

Psychological intervention in the school: Between social mandate and commission

Paola Pagano^{*}, Federica Di Ruzza^{**}

Abstract

The article proposes a reflection on the activation of a psychological function, by reporting two experiences of psychological intervention in school context of Southern Italy and Central.

The first experience is aimed at preventing school drop out and social discrimination. The psychologist intervenes in a school, located in a neighborhood at risk of social exclusion, which has difficulties understanding families' and students' demand.

The second experience concerns a project of work-related learning in a secondary school. Here, the psychologist intervenes within an individualistic school culture where, by using labels as "youth" and "adolescent", the school loses sight of the relationship between students and school context and the students' learning demand.

These experiences arise from the social mandate derived from public calls for proposal by the Apulia Region, with the programme "Rights at school", and the Ministry of Education, Universities and Research (MIUR).

In both cases the psychologists don't undertake the mandate as it is, but they take the opportunity to intervene offered by the mandate, to build with the school the commission of intervention and negotiate the respective functions, without losing out the calls' purposes.

Keywords: psychological intervention; school; adolescence; at risk culture; social exclusion.

^{*} Clinical psychologist, PhD in Clinical Psychology, postgraduate student of the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy. Clinical psychological intervention and analysis of demand at SPS, Rome.

^{**} Clinical psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy. Clinical psychological intervention and analysis of demand at SPS, Rome.

L'intervento psicologico nella scuola: Tra mandato sociale e committenza

Paola Pagano *, Federica Di Ruzza **

Abstract

L'articolo propone una riflessione sull'attivazione di una funzione psicologica, attraverso la resocontazione di due esperienze di intervento psicologico in contesti scolastici del Sud e del Centro Italia. La prima esperienza è finalizzata alla prevenzione della dispersione scolastica e della discriminazione sociale. La psicologia interviene in una scuola, situata in un quartiere a rischio di emarginazione sociale, che ha difficoltà nel cogliere la domanda proveniente dalle famiglie e dagli studenti. La seconda esperienza attiene a un progetto di alternanza scuola-lavoro in un istituto secondario di secondo grado. Qui la psicologia interviene in una cultura scolastica individualista in cui, utilizzando etichette come "giovani" e "adolescenti", la scuola perde di vista il rapporto tra studenti e contesto scolastico e la domanda formativa degli studenti.

Le esperienze presentate si avviano a partire da un mandato sociale, espresso dai bandi di finanziamento pubblico, della Regione Puglia, con il programma "Diritti a scuola" e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca (MIUR). In entrambi i casi, le psicologhe non assumono il mandato alla lettera, ma colgono l'opportunità di intervento proposta dal mandato e si occupano di costruire con la scuola la committenza dell'intervento e di negoziare le rispettive funzioni, senza perdere di vista le finalità proposte dai bandi.

Parole chiave: intervento psicologico; scuola; adolescenza; culture a rischio; marginalità sociale.

* Psicologa clinica, dottore di ricerca in Psicologia Clinica, specializzanda in Psicoterapia Psicoanalitica. Intervento psicologico clinico e analisi della domanda presso SPS, Roma.

** Psicologa clinica, specialista in Psicoterapia Psicoanalitica. Intervento psicologico clinico e analisi della domanda presso SPS, Roma.

Pagano, P., & Di Ruzza, F. (2015). L'intervento psicologico nella scuola: Tra mandato sociale e committenza [Psychological intervention in the school: Between social mandate and commission]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 40-53. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Il nostro obiettivo è proporre delle riflessioni sull'attivazione di una funzione psicologica, attraverso la resocontazione di due esperienze di intervento in contesti scolastici della Puglia e del Lazio.

La prima riflessione riguarda un'esperienza presso un istituto scolastico tarantino (Pagano, 2011), finalizzata alla prevenzione della dispersione scolastica e della discriminazione sociale. Si interviene in una scuola situata in un quartiere a rischio di emarginazione sociale che ha difficoltà nel leggere la domanda proveniente dalle famiglie.

La seconda riflessione attiene a un progetto di alternanza scuola-lavoro entro una scuola secondaria di secondo grado¹ romana. Qui si interviene in una cultura scolastica individualista in cui, utilizzando etichette come "giovani" e "adolescenti", la scuola perde di vista il rapporto tra studenti e contesto scolastico e la domanda formativa degli studenti.

Nell'ottica che fonda queste esperienze, "l'intervento psicologico risponde della domanda che viene rivolta allo psicologo clinico in base ad un problema, "vissuto" da chi pone la domanda stessa; non ad una diagnosi di un qualche disturbo o disagio esercitata sulla base del mandato sociale" (Carli, 2006, p. 49)².

"Il mandato sociale tutela le dimensioni conformiste – conformi alla norma – della professione. La committenza invece, non ha a che fare, univocamente, con norme e valori prestabiliti. La committenza, infatti, porta in campo i suoi obiettivi. Comporta il consenso tra interlocutori – psicologo e cliente – che traduca in dimensioni operative, storiche e contingenti, le grandi finalità del mandato sociale, entro la specificità di "quella" particolare committenza. La storicità e la contingenza della prassi fondata sulla committenza, comportano la necessità della verifica, orientata dagli obiettivi del committente, in base a criteri appositamente individuati. Con la committenza, vengono messe in gioco conoscenza ed utilizzazione delle risorse locali, proprie della specifica situazione entro la quale s'interviene" (Carli, Grasso & Paniccia, 2007, pp. 98-99).

Alle tante figure interpellate – a scuola e non solo – attraverso il mandato sociale, proprio il mandato offre una grande opportunità. Per esempio, lo psicologo può viverci come chi ha già una funzione, senza la necessità di convenirla con chi pone la domanda. Si tratta della funzione data dal ruolo, stabilito dal mandato (l'esperto di, l'orientatore, il mediatore, etc). Nel rapporto di committenza, invece, la funzione dello psicologo non può essere pretesa a partire dal ruolo, ma va costruita e convenuta in rapporto agli obiettivi di chi pone la domanda. Parallelamente, nel corso dell'intervento va costruita e convenuta la funzione di chi pone la domanda, anch'essa data entro la cornice del mandato.

Nella scuola tarantina, attraverso la costruzione della committenza, la psicologa non attiva una funzione psicologica ortopedica, di riduzione alla retta via, intesa quale riconduzione al conformismo delle regole sociali, ma attiva una funzione volta a facilitare l'analisi della domanda ed un processo di conoscenza della relazione (Carli, 2006; Salvatore & Pagano, 2005), entro il mandato sociale di contrasto della dispersione scolastica e riduzione dello svantaggio sociale. In tal senso, la psicologa si orienta a promuovere lo sviluppo del sistema che ha posto la domanda, rimuovendo quelle dimensioni relazionali difensive che allo sviluppo si oppongono.

