso M., 1988). L'insegnante viene così ad assumere una posizione cruciale ed impegnativa nel processo di apprendimento per tutte le valenze positive e negative che possono venirgli attribuite. Da un lato egli si trova ad essere oggetto inconsapevole di dinamiche conflittuali, patologiche ed ostacolanti la maturazione, che ripetono le relazioni infantili che si sono stratificate come «struttura» mentale profonda del ragazzo. Dall'altro

egli si trova anche nella delicata posizione di chi ha l'occasione di verificare e correggere quelle dinamiche, quelle immagini arcaiche, e quelle modalità di relazione inadeguate, ostacolanti non soltanto l'apprendimento scolastico, ma l'intera crescita personale.

Nelle difficoltà di apprendimento allora tale funzione viene ad essere investita di peculiari responsabilità. Il «decifrare» il gioco dell'organizzazione e il proprio impatto con essa comporta dunque per l'insegnante riuscire a leggere in ogni «qui e ora», attraverso le «comunicazioni implicite», quali sono le dinamiche messe in gioco, di cui egli è stato fatto oggetto, a quali livelli evolutivi di personalità esse si rifanno e a quali livelli interattivi egli possa porsi, per riuscire ad intervenire adeguatamente. Tali poliedriche e complesse dinamiche regolano poi anche l'interazione — con processi ulteriormente moltiplicati — che ogni individuo stabilisce con il suo gruppo-classe.

Nell'hic et nunc, dunque, verrebbe agito l'illic et tunc. In ogni situazione interattiva c'è l'individuo che gioca il suo ruolo con tutta la sua interiorità, il suo passato, le sue fantasie, e con le sue identificazioni, mutevoli, che si verificano a seconda degli eventi e degli incontri con gli altri elementi del sistema, ovvero con quanto costituisce «altri» mondi interiori.

Le difficoltà riscontrate dalla pedagogia nel poter trovare modelli normativi generali per una corretta interazione insegnante-alunno e alunno e gruppo-classe hanno dunque ~~fondamento nella complessità dei diversi livelli mentali implicati nel gioco relazionale. Questi possono essere chiariti, ed offrire modelli di intervento, da punti di vista differenti a seconda degli approcci specifici di differenti scuole psicologiche.~~ Si possono così avere descrizioni dissimili, a seconda che esse siano operate con il riferimento, per esempio alle scuole psicoanalitiche, piuttosto che quelle cognitive, o behavioriste, o della Pragmatica della Comunicazione o d'altre metodologie e teorie. La diversità tuttavia, se da un lato è fonte di difficoltà per la pedagogia, proprio in questa può trovare raffronto e integrazione, nell'applicabilità concreta dei vari modelli teorici: operazione tutt'altro che facile.

Fulcro di un passaggio cruciale nella crescita interiore, cognitiva, di ogni individuo, l'insegnante si trova pertanto ad essere agente di una trasmissione di cui spesso non conosce il vero contenuto né la modalità, in quanto essa poggia su una dinamica relazionale alla quale egli non è stato addestrato. Spesso egli assolve a tal compito in una maniera inconsapevolmente egregia, promanante da un suo personale equilibrio e da una sua automatica capacità d'entrare in risonanza emotiva col discente. Ma altre volte il metalinguaggio, che intercorre tra lui e l'allievo, è contrastante — senza che nessuno ne sia consapevole — il messaggio esplicito, e ad esso si oppone, ostacolandone o distorcendone l'assimilazione: di qui le difficoltà di apprendimento. Esse non dipendono quindi soltanto dai ragazzi, ma spesso dagli insegnanti: o meglio da particolari relazioni che si possono instaurare tra certi ragazzi e determinati insegnanti. Tra questi e quelli interviene il gruppo scolastico — le singole classi, e il plesso scolastico nel suo insieme — in cui corrono, anche qui, metamessaggi, occulti, che possono essere contraddittori e, all'insaputa di tutti, matrici di difficoltà. Il discorso dovrebbe a questo punto avere uno sviluppo ulteriormente complesso, che non può essere contenuto nello spazio di questa sede.

La vastità delle problematiche accennate ne comporta allora altre — che qui da ultimo possiamo rilevare — nei confronti degli operatori primari della pedagogia, vale a dire degli insegnanti. Non esiste infatti soltanto il problema della integrazione concettuale e della verificabilità applicativa delle varie teorie — problema che accennavamo e che riguarda gli studiosi di pedagogia e psicologia —, ma anche quello più pratico e scottante della formazione degli insegnanti. Formazione da intendersi più nella specifica accezione della Psicosociologia delle Organizzazioni — addestramento alle competenze interpersonali gruppali — che nel più generale senso che gli insegnanti di solito danno a tal termine.

Il discorso sull'apprendimento, e la difficoltà di apprendimento, ne presume pertanto un altro, che in Italia, nel campo della scuola, è ancora tutto da organizzare.

### Bibliografia

- BION W., *Esperienza nei gruppi*, Armando, Roma, 1971.
- BION, W. R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- CANCRINI L., *Bambini diversi a scuola*, Boringhieri, Torino, 1974.
- CANCRINI L., *La Psicoterapia, grammatica e sintassi*, Congr. SIPPR, Roma, 1-10-88.
- DOLTO F., *La voce dei sentimenti, Psicologia contemporanea*, 1988, n. 88, 34-38.
- IMBASCIATI A., CALORIO D., *Il Protomentale*, Boringhieri, Torino, 1981.
- IMBASCIATI A., *Istituzioni di psicologia*, UTET, Torino, 1986a.
- IMBASCIATI A., *Modelli psicoanalitici dei processi di apprendimento*, *Ragguaglio Librario*, 1986b, 9, 296-298.
- IMBASCIATI A., *Psicoanalisi e studio dei processi cognitivi*, «Ital. J. Clin. Psychol.» 1, 89-99, 1986c.
- IMBASCIATI A., *Un modello psicoanalitico dei processi cognitivi*, *Professione Psicologo*, 1, 1987, 21-33.
- IMBASCIATI A., CENA L., *Difficoltà di apprendimento e deficit delle simbolizzazioni protomentali*, Atti Congr. *La difficoltà di apprendere*, Torino, 1988, 331-338.
- IMBASCIATI A., LOSITO F., *Ricerca sulle dinamiche relazionali dell'apprendimento*, Atti Congr. cit., Torino, 1988.
- MANNONI N., *Il bambino ritardato e la madre*, Boringhieri, Torino, 1973.
- MATURANA H. R., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 1985.
- PELUSO M., *Il lavoro con gli insegnanti: il gruppo di formazione come sostegno nella pratica didattica*, Atti Congr. cit., Torino, 1988, 305-316.
- PLUTCHIK R., KELLERMANN H., *Emotion: Theory Research and Experience*, Academic Press, New York, vol. 1, 1980, vol. 2, 1982.
- PONTECORVO C., *Analisi del processo didattico: strategie e tattiche dell'interazione didattica*, in *Questioni di Tecnologia Didattica*, La Scuola Brescia, 1974.
- KOHN A., *Competere o collaborare*, *Psicologia Contemporanea*, 1988, n. 88, 28-33.
- RICHARDSON E., *La scuola e il suo ambiente*, Armando, Roma, 1973.
- SALZBERGER, WITTENBERG I., *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli, 1987.
- SELVINI PALAZZOLI M., *Sul fronte dell'organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1981.
- WATZLAWICH P. (1967), *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Astrolabio, Roma, 1971.
- WATZLAWICH P. (1976), *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, Roma, 1978.