

Intervening in the relationship between school and family: Give meaning to the conflict to recover the goals of learning

*Eleonora Amicosante**, *Chiara Barsotti***, *Sara Ceccacci**, *Ilaria Fiore****, *Matteo Giuliani****, *Francesca Maone****, *Melissa Marchionni****, *Maria Cristina Nutricato**, *Simona Pace*****, *Giulia Pantani******, *Eleonora Ponzetti**, *Serena Ricchiuto******, *Francesca Roberti**, *Vincenza Tomasello**, *Nicolò Tricoli******

Abstract

Starting from four cases of intervention, this article addresses the current and difficult relationship between school and family from the perspective of psychological intervention. We observed that, even in these crisis contexts, it is possible to work productively, provided there is a method capable of interrupting the acting out of claims and mistrust, and of establishing settings that encourage constructive dialogue.

Keywords: psychological intervention; babysitting; specialist assistance; Oepac as a psychological intervention; learning tutor as a psychological intervention.

*Clinical Psychologists, specialists in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of the Demand. E-mail: eleonora.amicosante@icloud.com; ceccacci.sara@gmail.com; mariacristina.nutricato@gmail.com; ele.ponzetti@gmail.com; dott.ssa.roberti.francesca@gmail.com; enza.tomasello@gmail.com;

**PsyD student in Analytical Psychology - Italian Association of Analytical Psychology. Collaborator of the Babysitting Pro service of Magnolia Studio di Psicologia ETS. E-mail: barsotti.chr@gmail.com

*** Clinical Psychologists, PsyD students in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of the Demand. E-mail: fiore.ilarial1@gmail.com; mttgiuliani93@gmail.com; maone.francesca11@gmail.com; marchionni7@gmail.com

**** Graduate in Clinical Psychology. Collaborator of the Babysitting Pro service of Magnolia Studio di Psicologia ETS. E-mail: pace.simona99@gmail.com

***** Clinical Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand. President and clinical manager of Magnolia Studio di Psicologia ETS. E-mail: giuliapantani@magnoliapsicologia.it

***** Clinical Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand. Board Member and Training coordinator of Magnolia Studio di Psicologia ETS. E-mail: serenaricchiuto@magnoliapsicologia.it

***** Clinical Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand. Civil Servant for the Educative and Scholastic Services, for Roma Capitale. E-mail: nicolotricoli.studio@gmail.com

Intervenire sulla relazione tra scuola e famiglia: Dare senso al conflitto per recuperare gli obiettivi della formazione

*Eleonora Amicosante**, *Chiara Barsotti***, *Sara Ceccacci**, *Ilaria Fiore****, *Matteo Giuliani****, *Francesca Maone****, *Melissa Marchionni****, *Maria Cristina Nutricato**, *Simona Pace*****, *Giulia Pantani*****, *Eleonora Ponzetti**, *Serena Ricchiuto******, *Francesca Roberti**, *Vincenza Tomasello**, *Nicolò Tricoli******

Abstract

Partendo da quattro casi di intervento, in questo articolo si lavora sulla attuale difficile relazione tra scuola e famiglia, dal punto di vista dell'intervento psicologico. Abbiamo visto che è possibile lavorare in modo produttivo in questi contesti in crisi, se si ha un metodo che interrompe l'agito di pretese e diffidenze e istituisce setting di confronto.

Parole chiave: intervento psicologico; babysitting; assistenza specialistica; Oepac come intervento psicologico; tutor dell'apprendimento come intervento psicologico.

* Psicologi clinici, specialisti in psicoterapia psicoanalitica - Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: eleonora.amicosante@icloud.com; ceccacci.sara@gmail.com; mariaacristina.nutricato@gmail.com; ele.ponzetti@gmail.com; dott.ssa.roberti.francesca@gmail.com; enza.tomasello@gmail.com

** Psicologa clinica, specializzanda in Psicoterapia a orientamento analitico - Associazione Italiana Psicologia Analitica. Collaboratrice del servizio Babysitting Pro di Magnolia Studio di Psicologia. E-mail: barsotti.chr@gmail.com

*** Psicologi clinici, Specializzandi in Psicoterapia Psicoanalitica - Intervento Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: fiore.ilarial1@gmail.com; mttgiuliani93@gmail.com; maone.francesca11@gmail.com; marchionni7@gmail.com

**** Laureata in Psicologia Clinica. Collaboratrice del servizio Babysitting Pro di Magnolia Studio di Psicologia ETS. E-mail: pace.simona99@gmail.com

***** Psicologa clinica, specialista in psicoterapia psicoanalitica - Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. Presidente e responsabile clinica di Magnolia Studio di Psicologia ETS. E-mail: giuliapantani@magnoliapsicologia.it

***** Psicologa clinica, specialista in psicoterapia psicoanalitica - Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. Membro del Consiglio direttivo e Referente della formazione di Magnolia Studio di Psicologia ETS. E-mail: serenaricchiuto@magnoliapsicologia.it

***** Psicologo clinico, specialista in psicoterapia psicoanalitica - Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. Funzionario per i servizi educativi e scolastici per Roma Capitale. E-mail: nicolotricoli.studio@gmail.com