Nell'esperienza romana, il mandato sociale legittima la convocazione della psicologa in qualità di "esperto-tutor" afferente ad una struttura in cui gli studenti possano svolgere uno stage, nell'attesa di permettere loro di apprendere e "mettere in pratica sul campo" tecniche e conoscenze costruite a scuola. Qui intervento psicologico significa costruire piccoli spazi in cui "giocare" con aspettative, desideri, convinzioni "naturalizzate" e modelli di rapporto, a partire dalla ridefinizione della funzione stessa dello psicologo. L'attivazione di una committenza diviene sinonimo di costruzione di una competenza condivisa a pensare il contesto di lavoro, promuovendo occasioni di riflessione in cui studenti e docenti possano ripensare la partecipazione stessa al progetto in rapporto all'esperienza scolastica ed ai suoi obiettivi formativi.

Attraverso queste due esperienze, proponiamo di attraversare i processi di costruzione della committenza in due

¹ Si tratta di un istituto sociopsicopedagogico ad indirizzo economico.

² Per una definizione teorica dell'intervento psicologico facciamo riferimento a quanto proposto da Renzo Carli (2006): L'intervento psicologico si fonda sull'analisi della relazione tra chi pone il problema e lo psicologo clinico. "Chi pone la domanda struttura una relazione che ha due componenti: la *componente narrativa*, ove viene raccontato il problema, quale è vissuto nell'appartenenza organizzativa di chi racconta", "la *componente vissuta* nella relazione diretta tra chi pone la domanda e lo psicologo clinico" (pp. 49-50). E' interessante notare come "l'intervento psicologico clinico guarda alla relazione, nel qui ed ora, quale *riproduzione* dei problemi che, chi pone la domanda, vive nel là e allora. *La riproduzione dei problemi entro la relazione, d'altro canto, può essere vista solo se si utilizzano modelli e teorie che concernono la relazione, non solo l'individuo*" (p. 50).

progetti in cui gli psicologi sono chiamati a intervenire a partire da un bando fondato sul mandato. Si tratta di processi in cui gli psicologi sono impegnati contemporaneamente a non far fallire il mandato investendo su un possibile obiettivo di sviluppo della scuola, chiamata dal mandato sociale a mettersi in rapporto con il mondo esterno ad essa (lavoro, realtà sociale e territoriale).

Un caso di intervento psicologico nella scuola entro culture a rischio di marginalità sociale³

Il committente di questo lavoro è un istituto comprensivo di Taranto. La scuola emana un bando entro il progetto “Diritti a scuola”, che rientra nel Programma Operativo del Fondo Sociale Europeo della Puglia.

Il programma, a cui partecipano molte scuole pugliesi, è finalizzato alla “rimozione delle cause di esclusione e discriminazione sociale delle persone svantaggiate, per favorirne l’inserimento nel mercato del lavoro” e “contrastare la dispersione scolastica e i processi di emarginazione sociale dei soggetti più deboli che hanno riflessi negativi inevitabili sulle prospettive di inserimento lavorativo”. Con questo mandato sociale, le scuole assumono uno psicologo e un orientatore (esperto in inserimento lavorativo di persone svantaggiate e di percorsi formativi e/o professionali).

I fondi regionali sono anche finalizzati ad un ampliamento dell’organico di docenti per attività di recupero e potenziamento dell’apprendimento.

L’orientatore erogherà informazione e orientamento scolastico e professionale, lo psicologo attiverà “sportelli per fornire servizi di consulenza e supporto psicologico”. Si prefigura un rapporto “individuale”, tra psicologo e singola famiglia o singolo studente. L’inserimento delle due distinte figure sembra proporre una separazione tra una funzione di sostegno/recupero entro il deficit e una di sviluppo legata alla formazione e al lavoro.

Nelle scuole secondarie di secondo grado, lo sportello è per gli studenti. Negli istituti comprensivi esso è rivolto prevalentemente ai genitori nel sostenere l’integrazione sociale dei ragazzi, coinvolti nei percorsi di recupero di competenze.

Partecipo al bando erogato da questo istituto comprensivo tarantino per l’incarico di psicologa⁴. Di lì a poco, la segreteria didattica dell’istituto mi convoca perché sono tra le prime in graduatoria e poi mi affida l’incarico.

Nell’istituzione del primo incontro con la scuola, un’apparente grande cortesia da parte della scuola si coniuga con alcune contraddizioni: la prima convocazione in contemporanea di tutti gli esperti in testa alla graduatoria, l’invito per “veloci formalità” trasformato in un’ora e mezza tra attesa e lavoro, la richiesta di andare in giro a fare fotocopie di documenti, adducendo un guasto della fotocopiatrice. Primi indizi di una cultura scolastica che sembra organizzarsi su dinamiche di potere, aspetto che emergerà anche nell’istituzione dei rapporti con i genitori.

Nel primo incontro organizzativo, la docente, referente del progetto, mi incarica della consulenza psicologica ai genitori, per 60 ore.

Con la referente discuto il lavoro e concordo il calendario. Ho l’obiettivo di conoscere la scuola e ridefinire il mandato per costruire una committenza. La invito a parlarmi della scuola e di come pensa di utilizzare il progetto. Delinea una scuola problematica perché in un quartiere a rischio. La sua presentazione del contesto territoriale richiama lo stereotipo su questo quartiere, condiviso in città: ritiene che i problemi degli studenti dell’istituto siano lo scarso rendimento, i genitori assenti o iperprotettivi, i comportamenti troppo infantili, la vita trascorsa molto spesso a giocare da soli per strada.

Concordiamo sull’inutilità di aprire uno sportello senza una conoscenza dei genitori e conveniamo che rivolgerci solo alle famiglie degli alunni con problemi sarebbe stato vissuto come stigmatizzante, quindi decidiamo di avviare degli incontri di gruppo con i genitori per capire, con loro, come procedere.

La docente si impegna a invitare le famiglie da implicare. Esclude la possibilità di coinvolgere colleghi, poiché impegnati negli scrutini di fine anno e poco interessati a parlare dei problemi delle classi. Questo è posto come un dato di fatto e, in quanto tale, sembra intrattabile. Anche se il percorso mi sembra complesso, colgo una domanda da parte della referente e intravedo risorse per trasformare l’opportunità offerta dal mandato sociale in obiettivi di sviluppo per questa scuola.

³ A cura di Paola Pagano.

⁴ Ogni bando prevede una selezione per titoli scientifici e professionali per un solo incarico che viene attribuito tramite la pubblicazione di una graduatoria.

