

A listening function in a higher education institution

Mariacristina Nutricato *

Abstract

The aim of this work is to deal with the models of psychoanalytic intervention in support of the development of relational competence within the school organization. For this purpose, through the reporting methodology, we will discuss the construction of a psychotherapeutic function within a service of “counselling and psychological support in the context of strategies to prevent disadvantage and early school leaving” in a Roman high school. We intend to highlight how an interpretation of the social mandate regarding dropout and early school leaving through a model of intervention that considers not the individual, but the individual – context relationship, has allowed the promotion of relational competence in a way that was useful for the achievement of the school’s objectives. First, a critical synthesis of the history of psychological intervention in the school, from the roles that organized it to the laws that regulated its presence, will be proposed by reconstructing the culture that has contributed to the current symbolisation of this intervention as mainly individualistic. Then, we will propose the usefulness, for psychotherapeutic intervention in the school, of a model of the individual – context relationship; finally, we will account for how the intervention has developed within the school.

Keywords: school; listening school desk; school psychology; organizational competence; psychoanalysis.

* Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand; PhD in Social Psychology; Co-founder of Lessico Familiare Studio di Psicologia. E-mail: nutricato.cristina@gmail.com

Nutricato, M. (2021). La funzione di ascolto in un istituto superiore [A listening function in a higher education institution]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 9(2), 59-75. Retrieved from: <https://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

La funzione di ascolto in un istituto superiore

*Mariacristina Nutricato**

Abstract

Con il presente lavoro si intendono trattare i modelli dell'intervento psicoanalitico a sostegno dello sviluppo della competenza relazionale entro l'organizzazione scolastica. A tale scopo, attraverso la metodologia del resoconto, si darà conto della costruzione di una funzione psicoterapeutica entro un servizio di "consulenza e sostegno psicologico nell'ambito delle strategie di prevenzione del disagio e di contrasto della dispersione", per una scuola superiore romana. Si intende mettere in evidenza come un'interpretazione del mandato sociale sull'abbandono e la dispersione scolastica con un modello di intervento che considera non l'individuo, ma la relazione individuo – contesto, abbia permesso la promozione di una competenza relazionale, utile al perseguimento degli obiettivi della scuola. Prima sarà proposta una sintesi critica della storia dell'intervento psicologico nella scuola, dai ruoli che ne hanno organizzato il lavoro, alle leggi che ne hanno normato la presenza, ricostruendo la cultura che ha contribuito all'attuale simbolizzazione di tale intervento come prevalentemente individualista. Poi si proporrà l'utilità, per l'intervento psicoterapeutico nella scuola, di un modello della relazione individuo-contesto; infine si darà conto di come l'intervento si è sviluppato entro la scuola.

Parole chiave: scuola; sportello di ascolto scolastico; psicologia scolastica; competenza organizzativa; psicoanalisi.

* Psicologa, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della domanda; PhD in Psicologia Sociale; Co-fondatrice di LessicoFamiliare Studio di Psicologia. E-mail: nutricato.cristina@gmail.com

Nutricato, M. (2021). La funzione di ascolto in un istituto superiore [A listening function in a higher education institution]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 9(2), 59-75. Retrieved from: <https://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Un breve excursus storico: Psicologia e scuola

Per comprendere la domanda che le scuole rivolgono allo psicologo, è utile partire da una esplorazione della storia del rapporto tra psicologia e mondo della scuola. A partire da quanto già studiato da Carli (2006b, 2008b), si proporranno ulteriori elementi alla lettura dei modelli che hanno informato le prassi di intervento psicologico in questo contesto, e ripercorrendo le tappe che ne hanno scandito il percorso attraverso iniziative, riforme e leggi, si vedrà come spesso la psicologia sia intervenuta simbolizzando la scuola come organizzazione data. Con organizzazione data ci si riferisce a un'organizzazione autoriferita, senza cliente, legittimata da un mandato assunto problematicamente, in quanto non tradotto in obiettivi. In altri termini, l'organizzazione data è fondata su un modello collusivo che propone appartenenze ed azioni organizzative, indipendentemente dal senso e dalla funzione che l'organizzazione riveste. Quando un'organizzazione è vissuta come data, viene considerata come entità reificata, esistente indipendentemente dall'operato e dagli obiettivi di chi in essa opera (Carli & Paniccchia, 2002). In questo modo, piuttosto che organizzare il rapporto con essa a partire da un'interpretazione critica del mandato, orientata da modelli di intervento della relazione individuo-contesto, la psicologia ha spesso reificato l'organizzazione scolastica, senza vederne i mutamenti, le crisi, i conflitti, ma ponendosi sempre a valle di tutto questo, mettendolo a massa, per intervenire sui singoli accontestualmente.

Fin dall'inizio del Novecento il sistema scolastico italiano si struttura intorno al concetto di normalità: le classi differenziali e le scuole speciali della scuola primaria nascono difatti nei primi 30 anni del XX secolo, per accogliere quei bambini che deviano da un profilo atteso. A partire dalla prima metà del Novecento, il modello medico che separa gli studenti normali dai devianti è assunto dalla psicologia che opera nel contesto scolastico per differenziare e curare: tra le pratiche psicologiche in opera nelle scuole, troviamo la segnalazione del caso difficile e la somministrazione di test valutanti i gradi di normalità dello sviluppo dei singoli studenti. Il contributo della disciplina, agendo una misurazione dei comportamenti degli studenti sostiene il processo di costruzione dell'idea stessa di normatività.

Gli anni del secondo dopoguerra sono quelli fervidi della ricostruzione. Si rivolge attenzione all'infanzia: l'istruzione inferiore è resa obbligatoria e gratuita fino agli 8 anni. Nascono nuove agenzie a tutela dei bambini, animate dal rinnovato spirito assistenziale e dalla tradizione italiana circa il recupero degli insuccessi scolastici dei "minorati". In linea generale, nonostante la presenza di esperienze pionieristiche di esplorazione del rapporto tra studenti e sistema scolastico più ampio, ed iniziative per lo studio dello sviluppo "normale" degli studenti, i rapporti tra le nuove agenzie e la scuola sono sempre orientati dal modello medico della tutela della normatività intellettuale. Emblematico è il potenziamento dei Centri medico-psico-pedagogici (CMPP) che nell'ambito sanitario dell'Igiene Mentale Infantile, offrono un servizio consulenziale al grande pubblico di diagnosi e trattamento di molteplici disturbi neuropsichiatrici. Composti soprattutto da neuropsichiatri infantili, intrattengono rapporti con le scuole, per le quali intervengono in ottica correttiva su problemi di disadattamento scolastico. Verranno affiancati successivamente da psicologi e assistenti sociali. L'intervento psicologico nella scuola nasce quindi dalla costola medica, entro una più ampia dinamica socio-assistenzialistica (Trombetta, 1997).

Gli anni '60 sono caratterizzati da un consolidamento delle tematiche del decennio precedente. Si persegue la protezione dell'infanzia svantaggiata, attraverso prassi medico-cliniche individualiste: si differenzia per curare. La legge n. 1859 del '62¹ ad esempio, unifica la scuola media, elimina i corsi professionali ed estende anche a quest'ordine il sistema delle classi differenziali. Si consolida il lavoro dei Centri medico-psico-pedagogici nella cui équipe gli psicologi misurano intelligenze, personalità e smistano gli allievi in classi differenziali e scuole speciali. Interessante quanto avviene nel '65, anno in cui una nota ministeriale prevede convenzioni tra i CMPP e altri enti che si prendono cura dell'infanzia svantaggiata, e poi tra questi e i provveditori scolastici. Anche se le prassi che tutte queste agenzie perseguono assieme riguardano sempre la separazione degli alunni con deficit da quelli normali, per meglio curare i loro disturbi, comincia a emergere come il lavoro di queste organizzazioni sia svolto entro rapporti e scambi. Difatti queste prassi si fondano su interlocuzioni tra più agenzie e attori: medici, psicologi, assistenti sociali, insegnanti, genitori, rappresentanti di altri enti. Questo aspetto sociale verrà valorizzato nel decennio successivo. Alla fine degli anni '60, una ricerca di Fonzi e Germano (1972) mostra lo stato dell'arte dei rapporti tra psicologia e contesto scolastico. Viene indagato come l'attività dello psicologo venga percepita dagli utenti: se gli insegnanti raramente

¹ Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. Istituzione e ordinamento della scuola media statale.

stabiliscono un dialogo con l'équipe, hanno però una vaga idea della funzione dello psicologo, al quale la maggior parte attribuisce il ruolo di applicatore di test mentali; i genitori hanno scarsa conoscenza del suo lavoro. Gli alunni sono indifferenti.

Gli anni '70 sono caratterizzati da virate e cambiamenti importanti, che modificano non solo il contesto scolastico, ma gran parte dello scenario istituzionale italiano. Il contributo della psicologia in materia si estende, e fiorisce un approccio critico verso il modello di intervento basato su un paradigma medico individualista. Piuttosto che una scuola che assiste minorati, si cerca di promuovere un'idea di contesto scolastico attento allo sviluppo di tutti gli studenti nel proprio contesto sociale di riferimento. Sono gli anni dell'integrazione scolastica degli studenti disabili, sancita dalla legge n. 517² del 1977: le classi differenziali vengono ufficialmente abolite. La circolare ministeriale n. 191 del 1974 trasforma l'équipe medico-psico-pedagogica in socio-psico-pedagogica, promuovendo un paradigma di intervento psicosociale, che ha però breve durata. Nel 1977 il decreto n. 6163 separa l'intervento medico-psichico da quello psico-pedagogico, congiuntamente alla separazione delle funzioni statali da quelle degli Enti Locali.

