

Il rapporto fra psicologia e scuola. Alcune ipotesi a partire da esperienze lavorative.

di Filomena Brescia*, Isabella Conti*, Marina De Bellonia*, Chiara Giovannetti*, Danny Guido*, Paola Izzo*, Michela Nolè*, Rossella Roselli*, Maria Sarubbo*, Luigi Verducci*

Premessa

Con questo contributo proponiamo una riflessione sul rapporto fra la psicologia e la scuola, per cogliere la domanda posta da tale contesto alla professionalità psicologica, e capire quale funzione vi assuma o vi possa assumere lo psicologo. Riteniamo che riflettere su questi aspetti sia funzionale ad un confronto e contribuisca alla costruzione dell'identità dello psicologo, che in diversi contesti e in particolare in quello della scuola si presenta come un aspetto da interrogare e su cui formulare ipotesi.

Proporremo casi di lavoro quale materiale per costruire letteratura sull'intervento psicologico nel contesto scolastico. Questo contributo è un prodotto finale di una più ampia attività di resocontazione e confronto tra noi sulle nostre esperienze con la scuola. Siamo infatti un gruppo di lavoro attivo da un anno su questa tematica, composto da psicologi, e che ha in comune il lavorare o l'aver lavorato nella scuola entro diverse funzioni professionali, sia da psicologi che come educatori o A.E.C.. Inoltre siamo tutti allievi dei diversi anni dello stesso corso di specializzazione in psicoterapia psicoanalitica¹, condividendo l'interesse a mettere in connessione la formazione e il lavoro, la teoria e la tecnica, la psicoterapia e l'intervento psicologico-clinico, e infine in questo particolare gruppo di lavoro, la domanda che proviene dal contesto scolastico con una competenza psicologico-clinica². Riteniamo infatti, come speriamo di dimostrare, che l'esplorazione delle questioni affrontate durante l'esperienza con la scuola possa arricchire notevolmente la nostra competenza clinica e psicoterapeutica.

L'attenzione per il contesto scuola nasce anche dal constatare che molti psicologi trovano lavoro al suo interno, entro diversificate funzioni non sempre attribuite in modo esplicito alla competenza psicologica, anche se come vedremo, le riteniamo affrontabili più da questa che da altre, e di elevato livello di complessità, diversamente da quanto non sembri al senso comune. Pensiamo agli psicologi che durante le loro prime esperienze lavorative, per mezzo di cooperative sociali, assumono la funzione di Assistente Educativo Culturale (A.E.C.)³ o di educatore negli asili nido; pensiamo pure agli psicologi che attuano progetti per la scuola.

Riflettere su queste funzioni ci ha confrontato con le fantasie che un giovane psicologo può fare sul lavoro che si aspetta di poter svolgere. Se pensiamo alla nostra esperienza nella scuola, si tratta di fantasie che possono essere rabbiose, e che rimandano al vissuto di fare un lavoro di "ripiego" e alla mortificazione del desiderio di fare il "vero" lavoro dello psicologo. Tali fantasie di svalutazione, se non esplorate, rischiano di indirizzare lo psicologo verso la rivendicazione di un "ruolo" che gli

* Psicologo, specializzando presso la Scuola di Specializzazione quadriennale in Psicoterapia Psicoanalitica di SPS (Studio di Psicosociologia), Roma.

¹ Corso quadriennale di Specializzazione in "Psicoterapia Psicoanalitica, Intervento psicologico clinico e analisi della domanda"; www.spsonline.it.

² Il gruppo di lavoro "psicologia e scuola" intende promuovere una riflessione sulle funzioni, nuove e tradizionali, degli psicologi nei contesti scolastici. E' composto dagli specializzandi dei diversi anni del Corso: Valentina Alonzi, Filomena Brescia, Isabella Conti, Marina De Bellonia, Chiara Giovannetti, Danny Guido, Paola Izzo, Michela Nolè, Rossella Roselli, Maria Sarubbo, Chiara Sotgiu, Luigi Verducci e da Cecilia Sesto, docente.

³ L'Assistente Educativo-Culturale è una figura professionale che arriva nella scuola con la legge 104/92, che ne istituisce la presenza in classe con l'obiettivo di sostenere l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità fisiche e/o psichiche.

dia il potere entro la situazione in cui si trova, di fare ciò che ritiene di sua pertinenza, ad esempio il “colloquio clinico”, senza che abbia avuto modo di conoscere la domanda proveniente dalla scuola, e di misurarsi con la sua competenza a rispondervi (pensiamo all’istituzione di vari sportelli di consulenza scolastica, ma anche al loro non raro fallimento).

Crediamo che pensare di fare un lavoro di “ripiego” al posto di quello “vero”, da “psicologo”, ci porti difensivamente lontano dal chiederci che cosa può effettivamente fare lo psicologo nella scuola, che cosa fa in rapporto ai problemi che gli vengono posti e qual è il valore aggiunto che questa professionalità può offrire al sistema scolastico. Con questo articolo intendiamo occuparci di tale questione, proponendo ipotesi e spunti di riflessione intorno ad alcuni interrogativi. Proveremo a riflettere su cosa faccia oggi uno psicologo nel contesto scuola. A tal proposito ci chiediamo quali competenze si dimostrino più funzionali a organizzare un intervento psicologico clinico volto a rispondere alle domande provenienti dal sistema scolastico.

Vogliamo parlare, dunque, di *funzione psicologica e non di ruolo*. Premettiamo che una funzione, perché la si possa considerare tale, si organizza e acquista significato in rapporto alla sua capacità di rispondere ai problemi organizzativi e di rapporto che la scuola pone alle persone che lavorano al suo interno e di conseguenza allo psicologo; quest’ultimo è così chiamato non solo a fornire risposte tecnicamente competenti, ma anche a dare senso alla funzione che sta svolgendo.

Pertanto, quali sono i problemi con cui siamo confrontati a scuola? Ci sembra di poter riscontrare, a partire dalle nostre esperienze, che gli A.E.C. e gli educatori, anche quando hanno competenza psicologica, siano spesso colti di sprovvisa dagli eventi critici che costellano la loro attività, e che troppo spesso non siano sufficientemente consapevoli delle competenze necessarie a far fronte a tali problemi, cui possono rispondere con la latitanza; in continuità con questo, riscontriamo psicologi che proponendo alle scuole i “loro” progetti, non sembrano cogliere il rapporto tra progetti e domanda della scuola.

Prendiamo in considerazione ciò che la scuola ci affida in quanto problematico da gestire. In particolare, la “diversità”. Con questo termine ci riferiamo non solo a una disabilità fisica e/o psichica, ma più in generale a tutto ciò che a scuola si discosta da una norma, esplicita o ancor più spesso implicita, attesa; pensiamo in particolare a certi comportamenti: un bambino che ne morde un altro, un alunno che rifiuta la scuola, un genitore che recrimina, si lamenta, denuncia; o ancora vengono in mente fenomeni di aggressività fra compagni e in particolare quelli a cui è stato dato il nome di bullismo etc. A partire da diverse funzioni che ci troviamo a rivestire, e che qui cercheremo di considerare, crediamo che la scuola ci chieda di “integrare” situazioni – come quelle sopra evocate - per essa problematiche, ora con il mandato sociale della scuola, ora con il resto del gruppo classe o con il programma ministeriale da portare avanti, o con le aspettative dei docenti o con quelle della famiglia.