Nell'intervento, lavoro con i genitori degli alunni, con una classe della scuola secondaria di primo grado, con gli insegnanti della scuola per l'infanzia e della scuola primaria. Durante il processo di lavoro, avrò un'interlocuzione costante con la referente, concordando via via l'intervento in relazione alla sua domanda e a quella degli altri interlocutori. L'intento del continuo dialogo è di aiutare la scuola a pensare la sua funzione entro il mandato di contrasto della dispersione scolastica e della emarginazione sociale.

Per lavorare con questa scuola, ho cercato di conoscere il quartiere, tristemente noto per l'edilizia popolare e il disagio socio-culturale. Un quartiere a rischio di emarginazione che è stato al centro delle cronache per violenti attacchi alle istituzioni.

Per le strade, si vedono soprattutto bambini giocare. Già nell'autobus che vi arriva si vedono abiti trasandati, visi consunti, giovanissime mamme con frotte di figli, anziani carichi di buste della spesa. Nessuno fa il biglietto e se voglio acquistarlo, autista e passeggeri sbalordiscono: "Vuole il biglietto? Qui non lo fa nessuno!"

Nel resto della città c'è il mito condiviso del quartiere a rischio di emarginazione e criminalità. A ben vedere, questo quartiere è molto eterogeneo, tra costruzioni residenziali lussuose ed edilizia popolare, con problemi di convivenza ancora più complessi. L'Amministrazione locale ha pensato di migliorarlo introducendo strutture, senza lavorare sui rapporti e sui servizi. Tentativi che, in assenza di un lavoro sui rapporti di convivenza, sembrerebbero generare comunque esclusione.

L'intervento con i genitori

Lavoro con un gruppo di una quindicina di genitori degli studenti della scuola secondaria di primo grado. La scuola li convoca senza comunicare loro il motivo, nell'ipotesi che in tal modo li avrebbe "agganciati". Altri indizi di una cultura che agisce un potere sui suoi interlocutori e propone così una difficoltà a costruire reciprocità nei rapporti e a concordare obiettivi con le famiglie.

Negli incontri emerge la rabbia dei genitori e il vissuto persecutorio di essere aggrediti dalla scuola, soprattutto presente nei genitori dei bambini destinatari delle attività di recupero del progetto "Diritti a scuola". L'incontro con me è associato all'essere messi sotto accusa da parte della scuola. Anche se si intravede il progetto come un'opportunità, la scuola viene colpevolizzata per averlo avviato quasi a fine anno (siamo agli inizi di maggio).

Ai genitori vengono in mente altre convocazioni su problemi di comportamento e rendimento dei figli; il loro vissuto è di essere svantaggiati, emarginati, di serie B. I genitori raccontano i problemi, tra cui le difficoltà scolastiche dei figli e le criticità riscontrate nell'aiutarli a fare i compiti a casa e nel cercare di far nascere in loro un interesse per lo studio; la gestione degli episodi aggressivi tra i figli e gli altri alunni della scuola; il rapporto con le prime richieste di uscite dei figli; il far fronte alle provocazioni dei figli all'interno della famiglia; l'affrontare le separazioni coniugali.

Nei genitori colgo un vissuto di impotenza nella pretesa incalzante che io dica loro cosa fare con i figli, come se ci fossero dei vademecum e non dei problemi da capire. Provano sfiducia verso la scuola, che è raramente interpellata sui problemi; se coinvolta, è vissuta come incapace di farsene carico.

Rispetto alle difficoltà di aiutare i figli ad andare meglio a scuola, i genitori riscontrano disinteresse dei ragazzi verso la scuola e si sentono sviliti per non riuscire a trovare un modo per farli studiare, nonostante gli sforzi. Il tentativo di aiutarli, li porta spesso anche a collidere con i docenti dai quali si sentono accusati di essere iperprotettivi o disinteressati.

Attivo un confronto su questi aspetti. Costruiamo un setting di lavoro, concordando di incontrarci in gruppo per lavorare sui problemi emersi. Propongo la possibilità di leggere le difficoltà dei figli in relazione alla storia di frustrazioni e disinvestimento verso la scuola. Insieme cerchiamo di capire le criticità nei modi di intervenire: alcuni genitori si sostituiscono ai figli (preparano la cartella, controllano il diario per i compiti, telefonano ai compagni per verificare di non essere ingannati) e altri utilizzano prevalentemente le minacce, i ricatti, le punizioni, le prediche per far sì che i propri figli studino.

Trattiamo l'improduttività di queste modalità di intervento e pensiamo altri modi di stare in rapporto, fondati sulla conoscenza dei propri figli (e non sul controllo).

Attraverso l'attivazione di una funzione integrativa (e non sostitutiva), costruisco con i genitori la possibilità che attivino tale funzione anche in rapporto ai figli per favorirne lo sviluppo, invece di alimentare la dipendenza dai genitori.

La funzione sostitutiva e la funzione integrativa sono modi per simbolizzare emozionalmente la propria funzione

e il proprio operare entro le relazioni sociali e le organizzazioni. “Per funzione sostitutiva⁵ si intende quel comportamento organizzativo che assolve funzioni specifiche delimitabili, volte a soddisfare precise esigenze della struttura o di singole sue componenti, e che viene *delegato* a componenti *esterne* all’organizzazione stessa e da tali componenti esterne svolto” (Carli & Paniccia, 2002, p. 130). “Per funzione integrativa⁶ s’intende un intervento specialistico od un comportamento organizzativo svolto in integrazione, quindi in stretta relazione e compenetrazione di funzioni e di scelte, con le componenti dell’attività organizzativa; intervento che vuole *contribuire* al raggiungimento degli obiettivi propri dell’organizzazione stessa, senza assumerne il monopolio sostitutivo (Carli & Paniccia, 2002, p. 132).

Per i genitori, il problema principale è negli episodi di aggressività e violenza che si verificano nella scuola. Si tratta di eventi frequenti in cui si passa dagli insulti alle botte e riguardano non solo la scuola secondaria di primo grado, ma anche la scuola primaria.

I genitori sembrano appartenere a una cultura anomica in cui scuola e territorio sono vissuti come privi di regole di convivenza; non vi è fiducia, né nelle istituzioni, né nel futuro. Sono preoccupati per l’isolamento e la violenza dei rapporti vissuti dai figli. Non sanno se incitare i figli a reagire alla violenza, o esortarli a restare impassibili. Rimpiangono i tempi in cui erano ragazzini e nel quartiere si contava su una solidarietà grazie alla quale, nel pericolo, non si restava soli.

Nel loro interrogarsi sulla posizione da assumere rispetto ai figli e nel riferimento alla solidarietà dei rapporti quale elemento di risorsa della loro storia contestuale, colgo una domanda di sviluppo e di pensabilità su cui lavoro con loro e con la scuola.