Premessa

Proponiamo quattro casi in cui degli psicologi intervengono nella relazione tra scuola e famiglia. I casi sono stati discussi nel seminario “Il rapporto tra scuola e famiglia oggi”, organizzato dallo Studio di Psicosociologia (SPS)¹. Nell’esperienza di chi interviene, sono frequenti eventi critici nel rapporto tra i minori, le loro famiglie e la scuola. Numerosi studi dicono come il mandato sociale della scuola pubblica, caratterizzato dal riprodurre cultura, ovvero educare, e promuovere cultura, ovvero istruire, sia in crisi. La risposta alla crisi è tendenzialmente reattiva: si auspicano cambiamenti, ma non li si accompagna con metodi che li realizzino, ci si rivolge a individui in crisi e si sottovaluta quella del contesto. La psicologia privilegia gli interventi rivolti all’individuo, pensando a un ideale di comportamento individuale cui ricondurre le devianze. SPS, proponendo una psicologia della relazione individuo-contesto, fondata sull’ipotesi della dinamica collusiva inconscia che organizza la relazione sociale e organizzativa, quella stessa che proponiamo in questo contributo (Carli & Paniccia, 2003), ha effettuato una ricerca presso insegnanti dei vari gradi della scuola dell’obbligo, chiedendo cosa ne pensassero della loro esperienza (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello, & Cappelli, 2019). I dati dicono che gli insegnanti vivono una crisi soprattutto con gli allievi più piccoli, ancora da “addomesticare” alla socialità, e nel primo incontro tra loro e le famiglie. Dei piccoli si ha paura, ci si allarma di non riuscire a controllarli; anche perché non c’è alleanza con le famiglie, vissute come nemiche e giudicanti. Non c’è condivisione di problemi e di scopi. Entro questo conflitto, la cultura diagnostica si presenta come una soluzione, un ritrovato accordo tra scuola e famiglia, o, se si vuole, un surrogato di un perduto condiviso conformismo. Però la cultura diagnostica è esigente: ha propri prassi e scopi, che si sostituiscono a quelli della scuola. Con l’avanzare dell’età scolastica, la situazione pare tranquillizzarsi, ma con dei costi: l’essere presi, tutti, docenti e allievi, entro azioni adempitive, obbligatorie (Paniccia et. al 2019).

È stato poi intervistato un gruppo di familiari di allievi di scuole di ogni ordine e grado sulle attese verso la scuola, anche per confrontarle con quelle degli insegnanti (Paniccia & Giovagnoli, 2025). È emersa l’attesa che la scuola sia accogliente all’ingresso con i piccoli, in una sorta di replica di un’affettuosa famiglia, poi diventi autorevole con gli alunni in crescita, in un ambiente ordinato e conforme. Prevala la cura dell’appartenenza. Se si pensa all’apprendimento, le famiglie diventano competitive, e lo vogliono soddisfacente e di buon livello solo per il proprio figlio, non per la classe o la scuola. Non si evocano la crisi della scuola, o il conflitto con gli insegnanti. Si vuole una scuola in salvo dalle tensioni e manca la condivisione di problemi con la scuola. Gli insegnanti, invece, hanno presente la crisi della scuola e il conflitto con la famiglia (Paniccia et al., 2019). Pare che la scuola venga incaricata dalle famiglie di risolvere le tensioni. Anche gli insegnanti della ricerca citata non condividono problemi con le famiglie. Al contempo colludono con la loro attesa di una scuola in salvo da una contemporaneità in crisi, volti come sono ad assimilare gli allievi a una scuola dove si chiede alla routine e alla diagnosi di riorganizzare la pericolosa variabilità dei minori e sedare la guerra con la famiglia.

Molti lavori sono stati dedicati a una revisione critica dell’intervento psicologico con minori fondato sulla diagnosi, in grande crescita. Paniccia e Carbone (2024) si confrontano con il modello costruttivista e quello stimolo-risposta, chiedendosi quanto, negli interventi, venga considerato il rapporto individuo-contesto e la soggettività degli attori implicati. Paniccia (2024) ci propone anche una riflessione sulle conseguenze della medicalizzazione dei problemi di convivenza.

Quanto all’incremento degli accessi di minori con problemi di integrazione scolastica nei servizi di salute mentale, è stata effettuata una ricerca-intervento in tre Istituti Comprensivi di Roma sulle attese degli insegnanti, su committenza di uno di questi servizi (Pirrota et al., 2024). Si rileva che gli insegnanti sono in difficoltà, perché vivono gli alunni sempre meno aderenti alle attese. A partire da questo vissuto, oscillano tra lo sviluppare il proprio lavoro, o “alzare le mani” demandando l’intervento a figure specialistiche. Il servizio committente ne deduce che può rispondere alla domanda degli insegnanti con una funzione di intermediazione nel rapporto tra scuole e specialisti, che sospenda i conflitti e attivi spazi di riflessione.