In altri termini il campo entro cui siamo chiamati a intervenire sono *le relazioni* fra docenti, allievi, genitori e quanti operano nella scuola. In questo senso, l’essere psicologi non è più una casuale contingenza dovuta al trovare lavoro entro un contesto di scarsità di offerta per la professione psicologica, ma diventa del tutto necessario e pertinente. A patto di saper rispondere al problema, da parte di noi psicologi, attraverso le competenze psicologico - cliniche che intervengono sulla relazione.

A tal proposito notiamo come nel contesto scuola la possibile richiesta di *integrazione di diversità* emerga attraverso il suo opposto, l’esclusione di individui; si tende a circoscrivere e far coincidere il problema con coloro che più di altri vengono considerati difficili, problematici, “da correggere”. L’integrazione si persegue espellendo e non includendo, omologando e non integrando.

Proviamo ad approfondire e sviluppare tali questioni attraverso la resocontazione di alcune nostre esperienze lavorative nelle funzioni di A.E.C., di educatore in un asilo nido e infine di progettazione nelle scuole.

Proponiamo la lettura di un caso trattato da un'A.E.C. in una scuola primaria (Sarubbo, 2011). Come già dichiarato in premessa, il ricorso a questa figura professionale da una parte della scuola nasce in relazione all'esigenza di supportare il team docente nell'integrazione scolastica degli studenti con disabilità fisica, psichica o sociale⁴ (Alonzi, Guido, Sarubbo & Sotgiu, 2011; Ricci, 2011; Zanobini & Usai, 1995). L'integrazione scolastica viene intesa come "sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione" (L.104/92). Nel nostro paese per poter ricoprire questo ruolo, attualmente, non è richiesta una competenza specifica: possono esercitarla laureati in diverse discipline, persone con titoli e gradi di istruzione vari. Nei fatti, sono per lo più psicologi ed educatori che svolgono la funzione A.E.C. Consideriamo questo dato come un sintomo dell'incertezza, da parte delle istituzioni, nel definire le competenze di tale figura; incertezze che potrebbero notevolmente diminuire se si cogliesse che si ha a che fare prima di tutto con un problema di relazione e non di deficit individuale.

La nostra ipotesi è che la figura professionale dell'A.E.C. possa rispondere in maniera efficace alle necessità della scuola, nella misura in cui sia in grado di comprenderne le dinamiche relazionali, che riteniamo imprescindibile risorsa per l'apprendimento e l'integrazione.

Nell'avviare il lavoro nella scuola, l'A.E.C. si trova davanti due questioni professionali: come costruire l'integrazione nella classe e quali strategie attuare. Nella nostra esperienza abbiamo verificato come la disabilità/diversità possa funzionare come vertice attraverso cui leggere il funzionamento dei rapporti nella scuola. Intendiamo con ciò proporre la disabilità/diversità come punto di osservazione rivelatore di problemi e criticità che organizzano i rapporti nei contesti scolastici. Ci chiediamo quali problemi pone il trattare con la diversità a scuola, che idea di integrazione emerge da questo contesto, quali strategie è possibile attuare e quali questioni si aprono.

Un primo punto problematico che rintracciamo riguarda l'organizzazione degli spazi di apprendimento, o per meglio dire gli spazi delle relazioni scolastiche. Generalmente, il disabile entra nella classe solo e sempre attraverso rapporti diadici, o con l'insegnante di sostegno o con l'A.E.C., formando una diade immaginata dal contesto come inscindibile e al tempo stesso non integrabile al suo interno. Questo dato rimanda all' "allarmismo" che sembra fondato sull'ipotesi che ci debba essere sempre un filtro tra scuola e disabile, ma anche che fare da filtro possa diventare il principale obiettivo dell'A.E.C.. Tanto è che il servizio alle scuole, da parte delle cooperative, ha creato un sistema basato fundamentalmente sulla presenza e sulla sostituzione dell'A.E.C. di ruolo che prevede, appunto, un A.E.C. sostituto. Pensiamo che tale sistema sia stato creato in quanto scuola, cooperative e comuni reputino problematico che la scuola sia "da sola", anche se per un giorno o per qualche ora, nell'aver a che fare con forme di disabilità/diversità. Proviamo a capire con che cosa la scuola ha difficoltà a rimanere sola.

Parleremo di Veronica, una bambina di 9 anni frequentante la terza elementare, a cui è stato diagnosticato un disturbo dell'apprendimento. La bambina è stata allontanata dalla sua famiglia, insieme alla sorella di 8 anni, perché maltrattata fisicamente dal padre. Il trasferimento da un grande centro cittadino a una casa famiglia e ad una scuola di un piccolo paese hanno dato luogo a intensi cambiamenti, che sfociano in eventi e comportamenti critici a scuola. Veronica si rifiuta di stare nella nuova scuola e mette in atto comportamenti aggressivi: prende a sassate i compagni,

⁴ La richiesta per l'assegnazione dell'A.E.C. deve essere inoltrata dall'istituto scolastico al Servizio psicopedagogico del Comune, accompagnata dalla certificazione ASL o altro ente accreditato, contenente la diagnosi e le indicazioni sui livelli di autonomia e autosufficienza dell'alunno (legge 104/92, art. 3 comma1). Il Servizio psicopedagogico – nelle sue funzioni di programmazione, monitoraggio e verifica del servizio per l'autonomia e l'integrazione scolastica degli alunni disabili, nelle scuole comunali e statali – assegna l'A.E.C. all'alunno disabile. Il momento successivo è affidato alle cooperative sociali, che territorialmente si aggiudicano la gara d'appalto nella gestione del Servizio stesso. Queste cooperative si occupano di selezionare il personale A.E.C..

urla, grida, usa parolacce e litiga con la sorella. Questi eventi, insieme al “disturbo dell’apprendimento” rilevato, generano la richiesta di un A.E.C.

Ci chiediamo, a questo punto, cosa significhi per la scuola occuparsi di lei. Cosa non riesce a gestire del suo rapporto con Veronica tanto da richiedere una figura di sostegno? Sembra che la scuola ci stia dicendo che non riesce a trattare con chi rifiuta la scuola stessa. Ciò rimanda all’attesa che i bambini, presenti contro voglia, siano “addomesticati”, siano cioè disposti ad adeguarsi a quella collusione minima proposta dal sistema scolastico, che prevede che il bambino venga a scuola per imparare e la maestra per insegnargli un sapere che è dato una volta per tutte. Questa sembra essere la condizione minima e necessaria perché la scuola, gli insegnanti, ritengano di poter istituire un rapporto con l’alunno. Veronica con i suoi comportamenti sembra sfidare proprio questa aspettativa di rapporto. Ci sembra interessante sottolineare come la delusione di questa attesa attraverso la diversità portata da Veronica riesca a mettere in discussione la scontatezza con cui si pensa che un bambino stia a scuola.