L’intervento con gli studenti

Nell’intervento con gli studenti, mi muovo entro il mandato di “rimozione delle cause di esclusione e discriminazione sociale delle persone svantaggiate, per favorirne l’inserimento nel mercato del lavoro” e “contrastare la dispersione scolastica e i processi di emarginazione sociale dei soggetti più deboli” (finalità del Programma “Diritti a scuola” riportate nel bando) e costruisco il lavoro in relazione alla domanda della scuola.

A tal proposito, concordo con la referente e con i genitori di occuparmi di una prima classe della scuola secondaria di primo grado. L’idea di lavorare con tutta la classe nasce dal desiderio di incontrare i beneficiari del progetto, promuovendo un’integrazione sociale senza alimentare il vissuto di essere “svantaggiati”.

Ritengo che avviare un lavoro soltanto con gli studenti considerati “deboli e svantaggiati”, coinvolti nei corsi di recupero del progetto “Diritti a scuola”, avrebbe significato istituire la separazione che si intendeva superare e avrebbe potuto reificare i vissuti di esclusione e svantaggio già emersi con i genitori, rendendoli difficilmente trattabili nel lavoro.

Negli incontri con gli studenti, favorisco l’espressione dei loro vissuti in relazione alla scuola e al quartiere circostante, nell’intento di analizzare le dinamiche emozionali alla base del funzionamento della classe e di intervenire entro tali dinamiche per promuoverne uno sviluppo.

L’ipotesi è che vi siano contesti culturali “emarginanti” (scolastici, territoriali) e che la possibilità di intervenire entro tali culture abbia a che fare con la possibilità di pensare i vissuti che fondano il rapporto tra individui e contesto culturale.

A tal fine, mi avvalgo dell’ausilio di strumenti ed esercitazioni come *il colloquio psicologico di gruppo*⁷, *la back home application*⁸, *l’esercitazione della torre*⁹ e un riadattamento de *il gioco del pensare, del sentire e del fare*¹⁰.

⁵ Un esempio di funzione sostitutiva è il caso di uno psicologo che dà consigli ai genitori suggerendo per esempio come comportarsi con i figli o con gli altri genitori.

⁶ Un esempio di funzione integrativa è il caso in cui la scuola chiede allo psicologo di contribuire, attraverso i suoi strumenti di conoscenza e d’analisi, alla comprensione dei fattori di sviluppo che caratterizzano il territorio entro il quale la scuola è inserita.

⁷ Per colloquio psicologico si intende uno specifico test con cui il processo di conoscenza viene attuato attraverso il crearsi di un rapporto emozionato tra psicologo e interlocutore, nel corso del quale il conduttore sospende ogni atteggiamento valutativo (Carli, Padovani & Trentini, 1972). In una recente definizione il colloquio è “uno spazio di narrazione intenzionale garantito da regole codificate (setting) che da un lato costituiscono la cornice delimitante “la trama”, dall’altro permettono la costruzione di un pensiero sull’accadente che consente di dare senso alla relazione (Montesarchio & Venuleo, 2002, p. 12).

⁸ La back home application è una esercitazione basata su un role playing semi-strutturato. Si chiede agli interlocutori di

Negli incontri, gli studenti portano eterogeneità e vivacità; chiedono di essere “visti” nella loro individualità. Ognuno di loro mi dice il proprio nome e cosa fa (calcio, chitarra, danza, judo tutti hanno una passione a cui si dedicano), molti dicono di giocare per strada con gli amici e qualcuno si presenta parlando dei genitori separati. Mentre si presentano, tutti mostrano un gran desiderio di parlare con me, ma si ascoltano poco tra loro, ad eccezione di quelli più vicini, che a volte integrano e, a volte, punzecchiano gli altri. Anche per la novità delle proposte rispetto alle abituali curricolari, lavorano con entusiasmo e “rumorosità”. Chiedo cosa stia accadendo. Uno mi spiega che “fanno rumore quando sono emozionati”. Lavoriamo sul rapporto tra rumore ed emozione e sulla possibilità di trasformare il rumore in parole.

Nel primo incontro si verifica un evento critico: la professoressa manda in un'altra classe uno studente che fa chiasso, gridando: “Spendiamo tanto per questo progetto, non ti permetterò di rovinarlo!”. Mentre cerca di includere, la scuola agisce violentemente l'esclusione.

Nell'esercitazione della back home application, gli studenti giocano una situazione in cui incontrano un gruppo di studenti di una scuola lontana da Taranto e si raccontano le reciproche esperienze. Nel gioco di ruolo si incontrano un gruppo della scuola di New York e un gruppo di alunni della loro scuola. Il gruppo di 'italiani' decide di parlare agli altri in inglese e, tra qualche risata e qualche errore, iniziano a presentarsi.

Tra i diversi aspetti che emergono, raccontano il problema degli episodi di aggressività nella loro scuola. Gli studenti raccontano di dover spesso far fronte a insulti e minacce che talvolta esitano in aggressioni fisiche, sia a scuola sia durante i giochi per strada.

Nella discussione che segue l'esercitazione trattiamo questo problema: alcuni di loro appaiono molto provati da questi episodi e sono contenti di poterne parlare. Sperano di poterlo fare di nuovo in seguito.

Nell'esercitazione della torre, si confrontano con un'attività da svolgere in gruppo in modo ludico, ma consapevoli che si tratti di un lavoro¹¹. Possono confrontarsi e parlare liberamente di loro stessi e della classe in un'ottica non obbligatoria. L'esercitazione rappresenta un'opportunità per giocare e capire, ponendosi come sconfirma dell'adempimento scolastico.

Nella realizzazione della torre, gli studenti si confrontano con due istanze rilevanti. Da un lato, il mito collusivo intorno alla classe scolastica e, dall'altro, la richiesta di trasformare l'agito collusivo in un'organizzazione del lavoro al fine di produrre simbolicamente quello che si è soliti agire nelle relazioni della classe.

Gli studenti costruiscono nove torri lavorando in piccolissimi gruppi (di due o tre studenti) o da soli. Spesso si

mettere in gioco una situazione nella quale raccontino l'esperienza condivisa all'interno di un processo. Può essere utilizzata in fase conclusiva di un intervento con obiettivi di verifica dell'esito del processo messo in atto (Carli, 2001) oppure in fase di avvio con obiettivi di conoscenza di un processo entro cui intervenire. In questa esperienza è stata utilizzata come strumento per conoscere la simbolizzazione del contesto scolastico e del percorso formativo condiviso dagli studenti.