L'intervento medico-psichico viene affidato a quest'ultimi, e assorbito dal Sistema Sanitario Nazionale, mentre quello psico-pedagogico è assegnato al Ministero della Pubblica Istruzione, attraverso una nuova figura interna alla scuola: lo psicopedagogo (Trombetta, 2011). L'équipe che aveva operato negli anni precedenti scompare dalla scuola, mentre opera nei servizi materno infantili esterni a essa. Compare una figura derivata dalla funzione docente, lo psicopedagogo, mai del tutto culturalmente e metodologicamente distinta da essa, che risulta spesso ambigua nei suoi ruoli e funzioni (Salvatore, Rubino, Scotto di Carlo, & Terri, 2008).

Da una ricerca di Francescato, Prezza e Salvini (1976) sulle rappresentazioni della funzione dello psicologo tra gli insegnanti, emergono 2 immagini contrapposte. Da una parte c'è il clinico con il suo intervento psicoterapeutico e dall'altra l'operatore sociale con differenti modelli operativi. Per quanto vaga, questa figura sembra proporre un modello di intervento psicologico non canonico, direttamente inserito nell'azione organizzativa scolastica. Si diffondono in questo periodo posizioni critiche verso i precedenti modelli formativi, centrati sulla correzione di deficit individuali, a favore di posizioni utili alla realizzazione delle potenzialità di tutti i partecipanti al contesto scolastico, tramite la collaborazione tra esperti ed insegnanti, oltre all'ancoraggio al territorio (Chiari, 1972; Gropelli, 1973).

Negli anni '80 si compiono una serie di sforzi per elaborare e consolidare i profondi cambiamenti avvenuti nel decennio precedente, traducendoli in scopi realisticamente perseguibili. Se da una parte il sistema scolastico espande il suo target di riferimento ai diversi fattori sociali e culturali che intervengono nella dinamica formativa, ampliando di conseguenza la sua domanda alla psicologia, l'ottica di intervento individualista permane. Il passaggio dell'équipe agli Enti Locali, che avrebbe dovuto promuovere prassi di intervento su problemi in modo integrato fra i diversi servizi del territorio, non si realizza. Le équipe e gli psicologi che ne fanno parte sono in rapporto alla scuola quasi esclusivamente per compiti legati all'attestazione dell'handicap, che permette l'assegnazione di un insegnante di sostegno⁴ per studente. Al riguardo è interessante riconoscere il modo con cui si è inverte il contributo professionale dei docenti di sostegno nel più ampio contesto scolastico, che in origine non era scontato riguardasse "il singolo studente". Difatti la normativa che istituisce questo ruolo non assegna in modo esclusivo al singolo alunno portatore di handicap un insegnante⁵. Essa

² Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

³ Decreto Presidente Repubblica 24 luglio 1977, n. 616. Attuazione della delega di cui all'art. 1 della legge 22 luglio 1975, n. 382.

⁴ La figura dell'insegnante di sostegno nasce giuridicamente in Italia, con il DPR 31 ottobre 1975, n. 970. Norme in materia di scuole aventi particolari finalità. Nasce come docente "specialista", distinto dagli altri insegnanti curricolari. La figura viene ulteriormente definita dalla legge 4 agosto 1977, n. 517, articolo 7. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Essa sancisce l'integrazione nella scuola statale degli alunni portatori di deficit, assieme a quella degli insegnanti specializzati che con tali alunni avevano condiviso la separazione in istituzioni a parte. L'espressione "insegnante di sostegno" è stata utilizzata per la prima volta nella Circolare Ministeriale n. 199 del 28 luglio 1979, che definisce la figura come docente a pieno titolo e non elemento aggiuntivo. Oltre a indicare tutta la comunità scolastica coinvolta nel sostegno.

⁵ Legge 4 agosto 1977, n. 517, articolo 7: "Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni".

piuttosto mantiene un doppio registro che oscilla tra l'intervento sul singolo e quello sul gruppo classe. Il docente di sostegno è assegnato ad una classe che accoglie alunni portatori di handicap, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Guardando agli esiti del processo di costruzione nella pratica di questa figura vediamo come la cultura scolastica, nell'ambiguità di definirne l'oggetto di intervento, se l'individuo o la relazione entro il contesto, ne abbia agito negli anni una disambiguazione che ha collassato sull'individuo. Questa realtà permane nel tempo nonostante la normativa abbia orientato nel tempo l'intervento dell'insegnante sul gruppo classe⁶.

In un siffatto contesto culturale, le difficoltà quindi rimangono sempre a carico dei singoli, e trattate entro prassi patologizzanti, scisse dalle relazioni formative sul cui sviluppo dovrebbe intervenire lo psicopedagogo. In questo modo quest'area di lavoro è resa marginale e poco incisiva, mentre si strutturano richieste allo psicologo sanitario nei termini di diagnosi, e una cultura dell'intervento sui problemi della scuola volta ad accaparrarsi concretamente risorse (ad es. insegnante di sostegno) per colmare deficit individuali (Paniccchia, 2012a; Paniccchia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello, & Cappelli, 2019). Cultura e prassi che si consolidano nel corso del tempo.

Ma se per la scuola primaria gli interventi psicosociali sono a carico dello psicopedagogo, all'inizio degli anni '90 l'ingresso dello psicologo nell'istituzione scolastica superiore è mediato dal Sistema Sanitario Nazionale, entro le attività di Educazione alla salute e prevenzione, secondo la legge 162⁷ del 26 giugno 1990. Specifiche strutture, i Centri di Informazione e Consulenza (CIC), costituiti appunto con DPR del 9/10/1990 n. 309⁸ sono presenti all'interno delle scuole secondarie. Nati con una finalità di prevenzione delle tossicodipendenze, tesi a promuovere benessere psicofisico, sono portatori di un mandato sanitario che manda a massa il contesto e continua a rappresentarsi i problemi scissi dalla relazione formativa a cui gli studenti partecipano stando a scuola. Di fatti i CIC si sono costituiti in molte scuole più come momenti di ascolto dei problemi privati degli studenti, entro la formula "sportelli d'ascolto", in cui lo psicologo opera tipicamente con una presenza settimanale per colloqui individuali (Dossena, 2017).

Ma gli anni '90 sono anche gli anni dell'autonomia scolastica e delle commissioni parlamentari. La legge n. 59 del 15 marzo 1997⁹ che segue a una serie di misure riorganizzative della pubblica amministrazione ispirate ai principi di *decentramento* e di *sussidiarietà*, conferisce alla scuola autonomia didattica, organizzativa e amministrativa. Si cerca di sostituire all'organizzazione scolastica costruita sul modello del centralismo ministeriale e sulla logica dell'*adempimento*, quella di scuola-servizio che opera per lo sviluppo dei suoi clienti entro un mandato che spinge gli istituti a ricercare e innovare sperimentando prassi funzionali al perseguimento degli obiettivi contestuali che essi si pongono. Difatti le aree attraverso cui si declina l'autonomia sono "di ricerca, di sperimentazione e sviluppo" (si veda articolo 6 del DPR 275/99). La letteratura sul tema dell'autonomia poco lo evidenzia e anche nella scuola poco se ne parla, agendo un'omissione di quegli aspetti del mandato sociale che si fa più fatica a pensare e ad assumere.

In questo contesto le scuole sono spinte a costruire un proprio progetto formativo in collaborazione con le altre risorse del territorio: lo strumento principale è il Piano dell'Offerta Formativa (POF) attraverso cui ogni scuola indica la tipologia dei servizi erogati, sottoponendoli al giudizio di qualità dei cittadini. Questo ha in un certo senso aperto le porte alla psicologia, chiamata a contribuire allo sviluppo delle scuole: l'autonomia amministrativa permette ai professionisti e ad altre organizzazioni entro cui lavorano, di presentare progetti interessanti, che possano contribuire allo sviluppo della scuola come erogatrice di servizi utili allo sviluppo formativo dei suoi studenti. Di fatto l'occasione non è stata del tutto colta, mentre le prassi di intervento riabilitativo patologizzante e di intervento psicoterapeutico individuale hanno continuato a rappresentare il fulcro dell'intervento psicologico in questo contesto. Interessanti al riguardo i dati di una ricerca del 2008 condotta dal Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP) in collaborazione con gli Istituti

⁶ La Legge 5 febbraio 1992, n. 104 art 13 comm. 6: "Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti".

⁷ Legge 26 giugno 1990, n. 162. Aggiornamento, modifiche ed integrazioni della legge 22 dicembre 1975, n. 685, recante disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza.

⁸ DPR. 9 ottobre 1990, n. 309. Testo unico in materia di disciplina degli stupefacenti.