Al suo arrivo a scuola, l’A.E.C. viene accompagnata nella classe dalla preside che la introduce al “caso umano” che sta sconvolgendo la classe. Subito dopo insegnante e alunna escono dalla classe. Questa scena è emblematica di come la scuola immagina il rapporto con la disabilità: *fuori dalla classe* (De Bellonia, 2011). Il fuori sembra connotare lo spazio simbolico riservato alla disabilità, e fa pensare immediatamente a quanto quest’ultima sia vissuta come disturbo, complicazione intrattabile nel “dentro” per il proseguimento del lavoro dell’insegnante e dei suoi compagni. È un evento critico liquidato attraverso l’azione del portare fuori. Vedremo come le categorie dentro/fuori saranno organizzatori centrali dei rapporti in questo contesto.

Nel corridoio Veronica a mala pena dice il suo nome e rimane in silenzio, mentre l’insegnante da subito si prodiga nel descrivere all’A.E.C. Veronica da un lato, la classe dall’altro, volendo così istituire una separazione tra quell’alunna e la classe, e al tempo stesso tra il suo lavoro e quello dell’A.E.C.. Chiede, infatti, se il lavoro con l’alunna verrà svolto al di fuori della classe. Immaginandolo quindi come qualcosa d’altro rispetto al lavoro degli insegnanti: gli insegnanti con la classe da un lato, l’insegnante di sostegno e l’A.E.C. con il bambino dall’altro, sembrano dover affiancarsi su due binari paralleli.

Questa rappresentazione viene espressa dall’esclamazione rivolta all’A.E.C. quando arriva a scuola: è una “manna dal cielo”, una figura simbolizzata come chi libererà, sollevierà l’insegnante dal peso di quanto si sperimenta come ingestibile in classe. Lo scambio nel corridoio avviene entro un countdown di minuti a disposizione dell’insegnante, preoccupata di non sottrarli alla lezione: è tempo perso o almeno non legittimato. Modalità questa, che caratterizzerà gli scambi con le insegnanti e sarà il primo dei molti momenti che riveleranno come sia complicato parlarsi, trovare spazi di confronto sulla metodologia di lavoro.

Veronica ha discrete capacità di lettura e scrittura, mentre ha difficoltà logico-matematiche e di comprensione dei concetti prima, dopo, spazio, differenziazione. Concetti che se pensati entro la loro simbolizzazione affettiva richiamano immediatamente la densità emozionale dell’esperienza che sta vivendo. C’è un prima con la famiglia, un dopo in una casa famiglia; c’è uno spazio di vita che è diverso, da riorganizzare (sotto tanti aspetti: persone, compagni di classe, scuola, casa, paese) che le pone problemi di identità e di appartenenza. Risulta assai rilevante rintracciare e tenere a mente un collegamento tra le difficoltà degli alunni e le specificità degli eventi che li coinvolgono e dei loro vissuti. In questo caso le difficoltà dell’alunna potrebbero essere facilmente liquidate con l’etichetta del disturbo di apprendimento senza alcuna comprensione di quanto i suoi vissuti, rispetto agli eventi che vive, siano connessi alle sue capacità scolastiche e alla sua motivazione.

L’avvio del rapporto è molto problematico: Veronica rifiuta il suo stare lì, nega le cause che ce l’hanno portata, le sue difficoltà, rifiuta la presenza dell’A.E.C.. Si delineano la sua domanda al contesto scolastico: dare senso alla sua presenza in quella classe e al suo rapporto con l’A.E.C., elaborando il vissuto di estraneità nemica che questi eventi le evocano. Un’estraneità che è anche

nel vissuto delle insegnanti, che sembrano averla a mente come “caso umano”, ma non pensarla dentro il processo di apprendimento a loro carico.

La domanda di integrazione che gli insegnanti rivolgono all'A.E.C. sembra assumere la forma del *tu ti occupi di lei, noi degli altri*. Una paradossale richiesta di integrazione attraverso un'esclusione che, percepita dall'alunna, esasperava la sua difficoltà nell'affrontare i cambiamenti che stava vivendo, e la spingeva ad agirli con atti di aggressione e rifiuto perché troppo ingombranti emozionalmente. Vediamo come la presenza di Veronica dentro la classe fosse organizzata su differenze:

- le venivano proposte attività diverse rispetto agli altri in virtù del suo diverso livello di apprendimento. Solo successivamente si riuscirà a concordare un'alternanza tra attività individualizzate (per matematica e italiano) e attività con la classe per altre materie (storia, geografia, religione, inglese).
- Le richieste nei suoi confronti erano principalmente di “colorare” o “lasciar stare se non le andava”; spesso veniva “saltata” nella correzione degli esercizi fatti.
- Non rimaneva a scuola nei due pomeriggi a settimana previsti dal modulo scolastico. “A beneficio della classe”, diceva un'insegnante.

Il vissuto di intralcio, di peso dentro la classe era sempre più ingombrante e sempre più le risposte erano di esclusione reciproca. “Siamo noi che subiamo lei, perché mentre spieghiamo c'è qualcuno che parla con lei”. Quindi anche l'A.E.C. era espressione di una presenza diversa e fastidiosa in classe. La stessa modalità individuale su cui era organizzata l'attività in classe (fare esercizi, fare domande all'insegnante, farsi correggere i compiti) complicava ulteriormente la possibilità di sostenere Veronica nel recupero didattico. Proprio perché la presenza dell'A.E.C. evidenziava ulteriormente la sua differenza rispetto alla classe, Veronica non voleva essere aiutata e spesso copiava dal compagno di banco.

E' apparso chiaro come per Veronica il vissuto di esclusione, di diversità fosse problematico a tre livelli: per il suo processo di apprendimento, per la relazione con i compagni, per la relazione con gli insegnanti. Veronica ripeteva di non poter stare lì, di non conoscere nessuno, parlava sempre dei vecchi compagni di classe e durante la ricreazione stava in disparte. Entrava in relazione con gli altri attraverso modalità aggressive o provocatorie, e i compagni di classe erano impauriti, trattenuti nella loro intenzione di avvicinarla. Con le insegnanti invece c'era una strategia di evitamento reciproco, per cui se loro tendevano a evitarla anche Veronica non ascoltava le loro consegne (usate la penna rossa, prendete il diario, ecc.), non partecipava mai alle discussioni, non alzava mai la mano quando veniva posta una domanda. Il tutto sembrava organizzato per stare insieme evitandosi.

L'A.E.C., facendosi carico di questi vissuti, ha individuato strategie per rendere possibile l'*entrare* in quel contesto, prender parte al processo di apprendimento, costruire rapporti con compagni di classe e insegnanti.