⁹ L'esercitazione della “torre” (Carli, 2001) è uno strumento di intervento psicologico entro i gruppi e le organizzazioni che propone di far realizzare un oggetto simbolico che rappresenti il gruppo o l'organizzazione di appartenenza e di far collaborare il gruppo attorno a un obiettivo. Si ottiene un apprendimento che emerge dall'interazione tra funzione costruttiva e funzione simbolica. “Se consideriamo la funzione costruttiva quale domanda di realtà e la funzione simbolica quale mito collusivo, si vede come l'esercitazione proponga la trasformazione del mito collusivo in dinamica collusiva. L'organizzazione del lavoro non è vista, in tal modo, quale dimensione in sé, retta da leggi organizzative fini a se stesse e volte a garantire la realizzazione del prodotto, ma viene “animata e costruita” dal mito collusivo; quest'ultimo dal canto suo viene “realizzato e reificato” dal processo organizzativo” (Carli, 2001, p. 144). L'esercitazione si avvia fornendo al gruppo una decina di cartoncini colorati di spessore medio, un paio di forbici grandi, un rotolo di scotch, una scatola di pennarelli colorati e una pinzatrice. Si prevedono 20 minuti per l'organizzazione del lavoro e 80 per la realizzazione della torre, 50 minuti o più per la discussione nel gruppo sul senso dell'esperienza e l'analisi delle emozioni vissute. In totale due ore e mezzo circa.

¹⁰ Il “gioco del pensare, del sentire, del fare” è un gioco da tavolo in cui i partecipanti devono effettuare un percorso superando delle situazioni problematiche (Di Pietro & Dacomo, 2007). Nel riadattamento che ho predisposto, il tabellone e il dado sono costruiti dal gruppo-classe in dimensioni giganti, con carta da taglio, cartoncini e pennarelli, e sono curati dal punto di vista estetico dagli studenti. Questo fa sì che il gruppo si organizzi attorno ad un prodotto condiviso e che faciliti il coinvolgimento del gruppo nell'attività. Il gioco è finalizzato a permettere agli studenti di parlare delle emozioni evocate dalle diverse circostanze della vita, dei pensieri associati e delle azioni che immaginano di mettere in atto.

¹¹ Il gruppo scolastico o gruppo-classe si differenzia da un gruppo di lavoro per diversi motivi: innanzitutto non è previsto - o lo è solo raramente - che la classe nella sua interezza svolga un compito comune con cui i singoli possano partecipare con contributi diversi e complementari; normalmente il compito affidato non è di classe, ma è un compito individuale che i singoli svolgono *in* classe (Carli & Mosca, 1980).

creano attriti per l'utilizzo dei colori, delle forbici e della colla e più di qualcuno attinge alle proprie risorse. In diverse torri la "rappresentazione della propria classe" è espressa con l'inserimento dell'elenco dei loro nomi, copiato dal registro. In una torre compaiono i propri miti del calcio e della musica.

Gli studenti sembrano segnalare la difficoltà di stare su prodotti e obiettivi comuni, entro un'eterogeneità che non permette di dialogare. Un'eterogeneità che si reifica nella realizzazione di tante torri diverse. Emerge l'assenza di appartenenza alla classe e alla scuola e la carenza di modelli di scambio. Aggrediscono le loro diversità (chi ha un handicap, il bello, il brutto, il grasso); qualunque differenza è un pretesto per deridersi. La scuola è obbligatoria, senza un senso produttivo, di investimento, di realizzazione, di futuro. Prevale un conformismo senza spazio per emozionalità e desideri.

Lavoro sulle attese degli studenti, cogliendo una domanda nei confronti degli adulti: insegnanti, genitori, psicologa. Gli studenti chiedono di avere interlocutori a cui poter fare riferimento con la loro individualità, diversità, emozionalità. Non per ricevere punizioni, ma per non restare soli di fronte alla violenza. Lavoriamo sugli episodi di aggressività, sulle provocazioni, sulla destrutturazione del mito del "più forte" per favorire i rapporti all'interno della classe dove le diversità siano una risorsa, attraverso la possibilità di trasformare l'emozionalità/rumore in parole.

L'intervento con gli insegnanti della scuola per l'infanzia e della scuola primaria

Nella fase conclusiva del progetto lavoro con le insegnanti della scuola per l'infanzia e primaria, in considerazione del conflitto emerso tra famiglie e scuola e nell'ipotesi che l'insuccesso scolastico di molti alunni si inserisca all'interno di un rapporto di sfiducia tra famiglia e scuola, entro un contesto territoriale caratterizzato da forti componenti di anomia culturale.

Lavoro anche in relazione alla richiesta di formazione sui Bisogni Educativi Speciali (BES)¹², categoria introdotta da una Direttiva Ministeriale del dicembre 2012. Secondo la Direttiva,

l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

Nel variegato panorama delle nostre scuole, la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs).

Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

Alla scuola si chiede di attivare una funzione integrativa, sviluppando categorie di lettura dei problemi fisici, biologici, sociali e psicologici, sia transitori che permanenti dei propri alunni e di potenziare la competenza a interfacciarsi con i servizi e i professionisti del territorio.

Secondo Paniccia (2012), l'allargamento della visione dalla persona con problemi fisici, biologici, psichici e sociali chiama in causa competenze in grado di leggere le dinamiche della convivenza, occupandosi per esempio del problema dell'emarginazione. "Abbiamo bisogno di sviluppare competenza a convivere. Accanto alla diagnosi, alla cura, alla riabilitazione, è necessaria la capacità di costruire contesti di convivenza in grado di accogliere la diversità e di cooperare utilmente con e grazie a essa" (p. 180).

Durante il lavoro con i docenti, essi si implicano in un processo di riflessione, raccontano esperienze e portano questioni che arricchiscono il confronto. Condividiamo un'analisi dei BES ancorandola al contesto culturale che pone il quartiere, proprio per la sua specificità di periferia urbana e per la sua storia. Dal confronto con la

¹² La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 ha introdotto questa categoria definendola nel modo seguente: "Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante". In relazione a questa direttiva, gli insegnanti hanno richiesto di essere formati sui BES.

Direttiva e con le esperienze, emerge che ai docenti sono richieste nuove competenze didattiche, ma soprattutto una *competenza organizzativa*, per interrompere l'agito della dinamica collusiva e riflettere sul processo scolastico al fine di potenziarne il funzionamento.

Concordo con gli insegnanti l'obiettivo di sviluppare competenze nell'analizzare i problemi scolastici e costruire, fin dalla scuola per l'infanzia, un rapporto di fiducia con le famiglie, quali clienti della scuola.

Lavoriamo, a tal fine, per uno sviluppo dei rapporti produttivi nel team di colleghi, per una comprensione della domanda posta dagli alunni in aula e dalla famiglia e per aiutarla a costruire criteri con cui migliorare l'intervento educativo verso i figli.