Abbiamo anche dati sui giovani psicologi, grazie a un’altra ricerca (SPS-Studio di Psicosociologia, 2025) in cui sono stati intervistati giovani psicologi sulle loro attese circa la formazione e la professione. Emerge un

¹ Il seminario, realizzato il 20 ottobre 2024, è stato occasione di discussione e di rielaborazione dei casi; gli Autori dell’articolo sono i relatori e chi con loro si è occupato di renderne possibile la pubblicazione. L’organizzatore del seminario, SPS, gestisce un corso di specializzazione quadriennale in psicoterapia psicoanalitica riconosciuto dal MUR, la rivista QPC, e un centro clinico.

mondo chiuso in una stanza, contrapposto a uno fuori dalla stanza. Nella stanza uno psicoterapeuta e un paziente sono al riparo dalla complessa relazione sociale, con i suoi conflitti e i suoi rischi, ma anche privati delle sue risorse. Fuori dalla stanza ci sono esperienze di tirocinio e nella scuola. Nel tirocinio non ci sono precisi contesti di intervento, ma si coglie che ci sono attività cosiddette d'aiuto. Si passa dall'essere studenti all'essere colleghi con dei committenti. Il passaggio confonde: si vivono perdita, timore, ma anche incontrarsi, procedere. È un mondo emozionale ricco che rischia di implodere, di non divenire formazione professionale. Nella scuola si fanno esperienze di intervento nelle relazioni, con finalità integrative. Ma anche qui non si precisa lo sbocco professionale.

Sappiamo che nella scuola giovani psicologi lavorano con ruoli psicologici. Altri, più numerosi, in ruoli che richiedono competenze psicologiche senza esigere un titolo psicologico. Ad esempio, con minori diagnosticati, o nell'aiuto compiti, o più in generale nel supporto alle funzioni familiari o scolastiche. Sono attività con un ruolo debole quanto a riconoscimento delle competenze necessarie, ma con una potenziale funzione forte, visto che si interviene, dicono anche gli intervistati, nelle relazioni, pensando emozioni. Si tratta di una competenza psicologica clinica su cui si è investito poco in termini di formazione istituzionale e riconoscimento sociale. Ai ruoli deboli con funzioni forti dove lavorano molti giovani psicologi, gravitanti intorno al mondo scolastico e a quello delle famiglie con minori, SPS ha dedicato molti contributi (Bianco, Passavanti, & Violi 2024; Cappelli, Crisanti, Donatiello, Magrini, Mariani, & Propersi, 2019; Carli, Dolcetti, Giovagnoli, Gurrieri, & Paniccchia, 2015; Carli & Paniccchia, 2016; Ceccacci, Nutricato, Giovannetti, & Ponzetti, 2024; Paniccchia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

Si sta sottolineando quanto non sia scontato, e allo stesso tempo quanto possa essere utile, incaricare la competenza psicologica di occuparsi di crisi nei contesti di convivenza come domanda sociale sempre più emergente, per come la si vede ad esempio nei diversi contesti di tirocinio evocati dalla ricerca citata, o dalle esperienze di intervento di psicologi in formazione nei contesti scolastici.

A tal proposito, vi è una ricerca sulle attese verso lo psicologo di un gruppo di cittadini romani (Paniccchia & Dolcetti, 2022). Negli anni 2000 si sono susseguite ricerche che continuavano a segnalare, accanto a quella di psicoterapia, la presenza di una domanda rivolta allo psicologo di intervenire sulle crisi nelle relazioni sociali (Carli, Paniccchia, & Salvatore, 2004; Carli & Salvatore, 2001). Università, Ordine degli psicologi, comunità professionale più in generale non hanno dato adeguata risposta. Nel frattempo, mentre le crisi di convivenza si sono accentuate, la connessione con una professione psicologica in grado di intervenire ha perso forza, anche per tale mancata risposta. Ciò non toglie che la domanda persista. Intanto cresce la massiccia offerta di psicoterapia da parte di imprese che vendono servizi sia agli psicoterapisti che ai pazienti, questi ultimi visti come consumatori di una psicoterapia-prodotto di massa, intervenendo in modo importante sulla rappresentazione della psicoterapia, della professione psicologica, dalla domanda (Paniccchia, 2022a; Stampa, 2025).

Dicevamo come persista una domanda di intervento nella crisi dei contesti di convivenza, e come questo sia in rapporto con la difficile costruzione di obiettivi e vicinanza nella relazione minori-scuola-famiglie. In un articolo sui cambiamenti della famiglia (SPS-Studio di Psicopsicologia, 2024), che confronta quanto emerso in merito in ricerche condotte nel 2006, 2017 e 2022, si osserva come le differenze di genere e generazione perdano progressivamente la loro funzione di organizzatore, anche prescrittivo, dei rapporti nella famiglia. Oggi giovani e adulti condividono vissuti di incertezza e preoccupazione sulla contemporaneità, sul mondo del lavoro, sulla pace (il conflitto russo-ucraino inizia nel 2022). Questa condivisione di vissuti può promuovere nuove vicinanze, e insieme alla crisi della famiglia si evidenzia la sua capacità di cambiare e trasformarsi.