⁹ Legge 15 marzo 1997, n. 59. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed Enti Locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

Regionali per la Ricerca Educativa (IRRE), sullo stato dell'arte del lavoro degli psicologi nelle scuole. Dai dati emerge che il 38% degli psicologi accedono alla scuola come liberi professionisti, il 24% attraverso progetti delle Asl e il 28% tramite cooperative ed Enti Locali. Il loro lavoro si concentra prevalentemente sui singoli alunni – in particolare il 37% riguarda attività di diagnosi legate a delle patologie – seguono gli interventi rivolti ai genitori, ai gruppi classe e alla scuola nella sua dimensione organizzativa è riservata un'attenzione marginale.

Un'altra ricerca del 2018, sulla percezione del lavoro degli psicologi nelle scuole da parte degli insegnanti, fa emergere come il principale setting di lavoro nella propria scuola da parte degli psicologi sia lo sportello d'ascolto individuale (43%), seguito dagli screening per i Bisogni Educativi Speciali¹⁰ (BES) e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento¹¹ (DSA), poi da interventi con il gruppo classe e da incontri informativi per genitori e docenti. Le criticità rilevate dagli insegnanti riguardano la breve durata degli interventi a causa della mancanza di fondi, e lo scarso coinvolgimento di insegnanti e genitori. Vediamo come sia consolidato il modello di intervento sul singolo, sia nei termini diagnostici, che in quelli psicoterapeutici attraverso i colloqui individuali degli sportelli. I problemi sono ancora a carico degli individui, connotati da mancanze e deficit.

Di conseguenza, in un siffatto contesto, le risorse per trattare i problemi sono simbolizzate in termini reificati, quali fondi da erodere per accaparrarsi ore di sostegno, o assistenze varie, invece di leggere criticamente quanto si fa per renderlo più utile (Paniccchia, 2012b).

Al momento le cose sembrano avanzare entro un'attesa, un fermo lavori dal punto di vista legislativo. Dal 1993 plurime commissioni parlamentari si sono incaricate di approfondire il rapporto tra psicologia e scuola, e tra il 1996 e oggi sono stati presentati 13 disegni di legge, che prevedono l'istituzione di servizi di psicologia scolastica (tra cui 1829, 2888, 2967, 3345, 3620, 3866-A¹²). Quello proposto dai senatori Monticone e Rescaglio¹³ nel 1998 è il primo che parla dell'istituzione di un Servizio di Psicologia Scolastica.

Negli ultimi anni il dibattito si è concentrato sull'individuazione di aree di intervento e competenze specifiche a fondamento dell'istituzionalizzazione di una figura professionale di psicologo scolastico permanente, su cui sembra ci sia un certo accordo. Molteplici sono i contributi che ne hanno trattato il tema (AIP, CNOP, & CPA, 2015; Bombi, Bucciarelli, Cornoldi, & Menesini, 2014; Gruppo di Lavoro istituito dal Comitato Esecutivo della Sezione di Psicologia, 2019; Trombetta, 2011) recepiti peraltro dall'ultima proposta di legge in materia DL n. 2613¹⁴, 2016. Questi contributi, interessanti nel tentativo di ampliare e organizzare la complessità del lavoro psicologico nella scuola, però procedono spesso attraverso un elenco di aree relative all'organizzazione scolastica, sulle quali lo psicologo scolastico può intervenire. Ad esempio la formazione degli insegnanti, la sperimentazione educativa, la gestione di problematiche organizzative e simili, sono indicate come parti dell'organizzazione separate le une dalle altre. La scuola è così simbolizzata ancora come contesto dato, entro il cui funzionamento tracciare confini scontati come criterio per orientare l'intervento psicologico al suo

¹⁰ Con l'acronimo BES Bisogni Educativi Speciali si indica una categoria della Classificazione Internazionale del Funzionamento (International Classification of Functioning – ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Sono definiti come “qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento permanente o transitoria in ambito educativo o di apprendimento, dovuta all'interazione tra vari fattori di salute e che necessita di educazione speciale individualizzata”. In Italia la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, ne riconosce l'esistenza e ne norma le misure di inclusione scolastica.

¹¹ Con l'acronimo DSA Disturbi Specifici dell'Apprendimento si indica una categoria diagnostica relativa ai Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento appartenenti ai disturbi del neurosviluppo nel Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali del 2014 (DSM-5). Essi riguardano i disturbi delle abilità scolastiche tra cui Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia. La Consensus Conference dell'Istituto Superiore di sanità del 2011 li definisce quali “Disturbi che coinvolgono uno specifico dominio di abilità, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale. Essi interessano le competenze strumentali degli apprendimenti scolastici”. In Italia la legge 8 ottobre 2010, n°170 Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico, riconosce Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia quali DSA.

¹² Nel 2001 la Commissione Speciale in Materia di Infanzia del Senato propone un testo unificato tentando di fare il punto su quanto prodotto fino ad allora in materia di disegni di legge sulla figura dello psicologo scolastico. Relazione della Commissione Speciale in Materia di Infanzia, Comunicata alla Presidenza il 17 gennaio 2001.

¹³ Comunicato alla Presidenza del Consiglio n. 3866 del 4 novembre 1998. Istituzione del servizio di psicologia scolastica.

¹⁴ Disegno di legge n. 2613. 6 dicembre 2016 Istituzione della figura professionale di psicologo scolastico.

interno. Il rischio di quest'approccio è quello di promuoverne scissioni e separazioni del funzionamento organizzativo piuttosto che integrazione. Di tale questione mi occupo nel paragrafo successivo.

Sviluppare una funzione integrativa: L'intervento psicoterapeutico a scuola a partire da modelli della relazione individuo-contesto

Nel paragrafo precedente ho cercato di dare conto dei limiti degli interventi centrati sull'individuo, caratteristici di una certa cultura della professione psicologica, che si rappresenta la scuola come la scuola rappresenta sé stessa, come organizzazione data. L'organizzazione data è autocentrata, fondata su adempimenti attribuiti, mediati e controllati dalla gerarchia; funziona con integrazioni verticali, la gerarchia appunto e non cambia con il cambiare del contesto di riferimento, ma tende a mantenere lo statu quo. Non ha un cliente, ma un utente che deve adeguarsi alle sue norme. L'organizzazione costruita invece cambia con il cambiare del contesto di riferimento, ovvero della domanda del suo cliente, e le sue stesse strategie, come le sue competenze, trovano il loro sviluppo nell'interpretare tale variabilità; l'organizzazione costruita affianca alla gerarchia le integrazioni orizzontali, ovvero gruppi di pari grado con funzioni diverse che si confrontano su problemi visti da differenti angolature. L'organizzazione costruita, con un cliente, è sostanzialmente diversa dalle organizzazioni orientate dal mercato. Ad esempio, sono organizzazioni molto adatte ad avere finalità formative (Carli & Paniccchia, 2002; Carli, Grasso, & Paniccchia, 2007).

In questo lavoro faccio riferimento a una letteratura del rapporto tra psicologia e scuola, che la rappresenta come organizzazione costruita¹⁵. Tale letteratura è stata prodotta e sviluppata negli anni anche dallo Studio di Psicosociologia di Roma, al cui interno sono stati resocontati e studiati molti casi di intervento nei vari tipi di scuola. Molti contributi in questo senso sono stati pubblicati negli ultimi anni sia dalla Rivista di Psicologia Clinica, che dai Quaderni della Rivista. Tale letteratura si fonda su un preciso modello della relazione sociale, basato sul concetto di collusione. Il concetto indica la simbolizzazione emozionale inconscia del contesto da parte delle persone che vi prendono parte. Tale simbolizzazione è definita anche cultura locale, con una funzione di mediazione tra individuo e contesto, nonché di definizione del contesto stesso (Carli & Paniccchia, 1981, 2003). Negli ultimi dieci anni, lo Studio ha scelto di investire sullo sviluppo della competenza psicologica professionale in rapporto al contesto scolastico a partire dal lavoro sui processi di integrazione della disabilità in esso coinvolti, e dai contemporanei cambiamenti occupazionali degli psicologi. Siamo, di fatto, sempre più impegnati in contesti di intervento che lavorano per l'integrazione sociale di persone disabili, o comunque diagnosticate, soprattutto giovani. L'intervento in quest'area della convivenza coinvolge in modo centrale l'istituzione scolastica, assieme alla famiglia e ai servizi sociosanitari preposti.

Uno snodo centrale nel processo di sviluppo di quest'area della competenza psicologica, ha riguardato la costruzione di categorie di lettura delle dinamiche collusive coinvolte nel rapporto di lavoro con la disabilità. Questo ha permesso di definirne i problemi in modo metodologicamente fondato e di chiarire la competenza psicologica spendibile in quest'area: intervenire entro i processi di integrazione sociale delle persone con disabilità richiede competenza a integrare differenze nei rapporti (Paniccchia, 2012a). Secondo questo modello, ci si può rapportare alla disabilità attivando funzioni sostitutive, tipiche delle organizzazioni che funzionano a contesto dato, oppure funzioni integrative, caratteristiche degli assetti collusivi a contesto costruito. Le prime mirano a includere la persona disabile: l'attenzione è rivolta al deficit e, attraverso azioni tecnico correttive volte a ricondurre a un funzionamento conforme, si mira a rendere la persona autonoma. In quest'ottica le differenze-deficit sono simbolizzate come da eliminare. La seconda riconosce le dimensioni di dipendenza come connaturate a ogni forma di legame sociale, non solo a quello caratteristico delle persone disabili; per questo l'investimento è rivolto allo sviluppare una competenza a inter-dipendere. Riconoscere l'impossibilità dell'autosufficienza di ciascuno, fonda tutte le relazioni sociali sull'interdipendenza delle differenze delle persone in essa coinvolte. Siamo in rapporto grazie alla loro integrazione. Entro quest'ottica, attivare una

¹⁵ Con organizzazione costruita si intende un modello collusivo di simbolizzazione del contesto da parte di chi a esso partecipa in cui sono l'obiettivo da un lato, la strategia adatta per il suo perseguimento dall'altro, a reggere l'azione professionale. L'organizzazione costruita è funzionale all'obiettivo per il quale l'organizzazione stessa esiste; in sé, l'organizzazione costruita non ha senso di esistere. Chi vi opera non ha adempimenti, e la verifica dell'azione è strettamente connessa al perseguimento degli obiettivi. L'organizzazione costruita ha "clienti" (Carli & Paniccchia, 2002, p. 125).

funzione integrativa nel lavoro con persone disabili, significa riconoscere le relazioni in cui sono coinvolte come il contesto dell'intervento.