Considerazioni conclusive

La domanda iniziale, rivolta a questa scuola da genitori e studenti, è di farsi promotrice di uno sviluppo culturale e di competenza, coerente con la domanda locale e il cambio dei valori di riferimento culturale che attraversa il quartiere. Nel corso di questo intervento, diversi indizi fanno pensare che tutto il quartiere fosse a rischio di emarginazione e avesse una domanda. Attraverso la resocontazione si coglie che il vissuto di emarginazione fondava i rapporti tra genitori e scuola e tra studenti e scuola, ma sembra attraversare anche i vissuti evocati dall'appartenenza a uno specifico quartiere. Il quartiere istituito anni fa con scelte amministrative, rivelatesi scellerate, è posto "ai margini" della città in quanto area ad edilizia popolare. La scuola e il quartiere sembrano riproporre quotidianamente questi vissuti di esclusione, mentre cercano faticosamente di superarli attraverso anche l'attivazione di iniziative come il progetto "Diritti a scuola". Il quartiere include ed esclude; la scuola, a sua volta, include ed esclude. Non si promuovono rapporti di scambio e di reciprocità.

Trattare la domanda di questa scuola ha significato non assumere scontatamente il mandato che prevedeva di attivare sportelli rivolti ai singoli per contrastare l'emarginazione sociale, ma mettersi nell'ottica di integrare il mandato con la committenza e il cliente, promuovendo negli interlocutori una *competenza organizzativa* e costruendo un contesto di convivenza in grado di riconoscere e integrare la diversità (Paniccia, 2012).

Il lavoro con questa scuola è solo un inizio che apre a interventi con tutto il quartiere¹³. Un quartiere che sembra richiedere alla psicologia di pensare strumenti di "integrazione", a fronte dei vissuti di marginalità ed esclusione che lo attraversano.

Dal mandato al divertimento. Una esperienza di intervento psicologico clinico con un istituto superiore di Roma¹⁴

La cronicità della cultura dell'esperto

Nel 2013-2014 il MIUR emana un bando per la promozione del dialogo tra istituti superiori e mondo del lavoro. Tra i vincitori un'ATI¹⁵ costituita da una scuola ad indirizzo "scienze umane" e quattro organizzazioni del terzo settore che si propongono come rete in cui avviare stage per gli studenti. Tutte le strutture operano nel medesimo municipio romano.

Come vicepresidente e responsabile del servizio di consulenza per le scuole dell'associazione D.¹⁶ del territorio partecipo alla riunione di avvio del progetto, assieme a una psicologa ed uno psichiatra, referenti di una associazione che si occupa di "disagio adolescenziale", un operatore sociale afferente ad una cooperativa specializzata in servizi alla persona. Sono presenti anche tre insegnanti che sembrano orientate a proporsi soprattutto come "fronte comune" e indifferenziato. Ciononostante una di loro pare si muova con più disinvoltura nella prassi dell'incontro, mentre le altre due sembrano piuttosto annoiate e disorientate.

¹³ Per un approfondimento di un'analisi della cultura locale entro un quartiere si vedano i lavori sul quartiere di San Lorenzo a Roma (Carli & Pagano, 2008; Carli, Pagano & Bagnato, 2009; Carli & Sesto, 2015).

¹⁴ A cura di Federica Di Ruzza.

¹⁵ Associazione temporanea di imprese.

¹⁶ D. è una associazione culturale e di promozione sociale che, dal 2008, lavora sul territorio romano proponendo percorsi formativi artistici e di artigianato, mostre, concerti, servizi di consulenza e di orientamento per persone, famiglie, scuole e organizzazioni.

Mi presento e chiedo di essere aiutata a conoscere gli altri partecipanti al gruppo. La docente “a proprio agio” dichiara di aver scritto il progetto assieme ad uno psicologo – assente all’incontro – referente di una cooperativa dell’ATI. Delle altre due insegnanti, l’una si presenta in qualità di coordinatrice della funzione di sostegno nella scuola, l’altra si dichiara “nuova”, in organico “solo” da quattro anni.

Psicologa e psichiatra “irrompono” nelle presentazioni, dichiarando di voler parlare di “cose serie”, delle “cose da fare”, di “dover” parlare per primi. I loro pazienti li attendono e non possono trattenersi. L’operatore sociale fa eco e, come fosse una riunione di condominio, dice di rappresentare tre strutture e lo psicologo progettista che, *come al solito*, non ci sarà. “Come al solito le riunioni non ce le pagano, sbrighiamoci!”.

Questo gruppo di lavoro ha una storia annosa di collaborazioni su cui sembra poggiare la fantasia di ripetere da tempo lo stesso lavoro, una prassi rodada in cui incontrarsi e parlare divengono dimensioni “superflue”, fondate sulla fantasia di essere esperti e di sapere esattamente cosa accadrà. Un panorama piuttosto asfittico rispetto al quale mi pare utile, nonostante o forse grazie all’invito a sbrigarsi, provare a nominare ed esplorare gli elementi di differenza che intercetto. Chiedo come si pensa di utilizzare la presenza di D. “I disabili sono sempre di più, quindi il sostegno ci deve stare” interviene la docente progettista indicando la coordinatrice del sostegno e aggiunge, in riferimento alla “neofita”, “invece lei è tuttofare”; poi, indicando me, “voi invece so che lavorate con i giovani, fate un sacco di laboratori, di concerti, e avete sportelli di consulenza per scuole, famiglie, adolescenti ... insomma riuscite a lavorare sia con i giovani che con gli adulti!”.

Da questi primi scambi pare che il gruppo di lavoro, identificato con l’immagine del “gruppo di esperti”, si senta minacciato da dimensioni di variabilità del contesto vissute come imprevedibili, rispetto alle quali D. e le due insegnanti sembrano confusamente convocati a contenere, adattarsi, trattare. Mi sembra che proprio questa confusione possa sostenere le premesse per la costruzione di una funzione psicologica utile, ad esempio, per costruire criteri con cui trattare le relazioni, la variabilità dei contesti e delle domande.

Chiedo, dunque, cosa accada *di solito* e cosa si preveda. L’immagine della scuola che emerge è quella di un contesto impoverito, deprivato di specificità organizzative e risorse da esplorare. Il ruolo di docente è appiattito sulla funzione di controllore e contenitore del “disagio giovanile”, mentre quello di studente da un lato è sinonimo di *adolescente* che, in preda a tempeste ormonali, rischia di sviluppare una “mente esplosiva e fuori controllo”, dall’altro è sinonimo di *giovane* che, in quanto tale, va lasciato libero di esprimersi entro una idea di creatività intesa come “esplosione” di impulsi immediati e naturali destinati a soccombere nel futuro mondo del lavoro. Queste definizioni organizzano fortemente le attese relative al progetto, connotandosi come diagnosi capaci di disabilitare variabilità e competenze, entro un gioco di forze “uguali e contrarie” orientate a “permettere libertà” o “esercitare controllo” senza alcun riferimento agli obiettivi formativi della scuola e alla possibilità che i partecipanti al progetto abbiano delle questioni da porre.