Un recente articolo resoconta un intervento nella scuola da parte di un'associazione di psicologi (Bellavita, Mero, & Saracino, 2025). L'intervento ha luogo anche "grazie" al bullismo, che fa da mandato sociale mediatore tra professionisti e committente. Infatti, gli Autori possono criticare l'occuparsi di bullismo concentrandosi sulle caratteristiche individuali del bullo, e invitare a conoscere i rapporti tra attori scolastici, proprio perché c'è una domanda su questo quando si colgono i limiti dell'ottica individualista sulla violenza agita nella scuola. Nell'intervento proposto si creano setting di condivisione di problemi tra scuola e famiglia. È anche chiara la complessità dell'impresa, e la necessità di una attrezzatura metodologica robusta, per non soccombere agli agiti che "risolvono" senza capirla la relazione scolastica, producendo eventi critici che ostacolano il lavoro formativo.

Abbiamo così una scuola in crisi: il ruolo dei saperi che fondano la formazione scolastica come organizzatori sia dello sviluppo personale degli allievi e degli studenti che della convivenza, è messo in discussione. Tutto

questo, entro un contesto sociale attraversato da violenza, conflitti, perdita di obiettivi comuni, crisi di identità e appartenenze non solo nel nostro paese, ma anche in quello internazionale al quale ci sentivamo più vicini (Paniccia, 2022b; Paniccia, 2023). Gli insegnanti, incaricati di ripristinare un conformismo perduto, chiedono soccorso alla diagnosi, le famiglie confliggono e pretendono un contesto sicuro per i loro figli da mettere in salvo, di cui garantire il successo. Agli obiettivi di apprendimento si sostituiscono obblighi e adempimenti, la scuola sembra carente nella funzione di promozione di competenze nelle relazioni sociali, la valutazione è sempre individuale. Non si valorizza il gruppo classe come occasione di apprendimento e di esplorazione del sapere, la competenza a convivere e collaborare non è obiettivo dell'apprendimento. Abbiamo visto come i familiari non nominino queste crisi, anzi chiedono che la scuola sia, per i figli, un contesto distante dalle tensioni contemporanee (Paniccia & Giovagnoli, 2025). La crisi del senso della scuola evoca un vissuto di impotenza innominabile, se non attraverso sintomi, come le accuse che famiglie e scuola mettono a carico le une alle altre, dall'incapacità di educare o rispettare l'istituzione, alle diffidenze e accuse di ingiustizia circa le valutazioni.

Gli interventi dei partecipanti al seminario – allievi, docenti e specialisti di SPS, professionisti, docenti nelle scuole, psicologi, assistenti specialistici, Oepac (Operatore educativo per l'autonomia e la comunicazione), studenti universitari, familiari – hanno a loro volta testimoniato di una scuola in crisi. Si è condivisa un'ipotesi: la famiglia vive una contraddizione. Da un lato conferma di essere un soggetto privato, come utente di servizi nei confronti dei quali avere una domanda che non considera la collettività, e come agenzia che non solo genera ma vuole anche possedere i propri figli, ma dall'altro si confronta con l'insostenibilità di questa posizione isolata e onnipotente e con il fallimento delle fantasie di autonomia (Pantani, Porcelli, & Tricoli, 2023). La famiglia fatica a chiedere alla scuola qualcosa di più del conformismo e del successo dei propri figli, e diffida del suo operato. Quanto alla scuola, con la diagnosi reagisce all'impotenza, e mette i problemi a carico della famiglia e dei servizi. Il rapporto tra scuola, famiglie e minori è costellato da eventi critici.

Ma scuola e famiglia chiedono anche di essere aiutati a ricostruire una vicinanza tra loro e con i minori: lo fanno evocando servizi come il Servizio Tutela Salute Mentale e Riabilitazione dell'Età Evolutiva (TSMREE), oppure psicologi che valutino l'apprendimento dei figli, sportelli scolastici, tutor per l'apprendimento, progetti sulla dispersione scolastica o sull'educazione affettiva, o sulla prevenzione delle dipendenze tecnologiche. Con i più piccoli, molti dei problemi derivano dal fatto che i bambini fanno paura, come vedevamo anche nella ricerca con gli insegnanti (Paniccia et al., 2019); per la loro imprevedibilità, per la loro distanza dai codici adulti, per la loro capacità di non aderire all'immagine stereotipata con cui gli adulti li vedono per addomesticarne l'estraneità. Non è immediato comprendere che i bambini fanno paura: sembra difficile trovare alternative, nella relazione con loro, a una sorta di preoccupazione perenne. Pensare tale vissuto può aiutare a ricostruire codici di convivenza condivisi (a scuola, nel nido, in famiglia, nel parco), mantenendo un'esplorazione della loro efficacia che metta in discussione la funzione adulta con i bambini.

Il seminario ha permesso di vedere come gli eventi critici nel rapporto adulti-minori e scuola-famiglia segnalino la necessità degli attori coinvolti di occuparsi del loro rapporto, non potendone dare più per scontata l'adesione e il funzionamento. Confrontarsi con la necessità di ricostruirne senso e obiettivi, può evocare una rinuncia rabbiosa e un vissuto di impotenza, tale da rendere anche innominabile la profonda crisi che attraversa questo sistema di rapporti.