Questi sviluppi della teoria della tecnica in merito agli assetti collusivi dei rapporti implicati nel lavoro con la disabilità, hanno costituito un passaggio fondamentale per la comprensione e lo sviluppo dei modelli dell'intervento psicologico sui più generali sistemi della convivenza, compreso quello scolastico.

Di fatto, il chiarimento della funzione integrativa quale specifica competenza dell'intervento, ha permesso di qualificare a sua volta la specifica competenza delle figure coinvolte nei processi di integrazione degli alunni disabili nelle scuole: pensiamo a ruoli di assistenza come l'assistente specialistico e l'assistente educativo culturale (Paniccia, 2012b). Si tratta di ruoli a basso potere, ricoperti da molti psicologi e psicoterapeuti. La declinazione e l'articolazione della funzione integrativa attivabile nel contesto scolastico da questi ruoli è stata promossa dalla resocontazione di esperienze di psicologi clinici e psicoterapeuti specialisti in analisi della domanda. Si tratta di esperienze che riconoscono e trattano alcune culture problematiche che animano i rapporti entro il contesto scolastico, generando difficoltà nella possibilità di occuparsi dello sviluppo dei rapporti coinvolti nella vita dell'alunno disabile. Si pensi alla cultura della diagnosi (Giuliano, Giovannetti, & Civitillo, 2015; Bisogni et al., 2016), del controllo (Ambrosino et al., 2020; Giuliano & Sarubbo, 2012;) dell'individualismo (Brescia et al., 2013) che organizzano assetti collusivi dati, promuovendo funzioni sostitutive. Queste esperienze hanno partecipato alla costruzione della teoria della tecnica citata, e ne hanno proposto ulteriori sviluppi (Bellavita, 2015; Ceccacci & Roberti, 2016; Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

È evidente come in quest'ottica che sto proponendo, la possibilità di attivare una funzione integrativa quale possibilità di pensare le emozioni coinvolte nei rapporti entro cui si lavora, abbia a che fare con la conoscenza delle culture, delle simbolizzazioni emozionali dei rapporti. Si tratta di culture che si ha la possibilità di conoscere sia attraverso la resocontazione di esperienze di lavoro, che con specifiche ricerche. Nel corso degli ultimi dieci anni SPS è stata più volte committente di ricerche che ha condotto nell'ambito. Sono ricerche che si sono occupate di esplorare le culture locali di agenzie e gruppi coinvolti nei processi di integrazione della disabilità nella scuola (Giovagnoli, Caputo, & Paniccia, 2015) e della scuola stessa (Paniccia, 2019) mettendone in luce aspetti collusivi importanti per la costruzione di funzioni di intervento possibili entro i rapporti. Attraverso un'indagine sulle culture locali del servizio di assistenza specialistica della Provincia di Roma, è stato possibile esplorare la difficoltà nel costituire come risorsa nell'intervento con la disabilità a scuola, il rapporto di committenza con le famiglie degli allievi disabili (Carli, Dolcetti, Giovagnoli, Gurrieri, & Paniccia, 2015). Questo problema è presente anche nella resocontazione di esperienze di intervento al riguardo (Bellavita, 2015). Una ricerca sulle aspettative delle famiglie con figlio disabile verso i servizi a esso rivolti (Paniccia et al., 2014) ha fatto emergere come la scuola sia vissuta da queste famiglie come l'unico servizio non sanitario con cui sono in rapporto, capace di promuovere una funzione di socializzazione per un giovane con disabilità. Questo dato contribuisce a definire ulteriormente la socializzazione come un'importante dimensione su cui investire negli interventi scolastici (Ceccacci & Roberti, 2016).

Obiettivi e metodo

Nei paragrafi precedenti ho ricostruito il contesto teorico metodologico entro cui mi posiziono con questo scritto. Ho esplicitato come la sua dimensione fondante riguardi la rappresentazione della scuola come contesto costruito e l'intervento psicologico come volto a istituire setting tramite il quale sia possibile pensare i vissuti collusivamente condivisi interpretandoli in funzione di possibili obiettivi. In altri termini, l'intento di questo scritto è di trattare il processo di costruzione di una funzione interpretativa delle dinamiche simboliche del funzionamento scolastico, vista come competenza organizzativa. Per questo faccio riferimento ai modelli dell'intervento psicoterapeutico psicoanalitico per lo sviluppo della relazione individuo-contesto, informati dalla teoria dell'analisi della domanda (Carli, 2006a; Carli & Paniccia, 2003). Tale teoria si fonda sulla *collusione* quale modello della relazione sociale organizzata dalla simbolizzazione affettiva condivisa del contesto delle persone che a esso partecipano. Tale simbolizzazione affettiva, definita anche cultura locale, ha una funzione di mediazione tra individuo e contesto e di definizione del contesto stesso (Carli & Paniccia, 1981, 2003).

In questa ottica assume una particolare rilevanza il processo istituito l'intervento, non solo nelle fasi iniziali del lavoro, ma anche in tutte le successive occasioni di confronto con i committenti e i referenti organizzativi.

Tutte queste occasioni di incontro hanno lo scopo di istituire e poi di mantenere un setting ove sia possibile interpretare e non agire le dinamiche collusive disfunzionali che hanno motivato l'intervento.

Entro tale intervento è centrale la resocontazione come metodo. Resocontare per il professionista significa utilizzare categorie che interpretano, ridefiniscono e organizzano la relazione di intervento (Carli, 2007; Carli, 2008a; Giovagnoli, 2008; Paniccia & Giovagnoli, 2008). Il resoconto non è una narrazione degli eventi salienti dell'intervento, ma si configura come un'interpretazione delle emozioni presenti negli agiti che hanno motivato l'intervento ed evocate nel rapporto tra psicologo, committente e cliente, contestualizzandole. In questo modo, se la relazione comporta un pensare emozioni, il resoconto diventa così il metodo che permette un metapensiero sulle emozioni vissute entro la relazione di intervento (Carli, 2007).

Un servizio di consulenza scolastica

La traduzione del mandato sociale del servizio in obiettivi

Un Istituto di Istruzione Secondaria Superiore del V municipio di Roma richiede nel 2016 un servizio di consulenza e sostegno psicologico. La scuola, di medie dimensioni, è composta da una sede centrale e una succursale. Ha un indirizzo tecnico con due curriculum: geometra e commerciale. Il mio rapporto con l'Istituto inizia grazie a reti informali, mi viene segnalato che questa scuola ha una nuova preside, che desidera promuovere un servizio d'ascolto. Lavoro da 3 anni per questo servizio. Per i primi due anni la sede del servizio è stata la sede centrale. Nel 2018, a causa dei piani regionali del dimensionamento scolastico (www.regionelazio.it), alla scuola viene accorpato un Istituto di Istruzione Secondaria a indirizzo professionale per ottici e odontotecnici dello stesso territorio. Il servizio viene esteso a questo Istituto.

Ricordo che la legge sull'autonomia amministrativa¹⁶ permette alle scuole superiori di avvalersi di figure professionali specifiche per l'espletamento di alcune funzioni, se nessuna figura già presente le ha già. La scuola dopo l'approvazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF) dal collegio dei docenti, emette un bando per affidare a 2 esperti psicologi un servizio di consulenza e di sostegno psicologico, nell'ambito delle strategie di prevenzione del disagio e di contrasto della dispersione¹⁷. La richiesta del servizio si situa quindi entro il più ampio quadro del mandato sociale del MIUR per lotta alla dispersione scolastica e al fallimento formativo (www.miur.gov.it). Il bando dà indicazioni affinché il servizio predisponga uno sportello di ascolto, definito quale spazio scolastico dedicato al benessere, accogliente e flessibile, dove gli studenti possano esprimere le proprie difficoltà e i propri vissuti in assoluta privacy. Il bando dà come finalità che “si individuino nella popolazione scolastica problematiche psicologiche irrisolte, casi di disagio e di disadattamento, situazioni di rischio; inoltre vanno migliorate le capacità degli studenti di comprendere sé stessi e gli altri e di comportarsi in maniera consapevole; infine il servizio deve affrontare le problematiche e i conflitti inerenti al rapporto studenti/docenti e studenti/genitori”¹⁸.