Processo di apprendimento

L'obiettivo è stato favorire l'accessibilità ad alcune attività. La strategia, di collegare le attività richieste dalle insegnanti con il livello di apprendimento di Veronica e le sue capacità, ma anche con il suo vissuto. Rintracciando modi alternativi che le hanno consentito di fare esercizi quando piangeva per la frustrazione di non riuscire a farli secondo la modalità richiesta. Vediamo un esempio. Un giorno gli alunni avevano come compito di geografia, quello di scrivere il percorso che compivano da casa per arrivare a scuola. Veronica era arrabbiata perché non era riuscita a fare il compito. E' stato centrale considerare che per lei ciò era complicato, non soltanto perché le risultava difficile scrivere un testo di senso compiuto, ma anche perché si era modificato il suo percorso: non erano più la stessa casa e la stessa scuola di prima. L'A.E.C. le ha proposto di disegnare il percorso (il disegno era un'attività che le piaceva particolarmente ed era molto brava)

e di accompagnarlo oralmente, scoprendo tutti i particolari che incontrava. Questo le ha consentito di sperimentare la soddisfazione e la gratificazione della riuscita.

Relazione con i compagni di classe

L'obiettivo era sostenere i rapporti con i compagni di classe. Si è cercato di rintracciare possibilità di vicinanza tra Veronica e gli altri alunni durante i momenti ricreativi e in classe. Attraverso la relazione che l'A.E.C. ha costruito con gli altri alunni, è cambiata anche la rappresentazione di Veronica nei confronti dell'A.E.C.. Dall'essere rifiutata, in quanto figura che reificava la sua diversità, è diventata una risorsa possibile per lei come per tutti. Sempre più spesso gli altri bambini chiedevano aiuto all'A.E.C.. Lo spostamento dell'attenzione dell'A.E.C., anche nella posizione e nei movimenti, da Veronica alla classe, consentiva all'alunna di riconoscere come possibile una sua difficoltà (come facevano gli altri compagni) e di utilizzare quella risorsa, quindi di chiamare l'A.E.C. per chiederle di essere aiutata. I compagni di classe sono risorse preziose per sostenere il processo di integrazione. Un giorno, a partire da una lettura assegnata dalla maestra – e che l'A.E.C. proporrà di fare con il compagno di banco, alternandosi, rispettando i turni e ascoltandosi – Veronica parteciperà per la prima volta anche alla discussione con la classe, che seguirà la lettura.

Relazione con gli insegnanti

Il lavoro con le insegnanti è stato quello di promuovere nuovi modi di interpretare i comportamenti di Veronica, attraverso il confronto sul significato dei suoi vissuti in rapporto allo stare in classe. Spesso, quando gli alunni non fanno quanto assegnato, richiesto loro, si interpreta la loro non adesione pensando a scuse e capricci quali cause del mal funzionamento di quel rapporto. In questa esperienza è diventato chiaro come capricci e scuse dei bambini non siano cause, ma indizi di quella disfunzionalità. Spie che si accendono, indicatori che possono aiutarci a vedere quello che non stiamo vedendo. Ogni qualvolta Veronica piangeva, era distratta, chiedeva di andare al bagno, diceva di essere stanca o di non stare bene, ciò era legato all'insofferenza che viveva rispetto a come stavano andando le cose a scuola. C'è stato un periodo in cui cancellava i compiti che l'insegnante di sostegno le scriveva sul diario. Quando è stata rimproverata per non aver fatto i compiti, lei ha lamentato, come motivo, quello di essere l'unica ad avere i compiti a casa in quei giorni, a differenza dei compagni. L'insegnante le ha fatto notare che si trattava dei due pomeriggi in cui lei non c'era mentre i suoi compagni erano a scuola a studiare, quindi non potevano svolgere anche i compiti a casa. La possibilità di discutere con le insegnanti il senso di quanto accaduto ha generato dei cambiamenti. E' stato possibile riflettere su cosa significasse per l'alunna quell'evento: non essere a scuola in quei due pomeriggi rappresentava un ulteriore elemento di differenza dal resto della classe, che ostacolava il suo sentirsi parte del gruppo e del processo di apprendimento. Apprendimento che lei stava facendo fuori, simbolicamente, cancellando i compiti dal diario, non facendo i compiti, ecc.. Era l'atteggiamento che le consentiva di protestare ancora una volta per l'esclusione e di recuperare un rapporto almeno attraverso l'essere rimproverata. Questo porterà gli insegnanti a cogliere il senso del vissuto di esclusione di Veronica, e la sua motivazione a essere insieme agli altri. Nel G.L.H. (Gruppo di Lavoro per l'Handicap) successivo verrà discussa e decisa la partecipazione di Veronica ai due pomeriggi insieme al resto della classe.

L'altalenante inserimento di Veronica nella classe, pur mantenendo le sue difficoltà, ha consentito agli insegnanti di sperimentare possibilità di *inclusioni*. A metà anno verrà chiesto all'A.E.C. di stare non solo con Veronica ma un po' con tutta la classe, anche perché "Veronica non vuole sentirsi soffocata". Veniva sconsigliata l'idea che la disabilità fosse l'intralcio per il completamento del programma ministeriale. Sembrava piuttosto emergere una domanda ad occuparsi della complessità del mondo emozionale degli alunni, schiacciata dentro quella corsa al programma.

La disabilità consente di evidenziare che nella scuola ciò che viene messo fuori e considerato come disturbo è proprio il vissuto, il mondo emozionale dei bambini, che nel caso della disabilità si manifesta in tutta la sua immediatezza, incontrollabilità. Emozionalità che mette in crisi una

relazione pensata come stereotipata, stabilita: l'alunno che segue il programma, l'insegnante che ne presidia lo svolgimento. La preoccupazione del portare a termine il programma ministeriale sembra essere l'espedito per sopraffarla. Pensiamo a quando vengono contrastate le azioni degli alunni ritenute "incomprensibili", "non adeguate" senza interrogarsi e pensarne il significato.

I cambiamenti realizzati nel corso dell'anno hanno riguardato, trasversalmente, il livello di apprendimento di Veronica, la sua motivazione, e il suo rapporto con l'A.E.C. e con la classe. Ciò che ha reso possibile questi cambiamenti, realizzando la possibilità di stare dentro al processo della classe, è stato il farsi carico dei vissuti dell'alunna nei confronti della sua partecipazione alla scuola e delle sue difficoltà dell'apprendimento. Riteniamo che la funzione dell'A.E.C. possa essere quella di individuare e favorire strategie che consentono all'alunno di fruire del processo di classe, di non esserne fuori, né fisicamente né mentalmente. E' una modalità di lavoro che non può strutturarsi su una dimensione di forte frammentarietà (Sotgiu, 2011), come modalità di intervento dedicata all'individuo alunno - problematico che va a sommarsi alle modalità individuali con cui ciascun insegnante, ciascuna figura professionale agisce sugli alunni all'interno della classe.

La funzione dell'educatore nell'asilo nido. L'interlocuzione con le famiglie

Ci occuperemo ora dello psicologo nell'asilo nido. Anche in questo caso lo psicologo è lì con un ruolo che non ha richiesto la qualifica psicologica, ma affronta problemi che richiedono competenza psicologica. Partiremo dalla resocontazione di un evento critico per sviluppare ipotesi su quale intervento psicologico sia possibile dentro il ruolo di educatrice.