Abbiamo indizi per comprendere l'innominabilità della crisi: le attese di conformismo delle famiglie, ma anche della scuola, prendono il posto della possibilità di cercare nuovi obiettivi e modalità di perseguirli. Vedremo, nei casi proposti, come lo stallo nella fantasia di impotenza o il continuo metterla a carico dell'altro, nella relazione scuola-famiglia, siano agiti che attraversano l'intervento. In un contesto anomico, in assenza di una lettura che aiuti a pensarlo, l'esplorazione viene vissuta come un rischio distruttivo, che suscita vissuti di impotenza. Vedremo che è possibile lavorarvi, recuperando la qualità dei vissuti e occupandosi di proporre vicinanza nel rapporto. La proposta metodologica presente nei casi si fonda sull'Analisi della domanda, ovvero sul pensare le emozioni presenti nella relazione, mitigando la violenza agita e proponendo alternative di condivisione (Carli & Paniccia, 2003). Vediamo i quattro casi di intervento come permetteranno di articolare queste premesse, trovando nuove aperture.

Quattro casi

Intervenire sul rapporto conflittuale tra famiglie e nidi per l'infanzia con un servizio di babysitting psicologico

Magnolia, un'associazione di psicologi e psicoterapeuti che offre servizi per giovani, famiglie e organizzazioni, propone un servizio definito di babysitting psicologico e chiamato Babysitting Pro. Attraverso l'Analisi della domanda, questo servizio esplora il significato emozionale della richiesta di babysitting, per definire obiettivi e sviluppare una convivenza competente tra famiglie, scuola, specialisti sanitari, in un panorama - i servizi per i minori - che può essere organizzato da controllo, possesso, diffidenza. Come vedremo nei casi che seguono, Magnolia è chiamata a mediare tra differenti attese che, se inesplorate, possono generare rapporti persecutori. Le famiglie odierne sono spesso disorientate e diffidenti verso i servizi per l'infanzia, perché questi le mettono di fronte al fallimento di quella rappresentazione - mitica e difficilmente percorribile oggi - di famiglia quale nucleo sociale rassicurante e autosufficiente (Pantani et al., 2023). Spesso cercano in noi alleati contro il nido. I nidi, dal canto loro, sembrano cercare soluzione alle difficoltà nel rapporto coi bambini nella sanitarizzazione di comportamenti problematici. Chiedono conferme sul ripetersi del comportamento problematico anche a casa, per omologarlo a deficit nello sviluppo. In entrambi i contesti, familiare e scolastico, capita che la soggettività del bambino e le sue relazioni spesso spariscono (Langher, 2024). Il Babysitting Pro propone di sospendere la spinta a risolvere, per pensare le comunicazioni veicolate dagli acting out dei bambini. Magnolia propone che spinte, mozzichi, fughe, mutismi siano opportunità per conoscere ciò che i bambini sentono e pensano nel loro primo approcciarsi al mondo e alla convivenza. Vediamo le testimonianze di alcune baby-sitter.

La famiglia di Marco: Controllare o conoscere

Stefania, la madre, ci dice di soffrire di attacchi di panico e teme per l'incolumità di Marco, bimbo di 2 anni. Negli interventi la accompagno a prendere il figlio al nido, ci conosciamo. Le educatrici e la mamma sono preoccupate sullo sviluppo motorio di Marco. Nonostante gli accertamenti non abbiano rilevato incongruenze nella crescita, ci sono continue allerte: sale bene sullo scivolo? Digriagna i denti la notte? Piange troppo? Ha strane paure? Rischio di essere catturata dal controllo di Stefania. Lei e io monitoriamo, in Marco che gioca, i progressi motori; con le educatrici del nido la madre discute su che attività debba fare Marco al nido per agevolare progressi motori. Mi sento chiamata da Stefania ad assecondarla nel controllare Marco e a coalizzarmi contro il nido. Nel monitoraggio del gruppo di lavoro delle baby-sitter, pensiamo alla complessità di non farsi assimilare dalle famiglie, e di riconoscere nelle proposte, anche quelle sgangherate, rivolte al servizio, il desiderio dei genitori di non esaurire il rapporto nell'aver potere sul bambino. Smetto di controllare il corretto sviluppo di Marco e propongo a Stefania delle divergenze rispetto ai suoi pensieri inquisitori verso le educatrici. Mi pongo non più come alleata ma come estranea da conoscere, con cui condividere preoccupazioni e discutere circa una loro fondatezza. Propongo a Stefania di ascoltare la voce di Marco. Marco ha timore di andare all'asilo, si morde le mani quando ne parla. Un giorno mi racconta di avere paura di alcuni compagni. Mi fa molte domande su cosa siano gli amici, come a indagare se possano essere cattivi. Questo bambino di due anni a volte mi sconcerta e turba profondamente. Non solo mi chiede: "Come stai?" Ma anche: "Cosa stai pensando?". Mi insegna a rivolgere questa domanda anche a lui. Il babysitting con questa famiglia sta aiutando ad elaborare vissuti angosciosi di Marco e della madre nei confronti del nido.