Proviamo ad analizzare tali finalità. Se non assumiamo un'ottica individualista, non ci sono singoli alunni con idiosincratice motivazioni, che prescindono dalla relazione con gli altri alunni, con gli insegnanti, con la scuola; singoli alunni che apprendono, individualmente, contenuti trasmessi a una via dal docente, e che socializzano con i compagni solo in momenti “non didattici” della vita scolastica, entro una forte scissione tra apprendimento e relazione. Se non assumiamo un'ottica individualista, non ci sono singoli alunni, c'è una classe. Se non assumiamo un'ottica individualista, problemi come la dispersione e l'abbandono scolastico sono fallimenti collusivi del rapporto tra allievi e contesto scolastico. Esiti particolarmente critici, che parlano di un fallimento di tale rapporto. Tali fallimenti collusivi sono sintomatici di una mancata competenza della scuola a leggere la variabilità della domanda formativa dei suoi studenti: solo quella competenza permette di motivare a obiettivi formativi condivisi, contrastando la dispersione.

Il bando, indicando uno sportello di ascolto per intervenire sull'abbandono e la dispersione scolastica, sembra indicare uno spazio di lavoro che deve rivolgersi all'individuo, tenendo fuori la relazione, anche quella che con i suoi conflitti, i suoi problemi, può causare l'avvicinamento di quell'individuo allo sportello. Allo

¹⁶ DL del 4 luglio 2006 n°223. Disposizioni urgenti per il rilancio economico e sociale, per il contenimento e la razionalizzazione della spesa pubblica, nonché interventi in materia di entrate e di contrasto all'evasione fiscale.

¹⁷ Da bando.

¹⁸ Da bando.

sportello si va uno per volta, nel rispetto della privacy, ovvero del diritto alla riservatezza della vita privata di una persona. I problemi sono dell'individuo nella sua veste privata, non sono dell'alunno: appena ricordiamo il ruolo "alunno", "studente", evochiamo la relazione di quella persona con il contesto scuola, con gli insegnanti, con la dirigenza, con i compagni, con la classe, con la famiglia che lo manda a scuola. Abbiamo però delle risorse. In primo luogo le troviamo nell'ambiguità delle finalità presenti nel bando: le finalità evocate, infatti, oscillano tra un'ottica correttiva dell'individuo e un intervento rivolto ai rapporti. In secondo luogo, la finalità di arginare la dispersione non potremo tradurla in obiettivi se restiamo in un'ottica individualista. La dispersione è un fallimento collusivo, è un problema di relazione. Con l'analisi della domanda, possiamo assumere anche nel colloquio allo sportello, traducendo l'utile ambiguità del mandato in obiettivi, che la simbolizzazione del rapporto tra psicologo e studente da parte di quest'ultimo riproponga la simbolizzazione fallimentare che lo studente ha sperimentato nei suoi contesti di riferimento: la famiglia, la scuola, i compagni. Come psicologi, nulla ci obbliga a un'ottica individualista, se non l'agire problematicamente la nostra collusione con la dinamica collusiva che ha portato al fallimento manifestatosi della dispersione scolastica (Brescia et al., 2011). Ho lavorato sull'elaborazione di queste fantasie: il senso comune, la nostra cultura in generale, una diffusa cultura psicologica tecnica e diagnostica ci portano a pensare che l'intervento debba essere individualista. Studiare il mandato e il bando, la stesura del progetto di cui parlerò tra poco, mi ha aiutato a pensarle e non agirle.

La questione che si pone è trovare nella scuola una committenza a trattare tale problema. Resoconterò il lavoro fatto a partire dalla domanda di due studenti che si sono rivolti al servizio durante l'ultimo anno.

Costruire committenza con i referenti del servizio

A novembre 2016, rispondo al bando emesso dalla scuola per due psicologi. Presento un progetto per un servizio di ascolto "diffuso"¹⁹ entro l'organizzazione scolastica, proponendo che l'abbandono e la dispersione siano visti come eventi critici della relazione scolastica.

Risultò una delle vincitrici del bando. Nel nostro primo incontro, la preside mi parla del suo recente insediamento, e del suo interesse a potenziare i servizi per la prevenzione del disagio. Si aspetta però colloqui individuali con alunni, genitori o insegnanti, non interventi nelle classi. Sarebbe troppo difficile interloquire con tutti i genitori di ogni classe per chiedere loro le autorizzazioni necessarie alla realizzazione del progetto che ho proposto. Le dico che sono interessata alle questioni che la scuola si pone: penso ai problemi che si possono porre i docenti nel lavorare con i gruppi classe in questo momento storico e su quel territorio, ed all'utilità del servizio per poter conoscere queste culture e pensarle assieme. Mi dice che per questo ci sono i corsi di aggiornamento che i docenti sono tenuti a frequentare, e che il servizio è pensato soprattutto per gli studenti. La preside ha perciò diverse questioni: il suo inserimento in una nuova scuola, e l'accettazione del suo ruolo da parte di docenti e genitori. Ma in quel momento sono più preoccupata per me: mi colpisce che mi dica che ci vedremo poco, visti i suoi tanti impegni. Sento di essere guidata da fantasie su come potrebbe funzionare il servizio perfetto e fatico a contestualizzare lo scambio con la preside che si va insediando, assumendo chiaramente la questione della costruzione dei rapporti con la scuola che dirige come terreno su cui costruire una committenza.

Il mio riferimento sarà il coordinatore degli insegnanti di sostegno, a cui vengo presentata. Apprendo in questo rapporto che mi occuperò delle classi del biennio, mentre il rapporto con la collega che si occuperà del triennio rimane per ora non esplorato. Interrogare questi aspetti del lavoro è inizialmente difficile per un vissuto di obbligo che mi anima. La loro pensabilità emergerà negli anni successivi quando una cultura più organizzata dal desiderio e nuove occasioni di interlocuzione renderanno possibile un loro proficuo utilizzo. Ne darò conto successivamente nella resocontazione.

¹⁹ Il progetto che presento ha come scopo quello di costruire setting per intervenire sullo sviluppo della convivenza scolastica. I colloqui con studenti e genitori sono presentati come spazi a cui poter portare questioni che il servizio si occuperà di pensare, contestualizzandole all'interno del contesto dei rapporti scolastici. Propongo delle ore da dedicare all'interlocuzione con il personale docente su problemi e questioni di rapporto ritenute di interesse, così come alcune ore di lavoro con i gruppi classe degli ultimi 2 anni con l'obiettivo di trattare le fantasie e i vissuti legati alla conclusione del percorso scolastico superiore e alla progettazione del proprio futuro formativo e lavorativo.

Il coordinatore dunque mi presenta la scuola e il suo territorio. Dipinge gli studenti come, per la maggior parte, dei bravi ragazzi. Capiro poi che la preoccupazione è che non emergano problemi, quindi che in primo luogo siano “bravi”. Mi mostra il modo in cui funziona il servizio: gli allievi che vogliono un colloquio mettono un biglietto di prenotazione in un’apposita scatola. Piuttosto che stare a questa proposta che sembra voler chiudere alla possibile esplorazione di questo rapporto che si va istituendo, provo ad interloquire con questo docente per esplorare questioni o problemi che sente vicini e cogenti al momento. Emergono questioni interessanti. Il docente parla di un grande affaticamento del corpo docente, a causa dell’eccessiva variabilità nelle classi: tante diagnosi di disturbi dell’apprendimento, studenti stranieri che parlano poco l’italiano, studenti disabili. Capisco che ciò che fa problema, sia il vedere queste differenze come problemi individuali idiosincratici, ciascuno con le sue esigenze. La cultura per adempimenti del procedere secondo programma, che sostituisce il darsi obiettivi, simbolizza le classi come sommatoria di individui, ciascuno con la propria pretesa certificata con una diagnosi. Ciò di cui parla il docente è interessante, ma io fatico a elaborare che questo scambio rappresenti già un intervento, e che una funzione possibile che posso svolgere sia proprio quella di promuovere questo tipo di interlocuzioni su questioni che si sentono rilevanti. Tendo piuttosto a evacuare la confusione emozionale che vivo in agiti: è come se mi sentissi di dover risolvere problemi, non ho ancora la possibilità di capire, interpretare, condividere un senso di quanto stiamo dicendo, apprezzandolo come prodotto del mio intervento. Conveniamo poi di presentare assieme il servizio alle classi. Nei primi due anni lavoro con le classi del biennio. Il servizio viene presentato dal professore come un servizio privato, di un certo prestigio, utile a chiunque voglia parlare con una persona competente di vicende che gli stanno a cuore. Dice che non bisogna averne paura, identificando chi si rivolge al servizio come “il matto”. Intervengo dopo la sua presentazione chiedendo alla classe se hanno già fatto esperienza di un servizio di ascolto e cosa ne pensino: emergono fantasie circa un servizio ove lamentarsi dei loro problemi. Penso a una scissione della cultura scolastica: quella tra apprendimento di nozioni e disciplina da un lato, e vissuti simbolizzati come problematici e da evacuare dall’altro. D’altro canto, la presentazione del professore ha appena suggerito che sia un servizio per “matti”, e in mancanza di questo, almeno che sia per qualcuno che ha problemi emozionali da trattare in separata sede. Poi domando agli studenti come stanno, come stia andando l’anno iniziato da alcuni mesi; soprattutto nelle prime, chiedo che ne pensano di questa nuova scuola e della nuova classe in cui si trovano. Altre questioni che esploro sono i territori di provenienza e se si stia in classe con persone che già conoscono dai precedenti percorsi scolastici. A volte gli scambi sono brevi, altre più partecipati. Rimando loro che se ne avranno desiderio, possiamo parlare insieme di questioni come queste, o altre che gli interessano. Rimando che mi interessa sapere di loro e di questo nuovo percorso che hanno intrapreso. Questa interlocuzione con gli studenti su questioni che riguardano il loro stare a scuola e lo specifico momento formativo in cui si trovano, costituisce un’azione interpretativa per trattare le fantasie di un servizio come “spazio privato”, senza tempo e senza luogo, come pure per dire che non è uno spazio dedicato a emozioni scisse da quanto si prova e si vive a scuola. Cominciano così ad arrivare le prime richieste al servizio. Nel corso dell’anno lavoro con allievi e genitori su questioni interessanti: demotivazione verso il percorso formativo, dubbi sull’interesse verso le materie di indirizzo, difficoltà di rapporto con i compagni di classe e con i professori.