Vogliamo mettere in evidenza come la "diversità" sia vista, all'interno di questo contesto, come un "rompere le regole attese", e collusivamente condivise, tra asilo e famiglie: pensiamo a quei comportamenti che, considerati dannosi/pericolosi per il bambino stesso o per un suo compagno, sembrano mettere in crisi il rapporto con le famiglie (Izzo, 2011).

Parleremo del caso di Luca, all'interno di un asilo nido privato, convenzionato con il Comune di Roma⁵. Un gruppo di bambini della classe 24 – 36 mesi sta svolgendo con un'educatrice un'attività didattica riguardante il Carnevale; insieme stanno abbellendo con materiali diversi (pezzetti di carta pesta, palline di polistirolo, pezzetti di spugna colorata etc.) dei cappellini di carta⁶. Luca si infila due palline di polistirolo nelle narici; una si riesce a estrarla, l'altra no. A questo punto l'educatrice, preoccupata che la pallina avrebbe potuto ostruire le vie respiratorie, decide di contattare telefonicamente la madre suggerendole un controllo in pronto soccorso. Successivamente, il papà di Luca telefona chiedendo del figlio e della dinamica dell'accaduto e assume un atteggiamento di rimprovero sia verso l'educatrice perché non era stata attenta, sia verso la scuola che aveva utilizzato un certo tipo di materiale. La mamma di Luca arriva all'asilo, accompagnata da una zia del marito e una nipote: è agitata e preoccupata, sul punto di svenire; comunica la sua difficoltà nel "gestire" questo figlio che anche a casa spesso tenta di infilarsi dei piccoli oggetti nel naso. Durante l'intero pomeriggio, fino all'orario di chiusura, la scuola resta in contatto con la famiglia per sapere lo stato di salute del bambino; solo il giorno dopo si apprende dalla mamma di Luca che la pallina era stata estratta dopo vari trasferimenti da un pronto soccorso all'altro; la mamma inoltre dice che era riuscita a convincere il marito a non sporgere denuncia. La scuola si sente offesa dall'atteggiamento della famiglia, che ha messo in discussione la funzione dell'educatrice. La responsabile dell'asilo decide quindi di convocare la madre. Durante l'incontro le comunica il rammarico per essere stati colpevolizzati di quanto accaduto e a sua volta colpevolizza la famiglia per non aver informato le educatrici di episodi simili avvenuti ultimamente in casa. La responsabile prosegue ipotizzando che questo comportamento fosse indice di un malessere di Luca, in

⁵ Il convenzionamento prevede che il Comune invii alle altre strutture quei bambini che non è riuscito a inserire nei propri asili. Queste strutture convenzionate si devono attenere ad alcuni indici di qualità come la metratura dello spazio, l'articolazione degli angoli per le attività, la "qualifica" del personale.

⁶ Il comune prevede che tra educatrici e bambini ci sia un rapporto pari a 1:7.

particolare lo attribuisce a una richiesta di attenzione da parte della madre, che lo stava vedendo poco a causa dei suoi turni di lavoro d'infermiera. Le suggerisce di essere maggiormente presente e di affiancare al bambino una baby - sitter che all'uscita di scuola lo accompagni a casa, piuttosto che affidarlo a persone diverse (zia o nonna), perché a parer suo questo avrebbe garantito stabilità e un punto di riferimento al bambino in assenza della madre.

A partire da questo caso ciò che sembra entrare in crisi nel rapporto tra famiglia ed asilo è quell'accordo collusivo che attiene al proteggere e prendersi cura dei bambini, nel senso specifico di *controllare* che i bambini non si facciano male. La preoccupazione dell'asilo nido, e dell'educatrice in particolare, di fronte a questi eventi sembra connessa al vissuto di "ammettere" di aver fallito nella propria funzione, di non essere stati cioè abbastanza attenti; preoccupazione che se esplorata può diventare indizio non solo della relazione fra scuola e famiglia ma anche delle fantasie sul servizio che si pensa di offrire.

Ipotizziamo che il controllo nei confronti del bimbo, preteso dai genitori e perseguito idealmente dall'asilo, sia ciò che principalmente accomuna i due interlocutori. Il caso presentato mette in evidenza come una situazione imprevista, connotata come rischiosa, possa generare reazioni di conflitto tra famiglia e scuola: genitori ed asilo entrano in collisione, rimpallandosi colpe e volendo aggressivamente dettare consigli su come svolgere meglio il ruolo di asilo o di famiglia. Potremmo quindi ipotizzare che nel rapporto fra famiglia e asilo ciò che risulta conflittuale è quella dinamica per cui la famiglia istituisce con l'asilo un rapporto fondato sulla pretesa di controllo; mentre l'asilo istituisce con la famiglia un rapporto fondato sull'adeguamento acritico alla pretesa, al punto da sentirsi minacciato, perseguitato e anche sminuito nel momento in cui sembra non poter star dietro alla pretesa stessa.

Sembra che l'asilo nido fatichi a definire e a condividere con le famiglie la propria funzione, i propri obiettivi, preso in un tentativo di adeguamento alla pretesa dei genitori. In questo senso, l'asilo nido si propone come un sostituto del contesto familiare in assenza dei genitori, piuttosto che inserirsi nel processo educativo del bimbo con delle competenze specifiche, proprie di questo contesto formativo e diverse da quelle che possono esercitare i genitori.

Le emozioni anche qui, come nel caso di Veronica, sono presentate come una "debolezza", uno scarto dalle attese, un disordine di cui pertanto è meglio non parlare. Sembra che nessuno possa ammettere, ad esempio, di aver provato paura e impotenza in rapporto all'episodio, costruendo a partire da queste emozioni un'ipotesi sul senso delle azioni di Luca, sia a casa che all'asilo. Pensiamo infatti che un simile gesto possa avere più significati. Per evocarne solo alcuni: il desiderio di esplorare e conoscere nuovi oggetti e parti del proprio corpo, il desiderio di ribellarsi all'educatrice, di far tornare la madre accanto a sé, etc. In altri termini comportamenti come questi veicolano emozioni che si possono assumere come indizi che acquistano significato dentro i rapporti e non a prescindere. Pensiamo infatti all'asilo e a come, in questo caso, fosse intento a leggere il comportamento del bambino come attribuibile solo al rapporto madre-bambino tirandosi fuori dalla relazione con quest'ultimo. Ma per essere informati dai vissuti che una situazione critica ci evoca bisogna rinunciare a confondere il controllo delle emozioni e il governo, sul piano delle azioni da intraprendere, di eventi imprevisti.

È tra questi due interlocutori, asilo e famiglia, nella relazione tra loro, che immaginiamo possa collocarsi la competenza psicologica. Ipotizziamo che quest'ultima, attraverso il ruolo di educatore, possa declinarsi nell'esplorazione e nella condivisione fra famiglia e scuola delle reciproche attese sulla funzione educativa, specifica dei diversi contesti, asilo e famiglia, e nella possibilità di rendere pensabili e parlabili le emozioni che organizzano i diversi rapporti e che aiutano a dotare di significati specifici comportamenti altrimenti stereotipati.