La famiglia di Alessandro: Sospendere la guerra

Ci contatta una coppia con due figli su invio di un Consultorio. I genitori hanno problemi col figlio maggiore, Alessandro, di 3 anni. Il bambino risponde male alle educatrici del nido, dà spinte ai compagni, butta a terra i loro oggetti. Alessandro non ha imparato a usare il vasino e si fa la pipì addosso. Le educatrici chiedono alla madre di tenergli il pannolino. La madre, consigliata dalla pediatra, vuole farglielo togliere. Le educatrici insistono e la madre pensa di denunciare il nido. Entro il babysitting, Magnolia interviene proponendo una consulenza genitoriale volta ad attenuare il conflitto tra famiglie e nido e riorganizzare le premesse del rapporto. Nei colloqui Valeria domanda con insistenza se quello che fa va bene o no, proponendo una cultura che sanitarizza i problemi e prescrive comportamenti e vissuti: "Faccio bene? È giusto?", di cui, al tempo stesso, dichiara il fallimento. Nel rapporto col servizio, Valeria inizia a mettersi in discussione e decide di non denunciare il nido.

Nei pomeriggi di babysitting, a casa e al parco, Alessandro mi mette a dura prova, aggredisce di continuo le regole dei giochi che facciamo, stare insieme è frustrante. Negli incontri di monitoraggio del servizio, facciamo l'ipotesi che Alessandro veda gli altri in un'ottica "o io o loro" e faticosi a costruire relazioni amiche. Nel corso del tempo, quando nel gioco Alessandro mi tratta come una nemica con cui competere, cambio registro, a volte in modi duri, altre in modi buffi. Gli propongo che non mi interessa quello scambio e che possiamo usare gli oggetti in modi divertenti. Gradualmente, divento per lui un'amica con cui inventare nuovi modi di stare insieme. Siamo adesso nella scuola dell'infanzia. I genitori chiedono a Magnolia di partecipare al Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO). Domando loro come mai e dicono di volere un parere in più. Sembrano spaventati e nei monitoraggi di Magnolia ipotizziamo cerchino alleati verso un contesto vissuto come pericoloso. Propongo loro di partecipare con l'intento di conoscere e condividere obiettivi di lavoro. Sono presenti, oltre a genitori e babysitter, la neuropsichiatra dell'Asl, due maestre, un Oepac e un'insegnante di sostegno. La riunione si organizza sull'esposizione dei comportamenti problematici del bambino. Se a casa e al parco Alessandro sta sviluppando modi più competenti di rapportarsi agli altri, a scuola rimane ingestibile: aggredisce i compagni oppure si sottrae a loro giocando da solo. Le maestre chiedono cosa devono fare, sembrano alla ricerca di una soluzione alle difficoltà che vivono nella relazione con lui. Una delle insegnanti di sostegno sottolinea che il rapporto uno a uno, solito nel contesto familiare, è diverso dal rapporto uno a venti della scuola; le insegnanti si devono occupare di molti più bambini contemporaneamente. La neuropsichiatra, di contro, sostiene che le ore di sostegno che il bambino ha a disposizione durante l'orario scolastico sono sufficienti per fare un lavoro di sviluppo e integrazione di Alessandro in classe. Il GLO assume la forma di una competizione tra diverse opinioni, si perde la voce del bambino e ciò che i comportamenti comunicano. Il gruppo classe viene trattato come sommatoria di individui, non come sistema dotato di una cultura propria, tutta da conoscere. Intervengo usando l'estraneità da me rappresentata - babysitter di un servizio psicologico esterno alla scuola - e condivido la mia esperienza nel rapporto con Alessandro, un bambino che, se aiutato a uscire fuori dalla percezione di essere valutato, sa stare costruttivamente nel rapporto. Ci stiamo chiedendo, come Magnolia, come essere risorsa in questo difficile confronto tra educatori e specialisti che seguono il bambino. Intanto, sospendere l'aspettativa di vedersi per risolvere incongruenze, e proporre una lettura relazionale dei comportamenti di Alessandro, ha permesso alle insegnanti di interessarsi a una relazione col bambino diversa da quella a cui sono abituate.