Non mi limito al lavoro entro i colloqui. Promuovo un’interlocuzione con la vicepresidenza e con alcuni docenti. Penso che questo lavoro risponda alla committenza della preside sul potenziamento del servizio di ascolto. Al tempo stesso intercetto un desiderio dei docenti di interloquire su problemi che emergono negli scambi con loro, anche se persistono scoraggiamento e scarsa fiducia sulla possibilità di trattare tali questioni, sia in generale che in rapporto al servizio. Sembra che il servizio sia vissuto come “voluta dalla preside” e non da loro.

Nel corso dell’anno si avvia un interessante rapporto con un’insegnante di sostegno, che mi convoca per occuparci assieme di un ragazzo sordo del primo anno, M. Lei stessa è non udente ed esperta della lingua dei segni. Si sta occupando dell’integrazione di questo allievo in una scuola “normale”, ovvero non dedicata ai non udenti. A suo avviso è una cosa curiosa per questa area della disabilità. Questo inserimento è stato fortemente voluto dai genitori dell’allievo, entrambi udenti. La coppia dice di aver fatto questa scelta dopo un percorso scolastico del figlio in un istituto per non udenti, che ha trovato molto deludente. Quell’istituto non solo è disorganizzato, ma è difficile avere un rapporto soddisfacente. Hanno sperimentato vissuti di esclusione. La scuola per non udenti è stata frequentata dal figlio fino alla scuola media. Per la maggior parte sia allievi che famiglie sono non udenti. Queste persone sono state vissute da questa famiglia come un gruppo chiuso, con cui è molto difficile entrare in contatto per persone udenti come loro.

L'insegnante mi propone di aiutarla nell'interlocuzione con la famiglia, che mi dice essere non solo di un livello culturale molto basso, ma anche troppo isolata. Mi parla anche di una insostenibile "delega" che i genitori darebbero a lei e alla scuola circa lo sviluppo generale del figlio.

Parlando con l'insegnante, emergono le sue fantasie sulla "delega": pensa di dover attuare una presa in carico "totale" e salvifica dell'allievo, e di dover "cambiare la famiglia". Cominciamo a poter pensare obiettivi perseguibili, recuperando che la famiglia ha una domanda: ha cambiato scuola perché non si sentiva né ascoltata né vista. La fantasia della delega non vedeva questa domanda, piuttosto continuava a negarla.

Senza recuperare la domanda della famiglia, il rapporto non può che essere organizzato dalle pretese reciproche, che famiglia e scuola mettono in atto in merito allo sviluppo di M., ovvero su come M. deve migliorare. M., entro queste pretese, è a sua volta solo e inascoltato.

Recuperare la committenza dei genitori ci permette nel tempo di sviluppare un dialogo e un rapporto di fiducia con loro, e di interloquire con la domanda di M. Conveniamo che lo studente abbia desiderio di stare in rapporto ai suoi compagni: la famiglia e l'insegnante dialogano su questo. Si riconosce come M. venga sempre volentieri a scuola, come parli della mancanza dei suoi compagni della scuola precedente, e come tenti sempre, a volte in modo efficace e altre più maldestramente, di costruire rapporti con i suoi attuali compagni di scuola. Questo riconoscimento orienta il lavoro delle due agenzie, che cominciano a collaborare per costruire occasioni e assetti competenti per promuovere la vita relazionale di M. a scuola, ma anche fuori.

Il rapporto con questa insegnante, e il lavoro che facciamo assieme, avrà utili sviluppi nel corso dei successivi anni di lavoro. Insieme alla domanda della famiglia, ci siamo occupate di sviluppare una diversa competenza a lavorare nella scuola su quel tipo di problemi. Restava da ampliare le relazioni in cui dividerlo.

L'anno successivo il servizio viene confermato. Nel corso dell'anno la preside muore. L'evento si propone come un fallimento collusivo quale rottura della corrispondenza tra simbolizzazione affettiva e domanda di realtà che le persone e i sistemi sociali rivolgono al contesto cui appartengono e partecipano (Carli & Paniccia, 2002), che permette di riorganizzare alcuni rapporti, per primo il mio con la scuola. Ne segue una confusione che fa capire che si è persa una guida stimata. Mi sento stordita. Mi sembra di perdere la legittimazione del servizio. Ho sentito come l'incaricarmene da parte della preside sia stato importante per me. Emerge una cultura adempitiva, che sento anche di condividere, che ha sempre bisogno di qualcuno che sa cosa si deve fare; ma emerge pure la difficoltà emozionale di riconoscere e apprezzare le competenze organizzative esistenti, l'altra faccia della medaglia della cultura adempitiva.

L'istituto attraversa mesi di confusione. Il vicepresidente è il punto di riferimento; avvio uno scambio con lui. Si dice oberato di richieste e incombenze generate dallo stato delle cose, mi parla di un vissuto di solitudine. Parlarsi con reciproco interesse è stato sempre trasgressivo in questa scuola, la cultura degli adempimenti non lo prevede, ora riusciamo qualche volta a farlo. Piuttosto che come l'ennesima persona da orientare, ovvero animata di pretese, mi propongo come un interlocutore con iniziative, con cui poter pensare quanto sta succedendo e occuparsi assieme di alcune questioni.

Emerge un problema di abbandono. Uno studente del primo anno non si presenta a scuola da mesi. Non ci si è occupati, fino a qualche giorno prima, di esplorare la situazione. Il vicepresidente cerca la famiglia, quella si dice inerme nei confronti dei comportamenti del figlio e spaventata dai risvolti penali dell'abbandono scolastico. In effetti il vicepresidente mi parla dei dubbi sull'opportunità di segnalare il caso ai servizi sociali: lo vive come un atto violento, contro la famiglia. La scuola sembra non avere idea del rapporto con questo studente, ed essere collusivamente in relazione con la famiglia su fantasie di solo obbligo: questo rende persecutori tutti i rapporti coinvolti.

Mi occupo del capirci di più, non solo dal punto di vista normativo e degli enti coinvolti, ma anche interloquendo con colleghi e servizi sociali. Colgo, ancor più chiaramente, come la fantasia del coinvolgimento penale sia una fantasia; emerge l'interesse dei servizi sociali a occuparsi della situazione, senza applicare ciecamente le normative.

Attraverso queste esplorazioni interloquisco con la scuola sulle simbolizzazioni persecutorie dei rapporti scuola-famiglia, quando si perde di vista la finalità: la formazione dello studente. Si riesce a costruire un assetto collusivo non persecutorio, che permette alla scuola, nella persona del coordinatore di classe, di parlare con la famiglia, orientandola sul lavoro che il servizio sociale può svolgere, e sull'opportunità di attivarlo assieme.

Questo evento, insieme al fallimento collusivo che segue la morte della preside, fonda il recupero di una committenza della scuola per la mia funzione. È oramai una funzione che si occupa delle questioni che la scuola incontra. Esco dall'impotenza e dalla rappresentazione di una scuola confusa e ostile.

Nel terzo anno il servizio è di nuovo confermato, sempre in seguito a un bando. La scuola, che ha una nuova preside reggente, torna a scegliere che io lavori per loro. All'Istituto tecnico si congiunge un Istituto professionale per ottici e odontotecnici. C'è una nuova referente del servizio. È l'insegnante di sostegno con cui ho lavorato nei due anni precedenti; si fa coraggio, si candida, diventa referente del servizio d'ascolto. Considero anche questo un prodotto del lavoro svolto assieme.

Assieme alla referente e alla collega vincitrice del bando, ci troviamo ad affrontare la questione dell'accorpamento del nuovo Istituto: ci interroghiamo su come organizzare il lavoro. Per la prima volta siamo un servizio che vede insieme i suoi membri. Prima i rapporti tra noi non erano stati riconosciuti e utilizzati: ciascuna si interfacciava singolarmente con il referente del servizio e lavorava individualisticamente, in modo scisso. Il primo anno avevo cercato di contattare la collega – mandai una e-mail rimasta senza risposta – e di parlarne con il referente, ma presto mi ero fermata. Nella mia mente la frase del referente che mi diceva di evitare contatti “per non alimentare competizioni” era diventata una lapide sulle mie “buone intenzioni”. Fino a quel momento, mi sono così occupata di lavorare con gli studenti dei primi due anni, mentre la collega con gli allievi degli ultimi tre. Ho dato senso a quest'assegnazione costruendo e verificando nel corso del tempo i miei criteri, che hanno riguardato la possibilità di trattare questioni relative all'accoglienza dei nuovi studenti, dei vissuti relativi a un importante cambiamento di assetto formativo che questi portavano ai colloqui così come della formazione dei gruppi classe. Ho fatto di queste questioni oggetti di interlocuzione con i docenti quando ne ho avuto occasione.