Progettare interventi psicologici per la scuola

Proponiamo adesso una breve resocontazione di un intervento psicologico realizzato nel contesto scolastico su una questione vissuta come problematica, usualmente categorizzata come "bullismo"

(Stella, B., Stella, C., Conti, Tomay & Falocco, 2009). In questo caso il ruolo è da psicologo; sarà interessante vedere come esso non garantisca affatto che ne consegua una funzione psicologica.

Cercheremo di evidenziare come non siano affatto scontati né la definizione della domanda né quali siano gli interlocutori da coinvolgere nella progettazione di un intervento su tale questione. Pensiamo infatti che la progettazione di interventi in ambito scolastico spesso metta a confronto, fin dalle prime mosse, con la trasformazione di problemi in *temi* scontati e di clienti in *destinatari* altrettanto scontati, rischiando di non produrre alcuna comprensione del problema posto al consulente psicologo dai suoi interlocutori. Vediamo il percorso costruito da alcune di noi entro un progetto di intervento sul bullismo presso una scuola secondaria inferiore.

Come nasce il progetto. Un bando dell'Ordine degli psicologi

Tre psicologhe partecipano a un bando di concorso per una ricerca-intervento di psicologia scolastica⁷ indetto dall'Ordine degli psicologi a cui sono iscritte. L'Ordine in questione, quale componente dell'Osservatorio regionale permanente sulla legalità e sul fenomeno del bullismo, costituito presso l'Ufficio Scolastico Regionale, istituisce un premio per la migliore ricerca-intervento di psicologia scolastica, allo scopo di valorizzare la professionalità psicologica con un contributo scientifico sui temi del bullismo e dell'educazione alla legalità. Il premio verrà corrisposto dall'Ordine alle psicologhe per il miglior progetto sul tema: "Il fenomeno del bullismo. Analisi della cultura giovanile nelle scuole di ogni ordine e grado". Salta all'occhio come il titolo proposto per la ricerca intervento ponga al centro dell'indagine la "cultura giovanile": i giovani sin da subito sembrano essere evocati come destinatari del progetto nell'ipotesi che sia la loro cultura ad essere generatrice di quella fenomenologia definita bullismo. Le psicologhe, pur interpretando il bullismo come evento critico della convivenza a scuola, non riducibile alla sola condotta degli alunni, avevano ancorato la progettazione alle indicazioni dell'Ordine al fine di corrisponderne le aspettative.

La realizzazione del progetto: dal bando al contesto scuola

Nella fase di avvio del lavoro nella scuola le psicologhe provarono a contrattare il significato della ricerca-intervento con i docenti, che per altro si mostrarono in prima battuta interessati più alla procedura di svolgimento dell'intervento, che all'utilizzo della ricerca come occasione per comprendere problemi. Le psicologhe si ritrovarono nella situazione per cui i docenti e gli studenti della scuola, individuati come destinatari dell'intervento, non sembravano interessati agli scopi del progetto. Sembrava che l'unico interessato fosse l'Ordine, che avanzava una domanda di promozione della professione ancorandola in maniera pretestuale al premio per la miglior ricerca. Non la scuola, non la dirigente scolastica, né i docenti.

Nella ricostruzione del caso utilizziamo la parola *pretesto* per indicare l'occasione offerta dal progetto allo psicologo per promuovere interventi psicologico-clinici entro il contesto scolastico.

⁷ Per un approfondimento sull'istituzione sulla figura dello psicologo scolastico si rimanda alle due proposte di legge:

- *Proposta di Legge n. 2839 - 20 ottobre 2009*: si propone il superamento di una presenza dello psicologo nelle scuole limitata a consulenze sporadiche, brevi ed esclusivamente «*riparatorie*», al fine di equiparare a standard europei i servizi offerti dalla scuola, istituendo una presenza continuativa e obbligatoria dello psicologo al servizio degli insegnanti e degli studenti, nonché della scuola in generale. Nella proposta si precisa, secondo i dati raccolti dall'Ordine nazionale degli psicologi, in collaborazione con i nuclei regionali dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, che le problematiche scolastiche più rilevanti riguardano lo scarso impegno nello studio e la mancanza di attenzione durante le lezioni, le difficoltà di relazione, le necessità didattiche particolari, le difficoltà di tipo organizzativo provocate dalle continue innovazioni e riforme e, per concludere, il fenomeno più grave, ovvero i comportamenti aggressivi e violenti degli alunni.

- *Proposta di Legge n. 4105 - 18 febbraio 2011*: il servizio di psicologia scolastica assume il carattere sperimentale per tre anni e si passa dall'obbligatorietà al lasciare alle regioni e all'autonomia scolastica la più ampia potestà di organizzare e di avviare o meno il servizio.

L'uso del termine ci segnala una fantasia: che allo psicologo cioè serva un pre-testo per lavorare entro la scuola. Ci parla anche di un rapporto il cui *testo*, il progetto viene prima della domanda del cliente. Ma quali possibilità di sviluppo, inteso nel senso di costruzione della committenza, è stato possibile individuare entro questo specifico rapporto? Proporremo di seguito come le psicologhe proveranno a riconvenire il senso della propria partecipazione al progetto, come di quella dei diversi interlocutori del contesto scuola: dirigente scolastico, alunni e docenti.

La domanda della dirigente scolastica

Nella fase iniziale del progetto, le tre psicologhe avevano incontrato più volte una dirigente del complesso scolastico che si era autosegnalato all'Ufficio Scolastico in quanto interessato a partecipare alla ricerca. Durante gli incontri, volti a definire il target dei destinatari delle interviste proposte dalla psicologhe come strumento di indagine, la dirigente si mostrò particolarmente allarmata rispetto ad alcuni episodi in cui erano rimasti coinvolti alcuni alunni. Alle psicologhe la dirigente apparve preoccupata di capire cosa accadesse agli studenti definiti "autori di atti di bullismo" e alle loro "vittime", al fine di aiutarli a superare difficoltà ipotizzate alla base dei comportamenti dannosi per sé e per gli altri. La dirigente si dichiarò inoltre interessata a capire le condotte ritenute devianti per poter prendere decisioni rispetto al corpo docente e alle classi di alunni. La dirigente riteneva il bullismo un problema generato entro un *contesto altro dalla scuola*, il più delle volte la famiglia; problema che a scuola trovava forme di espressione e denuncia.

Il bullismo era inteso come cosa estranea alla relazione tra gli alunni e il contesto scuola, come parte malata dell'alunno che, a causa di un disagio generato altrove e portato a scuola, mette in atto azioni violente o non è in grado di denunciarle se ne è vittima. Lo psicologo diventa quindi l'esperto in grado di comprendere e risolvere i casi problematici intorno al bullismo; inoltre gli viene chiesto di preservare la parte "sana" della scuola dalla parte "malata", immaginando una sorta di *contagio per imitazione* tra alunni. In coerenza con questo vissuto di espulsione del bullismo dalla scuola, dopo i primi incontri con la dirigente l'interesse per la questione, come abbiamo detto in precedenza, in quella sembrava essersi attenuato, mentre pareva poco presente negli altri componenti della scuola.