Il divertimento come prodotto dell’esperienza

Negli incontri successivi, ciascuna organizzazione è impegnata in una presentazione delle proprie attività a cui parteciperanno sessanta studenti del terzo anno. La partecipazione agli stage, però, sembra fondarsi su due impliciti interconnessi: è possibile prescindere dal rapporto tra questa presentazione e l’interesse eventualmente suscitato negli studenti; gli studenti, quasi tutti sedicenni, saranno trattati primariamente come tali, a prescindere dal percorso di studi e dalla storia della loro implicazione nel progetto. Saranno i referenti delle strutture, coadiuvati da valutazioni delle insegnanti a scegliere singoli individui, in numero uguale per ciascuna classe partecipante. Si costituiscono tre gruppi, ciascuno fortemente orientato dalle attese con cui operatori e insegnanti approcciano al progetto. Gli studenti considerati più “bravi” in termini di rendimento scolastico e dotati di “buone capacità comunicative” vengono inseriti nel “gruppo adolescenti”, che lavora alla promozione di stili di vita “corretti” e alla diffusione di informazioni sui rischi connessi all’uso di sostanze stupefacenti, all’abuso di internet e videogiochi, all’uso “sano” del cibo e del proprio corpo nelle relazioni sessuali. Per il “gruppo giovani”, invece, vengono scelti gli studenti considerati più “estrosi”, quelli che disegnano durante le lezioni invece di prendere appunti, che hanno un gruppo musicale, che osano pettinature e abbigliamenti “provocatori”, ma che, anche, vengono considerati a rischio di mettere in atto “comportamenti turbolenti” capaci di minare, nell’ordinario scolastico, il “normale svolgimento delle attività”. Il loro lavoro nel progetto sarà finalizzato a “liberare moderatamente la creatività”, ad incanalare in soluzioni rassicuranti per la scuola e, al contempo, in grado di “dare sfogo ad un estro di cui la gioventù è naturalmente portatrice”, prima che “la società la soffochi attraverso sovrastrutture sociali e lavorative”.

Le mitopoietica sulla gioventù che viene costruita e condivisa tra insegnanti e operatori sembra avvitarci attorno a dimensioni di potere atte a consentire o contenere diversità che paiono trattabili solo con rituali conformisti o falsamente trasgressivi. Ancora una volta sento la necessità di recuperare delle specificità e delle differenze per poter lavorare. Propongo che si immaginino motivazioni e interessi in studenti, professori e strutture, che la partecipazione al gruppo di lavoro di cui mi occupo parta da questo. Utilizzo l'incontro per la presentazione dell'associazione D. come occasione in cui cominciare ad esplorare e pensare categorie con cui leggere queste diversità. Emergono fantasie relative al settore dei servizi, al futuro professionale, al rapporto tra divertimento e lavoro. Diciotto gli studenti che scelgono di costruire con me un gruppo che provi a proseguire questa esplorazione e a costruire criteri con cui parlare della propria scelta formativa. Anche la coordinatrice del sostegno e la "neofita tuttofare" si dicono interessate a partecipare. Le due insegnanti, prima sono indecise tra lo stare fuori "per lasciare liberi" gli studenti, o dentro per "disciplinarli", poi provano a "stare" nell'aula e nel processo di esplorazione, rintracciando nelle ipotesi di lavoro condivise con gli studenti delle possibilità di sviluppo per il proprio lavoro a scuola. Propongo di utilizzare l'esercitazione "emozioni in grafica". Gli studenti sono invitati ad organizzarsi in due piccoli gruppi, ciascuno dotato di due cartelloni, matite colorate, penne. L'idea è quella di mettere in forma grafica emozioni, immagini, pensieri sollecitati da due suggestioni: il progetto a cui partecipiamo prima, il futuro formativo e professionale poi. Per l'organizzazione dei sottogruppi mi si chiede di intervenire fornendo criteri: ordine alfabetico, di arrivo nell'aula, "buoni e cattivi", maschi e femmine. A fatica provano ad orientarsi nella costruzione di criteri condivisi, incrociando la vicinanza spaziale tra le *sedute*, la capacità di "disegnare bene", l'amicizia. Sembra che in un primo momento si riproducano le logiche che guidano la vita delle classi nel contesto scolastico, logiche che colludono attorno all'idea che delegare all'adulto esperto la costruzione di punti di repere possa garantire il gruppo dalla messa in gioco di conflittualità. Provando a sostenere il processo decisionale senza decidere, invece, è stato possibile promuovere la competenza del gruppo a riconoscere e trattare differenze. I disegni che emergono descrivono un progetto "calato dall'alto" che adempitivamente si prova a tenere insieme ad un percorso formativo vissuto come inutile, obbligato o scollato da un futuro professionale a sua volta idealizzato o cronicamente incistato entro una sequela infinita di "lavoretti di ripiego" necessari alla sopravvivenza. La cultura per cui è impossibile avere desideri e obiettivi è forte; è difficile riconoscere che si può scegliere di lavorare insieme, di investire su competenze e rapporti entro la scuola e il progetto, che vi sia un rapporto affatto scontato e etero determinato tra presente e futuro. I disegni e la loro lettura attivano il desiderio di utilizzare i nostri incontri per discutere casi di vita scolastica, giocare role playing per sperimentare strategie alternative a quelle usate finora che paiono obsolete. Anche le insegnanti decidono di prendere parte ai role playing come occasione per divertirsi assieme agli studenti parlando di scuola, per inventare insieme qualche grado di libertà riconoscendo lo stage come una scelta e come occasione per pensare la formazione (Carli, 2001; Carli & Paniccia, 2002).

L'esperienza si conclude con un convegno finalizzato a raccontare a tutta la scuola l'esperienza dello stage.

Psichiatra e psicologa anche stavolta annunciano che parleranno per primi e aggiungono "Facciamo parlare i ragazzi alle quattro ... tanto all'una è finito tutto!". Così "alle quattro" arrivano gli *adolescenti*, con cartelloni con disegni di sinapsi e assoni, che rassicurano circa la possibilità di conquistare una stabilità cerebrale e la fine dell'adolescenza. A seguire *i giovani*, con un filmato girato a partire da una trama a piacere: una ragazza è incinta, un gruppo pre-parto si prepara ad affrontare l'evento gettandosi a testa in giù da una mongolfiera. Un contributo che sembra "solamente trasgressivo" e "restare appeso", senza commenti, poiché nessuno pare interessato a curare ed esplicitare i nessi tra la trama proposta e le premesse organizzate dal contesto dello stage.