La novità dell'accorpamento fa emergere più chiaramente la natura organizzativa del servizio. Propongo di confrontarci – le tre del servizio – senza dividerci scontatamente le scuole. Emergono fantasie sulla divisione che accentuerebbero un modo di lavorare scisso e senza obiettivi. Rilevo queste fantasie, ne parliamo. Emerge un vissuto della nostra marginalità nella scuola, e di una diffidenza di cui ci sentiamo investite. Riconosciamo l'interesse a promuovere il nostro lavoro. Questo riconoscimento promuove e supporta il nostro rapporto.

Riconosciamo l'importanza del condividere il servizio, che non lavoriamo ognuna per sé. Ci diciamo interessate a investirvi. Contestualmente conveniamo appuntamenti per monitorare e coordinare il lavoro che portiamo avanti nelle scuole. Questa modalità di lavoro verrà sviluppata nel corso dell'anno e avrà come scopo centrale la promozione del lavoro del servizio in modalità più integrate tra noi e con la realtà delle questioni scolastiche. Per rispondere alle domande della scuola organizziamo un incontro con i coordinatori delle classi di entrambe le scuole; vogliamo presentare il nostro lavoro e discutere problemi su cui attivarlo. L'incontro è un'azione interpretativa, che esplicita come le questioni di cui ci occupiamo nei colloqui individuali abbiano a che fare con relazioni: il gruppo classe, il corpo docente. L'incontro è molto partecipato e genera una modalità di lavoro congiunto, sia con i coordinatori che con gli studenti che si sono rivolti al servizio.

Alla fine dell'anno scolastico c'è un'ulteriore verifica del lavoro svolto per promuovere nella scuola la competenza all'ascolto. Il vicepresidente e la referente del servizio implicano il servizio negli incontri istituenti un progetto contro la povertà educativa. Il progetto, previsto per il prossimo anno scolastico, è nato dalla collaborazione tra la scuola e un'organizzazione del terzo settore. Il servizio è stato implicato, perché si ritiene conosca i vissuti degli studenti nel loro rapporto con la scuola. Tale competenza serve al progetto, dove tali vissuti possono essere elaborati e pensati. Con il contributo del servizio, scuola e organizzazione del terzo settore hanno potuto meglio declinare e contestualizzare gli obiettivi del progetto.

Ci si può chiedere come siano evoluti i colloqui allo sportello. Resoconto due casi di studenti che si sono rivolti allo sportello. In entrambi i casi, ho potuto lavorare perché ho adottato categorie non diagnostiche e non individualistiche, ma che hanno ricondotto i problemi al contesto in cui venivano espressi, il rapporto tra i due studenti e la scuola.

Il primo caso riguarda una studentessa del secondo anno dell'Istituto professionale per ottici e odontotecnici, nata in Italia, di origini nordafricane. La questione iniziale che porta riguarda l'instabilità delle sue storie sentimentali: colleziona fidanzati, di cui si stanca velocemente, entro un circolo che la lascia insoddisfatta. Sembra una faccenda “privata”, ma presto si scopre che quest'insensatezza pervade molti aspetti della sua vita, tra cui la scuola, dove si sente demotivata e inefficace. Emerge come i fidanzati siano tutti egiziani: gli unici che pensa in grado di rispondere alle aspettative dei genitori verso i suoi fidanzamenti, a cui sente di dover aderire. Emerge la fantasia che la sua vita futura sarà in Egitto, saturata dall'appartenenza familiare; non sembra desiderare nulla che parta da lei. Faccio l'ipotesi che entro la fantasia di rispondere alle attese di altri, la sua vita scolastica perda di senso come quella sentimentale. La scuola la confronta con i suoi possibili obiettivi di sviluppo, e dei rapporti verso cui questa ragazza fatica a sviluppare un'appartenenza; anche nei rapporti sentimentali sembra eludere ciò che potrebbe volere lei. La funzione che svolgo con questa studentessa

riguarda la possibilità di pensare questi vissuti di obbligo che sente animare il suo modo di stare in rapporto ai diversi contesti a cui partecipa. Il contesto scolastico viene a configurarsi quindi come rapporto capace di non organizzarsi solo attorno ad obblighi, ma come relazione che interroga il desiderio degli studenti e promuove risorse perché questa modalità di rapporto possa essere sostenuta.

Un'altra domanda riguarda uno studente che si rivolge al servizio su indicazione di un'insegnante. L. racconta che qualche giorno fa è uscito da scuola durante l'orario scolastico, perché furioso con un compagno con cui stava litigando. È corso a casa a piedi (per svariati km) in cerca di una mazza per picchiarlo. Dice di aver fortunatamente incontrato la mamma, che è stata in grado di fermarlo. È spaventato da questa sua azione, che non capisce. Ne parliamo. Si dice dispiaciuto per la madre, per i compagni, e soprattutto per le compagne, che pare si siano spaventate molto. Quest'emozione ci permette di ripensare all'evento in un'ottica diversa dal controllare emozioni spaventose, ma volta a capirle. Vediamo come la violenza che ha agito abbia a che fare con non pensare ai rapporti con i compagni e con il professore, ma fare come fosse solo lui con le sue emozioni. quei rapporti vengono aggrediti, eppure lui ci tiene. A partire da questo evento, abbiamo avviato un lavoro dove è stato possibile parlare della sua fascinazione per la cultura violenta alla quale partecipa nel territorio in cui vive, ripensandola nei termini di attacchi a quelle regole del gioco che rendono possibile divertirsi e apprendere nei rapporti. Ripensare le stesse regole scolastiche come volte al perseguimento di scopi che lo interessano, ha permesso a L. di riconoscere che può scegliere di frequentare la scuola e di non subirla, emancipandolo dal vissuto di obbligo a cui sembrava dover reagire attraverso violente trasgressioni.

Conclusioni

A partire da un'esplorazione della storia del rapporto tra psicologia e scuola si è posto il problema che vengono a costituire ancora oggi, le culture dell'individuo animanti il contesto scolastico, quando assunte dagli psicologi che li intervengono. Il problema riguarda la possibilità di perseguire obiettivi di sviluppo del rapporto tra contesto scolastico, studenti e contesto sociale più ampio, quando ci si rappresenta la scuola come contesto dato. Da questa posizione, piuttosto che porre il luogo dell'intervento nella riorganizzazione del senso simbolico dei problemi che la scuola porta al professionista, esso interviene su questi così come il contesto scolastico li pone. Da questa formulazione del problema, si è posizionato lo scritto entro un modello ed una letteratura dell'intervento psicologico che pone la scuola come contesto da costruire e l'intervento in essa possibile, come volto a pensare i vissuti evocati nelle relazioni in funzione di un obiettivo. Coerentemente, il metodo proposto per occuparsi della questione è quello della resocontazione, quale metodo orientato a dare senso alle emozioni evocate nel rapporto di lavoro, utilizzando categorie che fanno riferimento alla relazione stessa, utili a pensare e verificare gli obiettivi dell'intervento.

A partire dalla traduzione in obiettivi perseguibili di un mandato di prevenzione della dispersione e l'abbandono scolastico, l'intervento resocontato ha riguardato il processo di costruzione di una funzione psicoterapeutica entro un istituto superiore della città, all'interno di un servizio di ascolto. È possibile pensare a tale processo come ricorsiva elaborazione da parte di chi conduce l'intervento delle proprie posizioni di pretesa di scontato riconoscimento professionale da parte della scuola, ad un rapporto orientato ad una funzione psicoterapeutica entro i rapporti scolastici. Lo scritto ne coglie il divenire storico nel corso dei tre anni, ma il processo si pone come circolare, da mantenere costantemente seguendo le riorganizzazioni e l'imprevedibilità che le condizioni della realtà hanno posto nel corso del tempo. In questo senso, il lavoro di resocontazione ha posto le fasi istituenti il rapporto tra la scuola e il servizio, così come quei momenti critici che si sono susseguiti nel corso dei tre anni di lavoro con l'Istituto, quali momenti ove maggiormente si è giocata la possibilità di costruire una funzione psicoterapeutica non scontata nel rapporto con la scuola. Di fatto momenti come gli avvii dei rapporti o eventi critici entro l'organizzazione, si configurano come occasioni caratterizzate da un alto grado di incertezza: gli assetti collusivi dei rapporti sono da convenire o sono in crisi. In questo modo se l'emozionalità implicata in queste occasioni è riconosciuta, piuttosto che essere risolta ed evacuata tramite agiti, si apre alla possibilità di esplorare queste emozioni e alla conseguente emersione e pensabilità delle dimensioni implicite coinvolte. Sostenere questi processi può portare così all'emersione di domande di sviluppo e al ripensamento creativo di assetti collusivi per perseguirle. Il processo di costruzione di una funzione psicoterapeutica nella scuola ha così a che fare con la competenza a misurarsi con le discontinuità delle emozioni evocate nei rapporti entro la continuità delle relazioni, o con la capacità di cogliere la variabilità dei rapporti e delle domande che entro questi emergono. Funzione se vogliamo speculare a quella su cui si

ingaggiano gli studenti che frequentano la scuola e si rivolgono al servizio. Anche qui la competenza che si mette in gioco riguarda la possibilità di pensare la variabilità dei vissuti portati dagli studenti nella continuità del loro rapporto con la scuola, che costituisce così il limite simbolico che rende pensabile e quindi contestualizzabile l'emozionalità portata.