L'intervento con le classi di alunni

La ricerca-intervento con i gruppi classe prevedeva un primo step di raccolta dati attraverso testi prodotti dagli alunni sulla propria idea del bullismo, una seconda fase di discussione e lavoro con role playing in gruppi composti dagli alunni, ed un'ultima fase di restituzione dei risultati del lavoro attraverso un seminario rivolto agli studenti, ai docenti e alla dirigente.

L'analisi emozionale del testo⁸ delineò una visione complessa del fenomeno bullismo, su cui le psicologhe proposero agli alunni un confronto. Si organizzarono delle attività in gruppi composti da alunni provenienti da diverse classi al fine di attivare delle funzioni di osservatorio interno e di laboratorio di ipotesi rispetto al bullismo e alla legalità. L'obiettivo era quello di promuovere negli alunni lo sviluppo di una "domanda competente", cioè la consapevolezza di essere "clienti" di un servizio, la scuola, a cui rivolgersi per conseguire i propri obiettivi formativi; l'ipotesi era che tale consapevolezza motivasse alla partecipazione attenuando reattività violente (Carli, 2001; Carli & Panizza, 2003). I gruppi di lavoro, attraverso dei role-playing, misero in scena i modelli culturali emersi dalla ricerca per poter elaborare le emozioni connesse all'esperienza.

Nel corso degli incontri con le scolaresche si poté osservare un cambiamento nei partecipanti, che spostarono il centro dell'attenzione dalla famiglia a se stessi e ai coetanei. All'inizio infatti il tema della *famiglia* sembrava preponderante: la famiglia del bullo, vista come il luogo in cui nasce e "si forma" un bullo, la famiglia che lo protegge e non interviene per porre fine ai comportamenti violenti; oppure la famiglia della vittima che può costituire un luogo di rifugio e consolazione, ma

⁸ L'analisi emozionale del testo (AET) è una metodologia di analisi di testi (discorsi o documenti) che permette attraverso specifiche procedure, di rilevare i processi collusivi tramite i quali un gruppo sociale simbolizza emozionalmente un contesto o un tema. Per un approfondimento della metodologia e dei modelli psicologici clinici che la fondano, rinviamo al volume *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* (Carli & Panizza, 2002).

che a volte può essere assente o può rifiutarsi di sostenere il proprio figlio, vergognandosi della sua debolezza. Si lavorò a queste ipotesi interpretative con i gruppi classe, e quello che emerse fu che la maggior parte dei comportamenti in questione e le emozioni sottostanti erano in rapporto con la scuola. Appariva chiaro che delegare la responsabilità del bullismo alle famiglie lascia impotenti di fronte a questo fenomeno. I ragazzi cominciarono così a guardarsi intorno e pensare di poter prendere in mano la situazione, magari con l'aiuto di un adulto, ad esempio un docente disposto ad ascoltarli.

Un'altra dimensione rispetto alla quale si osservò un significativo cambiamento, fu la *dipendenza dall'adulto*. Il "bullismo" era descritto come una bambinata, un comportamento che possono mettere in atto alcuni individui immaturi e che sarebbe passato con il tempo. Chi ne è vittima può subire aspettando e sperando che finisca; nel frattempo può trovare sostegno e consolazione nei genitori. Il "bullismo" era vissuto come una questione da trattare attraverso la denuncia a un adulto, come unico modo per occuparsi del problema. Il "bullismo" era sentito come una prepotenza di alcuni coetanei su altri, che suscita emozioni spiacevoli come la paura, a cui pertanto si intende metter fine con forza. Il "bullismo" sembrava essere vissuto come insieme di regole violente per farsi rispettare, disancorate da obiettivi evolutivi futuri; in questo senso si avvicinava al fenomeno della prepotenza mafiosa. Il "bullo" era rappresentato anche come altro da sé, qualcuno da cui prendere le distanze, da cui è meglio stare alla larga perché fa paura, qualcuno da lasciar perdere. Gli alunni hanno colto di potersi immaginare in un processo evolutivo in cui non erano più bambini impotenti e dipendenti, ma erano proiettati verso l'autonomia e la capacità di affrontare le questioni che si presentavano loro, con responsabilità. Potevano viverci fuori da un rapporto mediato dai genitori.

Dopo un'iniziale dipendenza manifestata nei confronti delle psicologhe, da cui si aspettavano risposte, soluzioni e conferme, l'intervento sollecitò la partecipazione degli alunni che riuscirono a organizzarsi in maniera autonoma. In tre piccoli gruppi misero a confronto le proprie idee e organizzarono il lavoro fino alla realizzazione di un prodotto comune da presentare durante il seminario conclusivo del progetto.

Il coinvolgimento dei docenti

Nella giornata del seminario le psicologhe invitarono anche i docenti e la dirigente scolastica, i quali sentirono di partecipare come *spettatori e garanti della disciplina*. Questa modalità di partecipazione parla della fatica di coinvolgere i docenti rispetto agli obiettivi della ricerca, presente per tutta la durata del progetto.

Vediamo cosa era successo con la dirigente e gli insegnanti. Durante gli incontri iniziali tra la dirigente scolastica e le psicologhe si concordarono delle date per le differenti fasi del progetto e la dirigente si incaricò di condividere le finalità e le modalità di svolgimento della ricerca con il corpo docente. In seguito alla dichiarazione dell'impossibilità di convocare tutti i docenti congiuntamente entro l'orario delle attività didattiche, in un incontro di presentazione con le psicologhe, la dirigente decise di informare lei stessa delle attività della ricerca. Successivamente solo pochissimi docenti dichiararono alle psicologhe di essere informati del calendario delle attività e i docenti che ne erano al corrente dissero che lo avevano casualmente letto su una circolare. Le psicologhe iniziarono a presentare la ricerca a tutti i docenti man mano che incontravano le classi, concordando le modalità e i tempi di raccolta dei testi in ogni specifico incontro.

Questo evento può essere letto in modi diversi: la dirigente non ha saputo efficacemente informare i docenti, la dirigente non era sufficientemente implicata nel progetto, i docenti sono spesso distratti e non leggono le circolari, etc.. Queste *spiegazioni* sono evocative di una rappresentazione di una scuola in cui sembra complicato tenere "insieme le parti". Le psicologhe impegnate nell'intervento hanno provato a utilizzare questa "mancanza" di informazioni come una interruzione del "già programmato" e di individuarvi un utile spazio in cui anche i docenti avrebbero potuto pronunciarsi sul senso del progetto rispetto alle proprie classi, su cosa significasse per la propria funzione docente partecipare ad un progetto di quel tipo.