In conclusione interviene il gruppo con cui ho lavorato, gli *studenti*. Propongono un resoconto con cui si indicano alcuni passaggi significativi dell'esperienza; un contributo poco eclatante o rassicurante, ma fruttuoso. Un prodotto sintetico in cui vengono individuate possibilità di sviluppo per il tempo che resta da investire nella formazione entro questo istituto, e delle ipotesi sul futuro professionale e formativo che nascono dal riconoscimento di desideri da coltivare a partire dal presente.

A cinque mesi dalla conclusione, le due insegnanti con cui ho condiviso il lavoro si presentano all'Associazione chiedendo informazioni sui laboratori proposti; una delle studentesse che ha partecipato al "gruppo di studenti" chiede un colloquio di consulenza. "Con l'anno nuovo voglio divertirmi!", è ciò che tutte e tre affermano negli incontri. E divertirsi diviene, nelle loro parole, un apprendimento dell'esperienza di stage che abbiamo condiviso, una sorta di "sensazione con cui capire cosa si sta facendo", una cartina di tornasole della competenza a stare nei contesti. Sembra, dunque, che la scuola voglia smettere di mortificarsi e provi a "farsi viva", cominciando ad usare i conquistati gradi di libertà per fare spazio a frammenti di desiderio e domanda invece di costringerli nelle ovvietà e obblighi offerti dal conformismo.

Se vogliamo, il divertimento e l'ironia possono essere considerate floride alternative all'arroganza del sapere codificato e alla supponenza delle diagnosi degli esperti che lasciano poco respiro alle possibilità di sviluppo e alle estraneità che, spesso, i clienti ci propongono (Carli, 2014; Carli, Paniccchia 2003).

Conclusioni

In entrambe le esperienze ci si confronta con culture fondate sulla violenza di sistemi di convivenza organizzati attorno al potere, culture scolastiche impoverite nelle letture dei problemi, obbliganti, che non sembrano favorire lo sviluppo di desideri realizzativi e investimenti nel futuro, ma promuovere conformismo passivizzante o reattività improduttiva.

Le esperienze si avviano attraverso un mandato sociale, espresso attraverso l'emanazione di bandi di finanziamento pubblico. Da un lato, la Regione Puglia con il programma "Diritti a scuola" e, dall'altra, il MIUR. In entrambi i casi, gli psicologi non assumono il mandato alla lettera, ma fin dalla fase istitutiva, colgono nel mandato sociale un'opportunità per costruire con la scuola la committenza dell'intervento e negoziare le rispettive funzioni. Intercettano tracce di domanda, quali piccole occasioni su cui si focalizza il lavoro senza perdere di vista le finalità proposte dai bandi.

Non assumere scontatamente il mandato e seguire queste tracce rende possibile costruire una committenza e organizzare interventi orientati allo sviluppo della scuola, implementando con i diversi interlocutori (studenti, famiglie, docenti), le letture dei problemi e articolando i criteri con cui occuparsene.

Gli interventi si orientano così allo sviluppo di una *competenza organizzativa* (Carli & Paniccchia, 2002; Pagano, 2011) e la promozione della competenza a convivere entro il contesto scolastico. Competenze che hanno a fare con la capacità di interpretare il sistema in cui si è inseriti, di categorizzare lo scopo in modo condiviso con gli altri interlocutori, analizzare il rapporto con l'ambiente, lo scopo e le risorse, comprendere i segnali – per tradurli in informazioni sul processo, ottimizzare le condizioni per l'azione, acquisire riscontri di verifica e utilizzarli per riorganizzare lo scopo.

In quest'ottica, gli psicologi supportano la scuola nel configurarsi come luogo di elaborazione di modelli di rappresentazione dell'ambiente sociale a fronte della domanda di senso degli studenti e delle famiglie (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005; Pagano, 2011).

Bibliografia

Carli, R. (2001). *Culture Giovanili. Proposte per un intervento psicologico nella scuola* [Youth cultures. Proposals for a psychological intervention in school]. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R. (2006). Psicologia clinica: professione e ricerca [Clinical Psychology. Profession and research]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 48-60. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it

Carli, R. (2014). Editoriale. [Editorial]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 1-2. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Carli, R., Grasso, M., & Paniccchia R.M. (2007). *La formazione alla psicologia clinica. Pensare emozioni* [Training in clinical psychology. Thinking emotions]. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R., & Mosca, A. (1980). *Gruppo e istituzione a scuola* [Group and institution at school]. Torino: Bollati Boringhieri.

- Carli, R., Padovani, F., & Trentini, G. (1972). *La diagnosi psicologica* [The psychological diagnosis]. Milano: Etas Libri.
- Carli, R., & Pagano, P. (Eds.) (2008). *San Lorenzo. La cultura del quartiere e i rapporti con psicologia* [San Lorenzo. The neighborhood culture and the relationship with psychology]. Roma: Kappa Edizioni.
- Carli, R., Pagano, P., & Bagnato, S. (2009). La relazione tra il quartiere di San Lorenzo e la Facoltà di Psicologia: un'analisi della Cultura Locale degli abitanti [The relationship between San Lorenzo neighborhood and the Faculty of Psychology: an analysis of inhabitants' Local Culture]. *Scritti di Gruppo*, 2. Retrieved from <http://www.associazioneppg.it>
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. [Emotional analysis of text. A psychological tool to read texts and speeches]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand. Theory and technical intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Sesto, C. (Eds.) (2015). *Miti e convivenza. Resoconto di un intervento psicologico nel quartiere romano di san Lorenzo* [Myths and social coexistence: Report of a psychological intervention within the Roman neighborhood San Lorenzo]. Retrieved from https://books.google.it/books/about/Miti_e_convivenza_Resoconto_di_un_interv.html?id=HsfFCQAAQBAJ&redir_esc=y
- Di Pietro, M., & Dacomo, M. (2007). *Giochi e attività sulle emozioni* [Games and activities on emotions]. Trento: Erickson.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2002). Narrare il setting per narrare [Telling setting to tell]. In Montesarchio G. (Eds.) (pp. 11-75), *Colloquio in corso* [Psychological interview in progress]. Milano: FrancoAngeli.
- Pagano, P. (2011). *I giovani e il futuro. Un'analisi delle culture giovanili tarantine* [Youth and future. An analysis of tarentin youth cultures]. Milano: FrancoAngeli.
- Paniccia, R. M. (2012). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola. Da ruoli confusi a funzioni chiare. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183 Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2013). Disabilità. La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi [Disability. The demand towards psychology through young psychologists' reports]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 80-87. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/ojs/index.php/quaderni>

Salvatore, S., & Pagano, P. (2005). Issues of cultural analysis. *Culture & Psychology, 11, 2*: 159-180, Sage Publications. Retrieved from <http://cap.sagepub.com>

Salvatore, S., & Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola* [Psychological intervention in school]. Roma: Edizioni Istituto Carlo Amore.