Attraverso lo scritto dunque si è cercato di dare conto della possibilità di costruire una funzione psicologica non preordinata entro l'organizzazione scolastica, ma costruita a partire dalla domanda di sviluppo che la scuola ha maturato nel tempo verso il servizio e quindi verso il proprio sviluppo. E come questo processo abbia organizzato prodotti verificabili nello sviluppo del rapporto tra la scuola e i suoi studenti. In questo senso il lavoro si pone criticamente entro il recente dibattito intorno alle aree di intervento e alle competenze a fondamento del professionista psicologo scolastico che sporziona il funzionamento organizzativo della scuola in aree su cui intervenire separatamente. Il lavoro ha proposto il cuore della competenza psicologica nella capacità di leggere la mutevolezza della domanda della scuola entro la complessità dei rapporti che la animano, per organizzare setting quali relazioni volte al perseguimento di obiettivi contestualmente orientati.

Bibliografia

- AIP, CNOP, CPA (2015). *Il contributo che la psicologia può offrire alla scuola* [The contribution that psychology can offer to the school]. Documento del 6 dicembre 2015. Retrieved from: http://www.aipass.org/sites/default/files/psicologi_documento_scuola.pdf
- Ambrosino, S., Di Stasio, S., Leone, L., Mejdaj, D., Naruli, M., Propersi, G., & Soraci, E. (2020). Il mandato sociale della scuola dagli anni Venti del '900 ad oggi: Una proposta esplorativa [The social mandate of the school from the 1920s to the present day: An exploratory proposal]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 8(2), 86-97. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Bellavita, L. (2015). L'Assistenza Educativo Culturale entro la scuola primaria: Una possibile funzione integrativa per lo sviluppo di committenza [The cultural-educational assistance within the Primary School: An integrative propose for a prospective development of the client]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 40-49. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Bisogni, F., Maldese, P.P., Manieri, S., Marchetti, G., Mastroianni, C., Policelli, S., ... Paniccchia, R.M. (2016). L'intervento psicologico clinico con ragazzi in età evolutiva: Le culture dell'adempimento e della diagnosi [The clinical psychology intervention with children in developmental age: The cultures of obligation and diagnosis]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 19-33. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Bombi, A.S., Bucciarelli, M., Cornoldi, C., & Menesini, E. (2014). Perché la Scuola non può fare a meno della Psicologia (e invece qualche volta se ne dimentica)? [Why the school cannot do without psychology (and instead sometimes forgets about it)?]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 41(1), 11-22. DOI: 10.1421/77193
- Brescia, F., Carlino, M., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Giacchetti, V., & Giuliano, S. (2013). L'assistenza all'individuo o l'assistenza alla relazione individuo-contesto entro gli interventi con la disabilità [The individual care or assistance to the person – environment report by the interventions with disabilities]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 38-50. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Brescia, F., Conti, I., De Bellonia, M., Giovannetti, C., Guido, D., Izzo, S., ... Verducci, L. (2011). Il rapporto fra psicologia e scuola: Alcune ipotesi a partire da esperienze lavorative [The relationship between psychology and school: Some hypotheses from work experience]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 100-112. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R. (2006a). La collusione e le sue basi sperimentali [Collusion and its experimental basis]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2-3, 179-189. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R. (2006b). *La scuola ed i suoi studenti: Un rapporto non scontato* [The school and its students: An unexpected relationship]. Milano: Franco Angeli.

- Carli, R. (2007). Notazioni sul resoconto [Notes on the report]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 186-206. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R. (2008a). Le giornate sulla resocontazione come metodo di intervento in Psicologia Clinica: Il resoconto e la diagnosi [The Study Days on reporting as an intervention method in Clinical Psychology: The report and the diagnosis]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 154-170. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R. (2008b). *Culture Giovanili: Proposte per un intervento psicologico nella scuola* [Juvenile cultures: Proposal for the psychological intervention in school]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., Dolcetti, F., Giovagnoli, F., Gurrieri, R., & Paniccchia, R.M. (2015). La cultura locale del Servizio di assistenza specialistica nelle scuole della Provincia di Roma [The local culture of the special assistance service in schools of the Province of Rome]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 16-32. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Carli, R., Grasso, M., & R.M., Paniccchia (2007). *La formazione alla psicologia clinica: Pensare emozioni* [Training in clinical psychology: Thinking emotions]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni* [Psychosociology of organizations and institutions]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The Emotional Text Analysis: A psychological tool for reading texts and discourses]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand: Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Ceccacci, S., & Roberti, F. (2016). L'Assistenza Specialistica a scuola: Quando l'obiettivo è attivare una funzione integrativa [The Specialist Assistance at school: When the activation of the integrative purpose is the objective]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 36-46. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Chiari, S. (1972). *Psicologia e scuola: Il senso di un rapporto* [Psychology and school: The sense of a relationship]. Firenze: Le Monnier.
- CNOP (2008). *Psicologi e scuola: una ricerca esplorativa* [Psychologists and school: an exploratory research]. Retrieved from <https://www.psy.it/documenti>
- Dossena, A., (2017). La psicologia scolastica in Italia e in Europa [School psychology in Italy and Europe]. *Quaderno di Psicoterapia del Bambino e dell'Adolescente*, 46, 73-84.
- Fonzi, A., & Germano, C. (1972). Indagine sulla percezione di ruolo dello psicologo scolastico e dell'équipe psico-medico-pedagogica da parte di insegnanti, famiglie e alunni [Survey on the role perception of the school psychologist and the psycho-medical-pedagogical team by teachers, families and pupils]. *Neuropsichiatria infantile*, 132, 151-172.
- Francescato, D., Prezza, M., & Salvini, A. (1976). Opinioni ed aspettative degli insegnanti sul ruolo dello psicologo nella scuola elementare [Teachers' opinions and expectations on the role of the psychologist in elementary school]. *La rivista di servizio sociale*, 2, 55-75.
- GDL nazionale di Psicologia Scolastica (2018). *Lo psicologo a scuola: Il punto di vista dei docenti* [The psychologist at school: Teacher's point of view]. Retrieved from <https://gdipsicologiascolastica.wordpress.com/indagine-2019-2/>
- Giovagnoli, F. (2008). Le giornate sulla resocontazione come metodo di intervento in Psicologia Clinica – Resocontazione come intervento psicologico clinico [The days on reporting as a method of

intervention in Clinical Psychology – Reporting as a clinical psychological intervention]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 171-175. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

- Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccia, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. DOI: 10.14645/RPC.2015.1.558
- Giuliano, S., Giovannetti, C., & Civitillo, A. (2015). Prevenire e contenere: Note sul rapporto tra cultura scolastica e studenti diagnosticati [Prevent and contain: Notes on the relationship between school culture and diagnosed students]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 33-39. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Giuliano, S., & Sarubbo, M. (2012). L'assistente di sostegno della disabilità a scuola: La competenza psicologica clinica a pensare al rapporto come alternativa per il controllo e la tolleranza [The assistant of the disability support at school: Clinical psychological competence to think of the relationship as an alternative for the control and tolerance]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 121-128. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Groppelli, A. (1973). *Psicologia scolastica*. [School psychology]. Firenze: Le Monnier.
- Gruppo di Lavoro istituito dal Comitato Esecutivo della Sezione di Psicologia (2019). *Istituzione della figura professionale di Psicologo Scolastico*. Retrieved from https://www.aipass.org/sites/default/files/Psi_scolastico_Gruppo_lavoro_0.pdf
- Paniccia, R.M. (2012a). Psicologia Clinica e disabilità: La competenza a integrare differenze [Clinical Psychology and disability: The competence in integrating differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Paniccia, R.M. (2012b). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola: Da ruoli confusi a funzioni chiare [Disability assistants for autonomy and social integration at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Paniccia, R.M., & Giovagnoli, F. (2008). Riflettendo sulla resocontazione: La costruzione di significati come prassi di ricerca e intervento [Reflecting on reporting: The construction of meanings as research and intervention practices]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 3, 391-400.
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., Donatiello, G., & Cappelli, T. (2019). La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani [The increase in diagnosis in the schools: A study amongst a group of Italian teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 61-94. DOI:10.14645/RPC.2019.1.764
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Salvatore, S., Scotto di Carlo, M., Terri, F., & Rubino, F. (2001). Storia e prospettive della psicologia per la scuola. In R. Carli (Ed.), *Culture Giovanili* [Youth cultures] (pp. 239-269). Milano: Franco Angeli.
- Trombetta, C. (1997). *L'alleanza ed il cambiamento: Storia ed immagine del rapporto tra scuola e psicologia in Italia* [The alliance and change: History and image of the relationship between school and psychology in Italy]. Roma: Armando Editore.
- Trombetta, C. (2011). *Lo psicologo scolastico: Competenze e metodologie professionali* [The school psychologist: Professional skills and methodologies]. Centro Studi Erickson: Milano.