La famiglia di Judie: Fuori dal nido, dentro il nido

La famiglia si rivolge a Magnolia in seguito a un trasferimento e a un cambio del nido della figlia. Il nido nuovo richiede che i bambini parlino italiano. La mamma olandese e il papà australiano parlano in inglese tra loro, e ognuno nella propria lingua madre con la figlia. Cercano una babysitter che parli inglese con loro e italiano con Judie, e aiuti con la ripresa dal nido. Proponiamo alla famiglia che la specificità linguistica nella richiesta non riguardi solo il tipo di canale comunicativo ma una domanda di rapporto col nido. Fuori dal nido, l'educatrice mi ferma per chiedermi: "A casa Judie mangia da sola? Al parco gioca con altri bambini? Con te parla?". Chiedo il perché di queste domande. L'educatrice è preoccupata: la bimba al nido non parla, parla solo durante il riposino, quando gli altri dormono e la luce è spenta. Vorrebbe dirlo alla madre, ma teme che possa fraintendere, prendersela o allarmarsi. Mi parla con fare furtivo, è preoccupata che Judie possa pensare che stiamo parlando male di lei e si inibisca ancora di più. Mi confronto con la mamma che, di contro, non capisce alcune comunicazioni del nido, si chiede cosa mangi la figlia lì, dal menù che le mandano ogni giorno sembra che mangi tutto, mentre a casa è molto selettiva. Nei monitoraggi del gruppo di lavoro, ci confrontiamo sulla fantasia che ci attraversa, come babysitter e psicologhe, di raccogliere informazioni. Se non ci fermiamo a pensare, tutto ciò che ci viene comunicato diventano fatti da valutare: "Va tutto bene? Ci si deve preoccupare?". Mi sento tra due fuochi: da un lato, la sospettosità di una madre che si sente esclusa dalla vita nel nido; dall'altro, la preoccupazione di un'educatrice spaventata dalla differenza rappresentata da questa bambina e la sua famiglia. I due contesti si vivono come nemici e le comunicazioni sono come a senso unico. A casa con Judie giochiamo spesso a io che dormo, lei che è sveglia. Mi mette una coperta sulle spalle con molta cura, mi dice di dormire e mi rimane vicina controllando se ho chiuso gli occhi; dopo qualche secondo ruggisce come un leone per spaventarmi e farmi svegliare. Poi ripetere la scena. Prima di riaddormentarmi le dico che ho molto sonno, ma che non vedo l'ora di risvegliarmi per giocare di nuovo con lei. Gradualmente la scena cambia: dopo avermi addormentata si allontana, ogni volta un po' di più, e si mette a giocare con un

telefono giocattolo, poi si riavvicina e mi sveglia con una carezza. Sembra più tranquilla ora quando si allontana, il telefono sembra tenerci in contatto anche se io dormo e siamo lontane. Ipotizziamo, nei monitoraggi del lavoro, che col gioco Judie stia sperimentando che possiamo separarci per un poco senza che succeda nulla di spaventoso. Condivido con educatrice e madre la lettura del gioco con Judie. Propongo che la piccola stia alle prese con il separarsi da casa e che, proprio come la madre e l'educatrice, vive al momento una difficoltà nel tenere insieme i due contesti, casa e nido, tra loro molto diversi. Parlare, mangiare, piangere, fare i bisogni non rispondono solo a modi giusti o sbagliati; rappresentano modi di esprimersi e fare esperienza. In altre parole, anche quando non parla al nido, Judie sta comunicando. Questi scambi aprono alla possibilità di parlarsi. Nei momenti di uscita dal nido, mi fermo con educatrice e bambina e le coinvolgo in un dialogo alternativo, istituendo uno scambio in cui parlare/non parlare non sono azioni oggetti di osservazione o preoccupazione, ma strumenti di condivisione. Allora dico: "Sono curiosa, mi raccontate cosa avete fatto oggi? Diciamo all'educatrice cosa faremo nel pomeriggio?". Anche famiglia e nido iniziano a parlarsi. Sophie condivide con me di sentirsi meno sola nella scelta della scuola dell'infanzia. Benché non conosca ancora famiglie a cui chiedere consiglio, recupera il rapporto con le educatrici del nido come possibile risorsa nell'esplorazione delle diverse scuole di quartiere.

Monitoraggio di un intervento nel rapporto famiglia-scuola nell'ambito del PNRR

Siamo un gruppo di specialiste SPS. Iniziamo a lavorare come assistenti specialistiche per l'integrazione della disabilità nelle classi delle scuole superiori (Paniccchia et al., 2014). Attualmente lavoriamo con il ruolo di psicologhe in scuole primarie (elementari) e secondarie di primo e secondo grado (medie e superiori) di Roma, Pomezia e Bari. Ci occupiamo di sportelli di ascolto e di interventi rivolti alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica.

Per alcune di noi, gli anni di lavoro in classe con allievi e docenti hanno prodotto una reputazione che ha esitato nella committenza per progetti di carattere dichiaratamente psicologico, con l'obiettivo di intervenire sui rapporti di convivenza e di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica come consulenti esterne. I progetti legati al fenomeno della dispersione scolastica sono finanziati con i fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza nel settore istruzione, d'ora in avanti PNRR (www.pnrr.istruzione.it). Tale passaggio di ruolo è stato possibile grazie all'implicazione nel lavoro con le classi, i docenti, le famiglie, i dirigenti scolastici e alla resocontazione a questi ultimi, o alle funzioni strumentali, del metodo attraverso cui si interpretano i problemi vissuti con studenti e famiglie a scuola. Attraverso tali scambi è stato possibile formulare insieme alla scuola ipotesi di lavoro. Gli investimenti del PNRR hanno permesso di continuare a conoscere le questioni vissute da genitori e studenti nel rapporto con la scuola e la formazione.

Il PNRR istruzione prevede un ampio programma di interventi. Quelli per cui veniamo ingaggiate sono relativi al mentoring e orientamento destinati agli studenti e ai genitori. Tali azioni rispondono al mandato di supportare gli Istituti Scolastici nel concorrere alla prevenzione e al contrasto dell'abbandono scolastico.