Rispondere a bandi e occuparsi di problemi

Abbiamo presentato un caso di progettazione a partire da un bando perché spesso il convenire il senso e gli obiettivi dell'intervento in rapporto alla questione di cui ci si occuperà, come ad esempio il "bullismo", e il trattare con tutti gli interlocutori il significato della propria partecipazione al progetto non vengono affrontati in proposte di intervento che arrivano nel contesto scolastico mediante la partecipazione a bandi. La cultura della pubblica amministrazione tende a ricondurre ad adempimenti i progetti che promuove: tutto questo si traduce spesso nella traduzione dei problemi che ha il committente in obiettivi e azioni già iscritti nello schema del progetto di intervento che è stato approvato a monte da un'altra agenzia, diversa dal committente stesso. I problemi "previsti" dai bandi, inoltre, cambiano in funzione della cultura predominante e al suo modo di leggere i fenomeni sociali: il fenomeno del bullismo, ad esempio, emerge insieme al prevalere delle preoccupazioni per la sicurezza dei cittadini e a una contemporanea perdita di valore della scuola che connota una cultura attuale molto generale; ma per essere affrontato entro una specifica scuola richiede un lavoro di traduzione e contestualizzazione molto puntuale.

Ciò che vogliamo mettere in luce è la possibilità di lavorare affinché anche attività formalizzate entro bandi pubblici, dove si rischia l'adempimento, recuperino il senso e l'obiettivo di ciò su cui si sta lavorando. Le procedure, le fasi, gli obiettivi indicati nel progetto di per sé non garantiscono né che il progetto possa realizzarsi, né che si possa trarre un qualche cambiamento. Come dire che oltre al progetto scritto, c'è da occuparsi anche del progetto attuato e vissuto, che comporta a nostro modo di vedere l'istituzione di momenti in cui ci si interroga, psicologi e clienti, sull'uso che si sta facendo dell'intervento e degli strumenti messi in campo. Il contesto scuola infatti spesso vive i progetti come sommatoria di parti che *vanno portate avanti*, un altro adempimento tra i molti, nella fatica di rintracciarvi una risorsa.

Ci domandiamo quale domanda ponga la scuola alla competenza psicologica che si occupa di progettazione. Un'ipotesi ci sembra quella che i progetti non eliminino i problemi, ma possano rappresentare setting di lavoro in cui sollecitare e accompagnare l'interesse dei partecipanti a occuparsi dei problemi che condividono considerandoli come una risorsa. Come ad esempio, nel caso che abbiamo presentato, l'interesse della dirigente scolastica a prendere iniziative rispetto al problema chiamato "bullismo" basate su ipotesi diverse dalla famiglia come causa e più riferite a ciò che accade a scuola, o l'interesse degli alunni nel voler trovare soluzioni diverse dalla reattività, dalla denuncia o dal vittimismo.

Pensiamo in conclusione ad una funzione psicologica integrativa delle competenze del cliente e non sostitutiva; in altri termini, che si senta a lavoro con dei committenti ai quali riconoscere l'implicazione nei problemi che pongono come potenziale interesse a conoscerli e a occuparsene, invece che pensare di lavorare come esperti nei confronti di destinatari cui risolvere delle questioni di cui non vogliono sapere nulla se non sentirsi dire che sono state risolte.

Conclusioni

Una questione che ci interessa riprendere è: oggi la scuola cosa chiede alla psicologia, su quali problemi la chiama a intervenire e a rivolgere il suo intervento? Attraverso i casi proposti abbiamo visto come la "diversità" dal previsto, vissuta dalla scuola come un problema, sia in realtà un'importante risorsa per evidenziare dimensioni emozionali altrimenti trattate come se non esistessero. Pensiamo alle emozioni evocate da Veronica, portate *fuori* dall'aula insieme alla bambina stessa o alle emozioni di cui non si è potuto parlare nell'asilo nido e che hanno organizzato agiti violenti di colpevolizzazione fra genitori e scuola, così come al bullismo considerato un tratto tipico di alcuni studenti e riguardante il contesto familiare, altro da quello scolastico. Ipotizziamo che trasformare il problema in singoli individui da escludere dalla relazione permetta di separare, di allontanare da sé quelle emozioni proprie della relazione che si sperimentano come problematiche e intrattabili. Crediamo che lo psicologo sia convocato ad intervenire proprio su tali problemi di relazione.

Le emozioni in quest'ottica sono una risorsa: ciò che mette in rapporto i diversi attori del sistema scolastico, i docenti, gli allievi e le famiglie. Riteniamo che sia il sistema scolastico nella sua interezza e non il singolo allievo ad essere il cliente dello psicologo e del suo intervento.

Con le resocontazioni delle nostre esperienze abbiamo provato a mettere in evidenza come, mettendo in discussione la scontatezza dei rapporti, si sia riusciti a recuperare problemi importanti e non nominabili; problemi che hanno richiesto l'intervento di una funzione psicologica che può rivelarsi utile a prescindere dai ruoli assegnati (A.E.C., educatore, psicologo). Nell'ipotesi che la competenza psicologico-clinica e la possibilità di svolgere un intervento psicologico-clinico *non siano garantite dal ruolo, ma legate a funzioni psicologiche da costruire* processualmente con l'interlocutore in funzione dell'obiettivo dell'intervento.

Investire sullo sviluppo della funzione psicologica piuttosto che sul potere affidato al ruolo che si riveste contribuisce a sviluppare competenza a intercettare e rispondere alle domande sociali, ai problemi provenienti dai diversi contesti. Domande e problemi sono fortemente connessi ai cambiamenti culturali della nostra società, in continua evoluzione. Ci sembra che la questione non sia quale ruolo occupare, magari per vederlo velocemente superato dai tempi, ma quale psicologia al servizio di quale problema.

Bibliografia

Alonzi, V., Guido, D., Sarubbo, M., & Sotgiu, C. (2011). *L'assistenza educativa e la funzione dell'educatore: un'area e uno strumento di intervento per lo psicologo nel contesto scolastico*. Unpublished manuscript.

Carli, R. (2001). *Culture giovanili: Proposte per un intervento psicologico nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *L'analisi della domanda: Teoria e tecniche dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.

De Bellonia, M. (2011). *Psicologia e scuola. Il caso di Luca*. Unpublished manuscript.

Izzo, P. (2011). *Resoconto: la funzione di educatrice all'interno di un asilo nido*. Unpublished manuscript.

Ricci, C. (Ed). (2001). *Manuale per l'integrazione scolastica. I principi, le competenze, la "buona pratica"*. Milano: Fabbri Editore.

Sarubbo, M. (2011). *Resoconto di un'esperienza: Io ne ho ventisei, tu ne hai uno*. Unpublished manuscript.

Sotgiu, C. (2011). Resoconto di un P.E.I. (Piano Educativo Individuale). Unpublished manuscript.

Stella, B., Stella, C., Conti, I., Tomay, I., & Falocco, M. (2009). *Il fenomeno del bullismo. Analisi della cultura giovanile in una scuola umbra*. Paper presented at 11th European Congress of Psychology, Oslo, Norway, July 7th – 10th 2009; codice ISSN 1828-7646.

Zanobini, M., & Usai, M.C. (1995). *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*. Milano: FrancoAngeli.

Riferimenti Normativi

Gazzetta Ufficiale del 17 febbraio 1992, n. 39. L. 5 febbraio 1992 n. 10. Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Proposta di Legge n. 2839 - 20 ottobre 2009. Istituzione di un servizio di psicologia scolastica. www.governo.it

Proposta di Legge n. 4 - 105 - 18 febbraio 2011- Istituzione sperimentale del servizio di psicologia scolastica. www.governo.it