Difficile e interessante è stata la fase di avvio dei progetti, in particolare il cosiddetto "reclutamento" delle famiglie da coinvolgere. In alcuni casi, proporre ai docenti referenti di confrontarsi su come procedere è sembrato impossibile: appuntamenti ignorati o frettolosi, e-mail alle quali non ricevevamo risposta. Se avessimo trattato come fatti i comportamenti dei docenti, avremmo dedotto che i gruppi con i familiari non interessavano. È stato importante recuperare categorie per leggere il modo di funzionare della scuola, in particolare il rapporto tra obbligo e desiderio. I docenti sembravano chiedere di obbligarli a occuparsi del progetto, la stessa fantasia di obbligo che fallisce nel rapporto tra docenti e studenti e tra docenti e famiglie, anch'esse descritte spesso come assenti, non coinvolte, "nemiche". Facciamo l'ipotesi che i docenti siano disorientati, spaventati all'idea di entrare in un rapporto di conoscenza con le famiglie degli studenti. Ricordiamo la dicotomia di rapporto con l'estraneo come amico o nemico formulata da Renzo Carli: con il nemico si sa cosa fare, si può combattere o scappare (Carli & Paniccchia, 2003). Con l'amico il rapporto è ignoto, bisogna avere la competenza di costruire una cosa terza da condividere (Carli, 2012). Capiamo che alcune scuole ci stavano chiedendo di essere aiutate a riconoscere un desiderio di rapporto: nelle famiglie, negli studenti, in loro stesse. Alla cultura dell'obbligo e del controllo abbiamo pensato di rispondere con proposte di azioni volte alla conoscenza.

Alcuni esempi. In una scuola – dove l'uso delle circolari e del registro elettronico non produce adesioni da parte delle famiglie – proponiamo di telefonare. Le famiglie rispondono. In un'altra scuola usiamo l'incontro

per l'elezione dei rappresentanti dei genitori come occasione per presentare il progetto; diffondiamo una locandina con un link per iscriversi tramite un *Google form* e indicare la motivazione a partecipare al progetto. Le famiglie rispondono.

Da novembre 2023 iniziamo a realizzare gli incontri. Ai gruppi di famiglie che incontriamo diciamo che siamo interessate a conoscere quali problemi incontrano con i figli in rapporto alla scuola. Le famiglie ci parlano. Alcune ci chiamano a schierarci tra genitori, figli e scuola, in un rapporto amicale nel quale condividere impotenza e liquidare emozioni e conflitti. Queste famiglie ci parlano della stessa cultura difensiva dei docenti, nella quale incontrarsi e parlare spaventa tutti, anche noi. Altre ci dicono che confrontarsi in gruppo fa sentire meno soli. Con alcune famiglie, quando proponiamo un setting fondato sul domandarsi che senso abbia formarsi oggi in vista del futuro, emergono possibili committenze. Facciamo l'ipotesi che parlare di problemi con i genitori sia stato possibile quando abbiamo proposto un contesto connotato da dimensioni spazio-temporali in cui tali problemi fossero situabili, presentando la contemporaneità come qualcosa di nominabile e conoscibile.

Queste committenze emergono quando proponiamo un rapporto interessato ad ascoltare gli scarti dalle attese circa la formazione e il futuro pensato per i propri figli e l'imprevedibilità che i genitori sperimentano rispetto agli interessi che i figli mostrano. Nominiamo con questi genitori i cambiamenti in corso, il rapporto con i social, con la moda e il consumismo, con il mondo del lavoro. Emerge il problema di non riuscire a trovare alternative a un rapporto orientato dall'obbligo e dalla pretesa che i figli aderiscano a una visione valoriale della formazione, che conduca verso un'ascesa sociale. In alcuni casi si è potuto parlare di differenze generazionali e di una fantasia di controllo sulla realtà che i giovani vivono. Tale "realtà" è difficile da avvicinare e conoscere. Emerge la domanda di occuparsi di una possibile funzione genitoriale che non sia fondata solo sul controllo ma che consenta di condividere limiti per pensare insieme il futuro, rispetto a una contemporaneità in continuo mutamento. Allo stesso modo, si chiede alla scuola di non esaurirsi dentro la valutazione, in particolar modo per le famiglie i cui figli sono entro percorsi diagnostici.

Anticipavamo che abbiamo lavorato anche con gli studenti (siamo in una scuola superiore), sia in setting di gruppo, che individuale. Gli studenti ci hanno detto di non sapere che senso possa avere oggi andare a scuola, sembrano sovente aderire a quelle che vivono come prescrizioni dei genitori, apparentemente mancano parole per riferire una propria committenza. Immagmano una "scuola dei sogni" e poi, nella realtà, incontrano una scuola frustrante rispetto alle loro fantasie di libertà e "comodità". Ci hanno parlato molto dei voti entro un'ambivalenza: da una parte preferiscono la comodità, ad esempio con le valutazioni programmate. La possibilità di "copiare", "suggerire", "sbirciare" sembra far sperimentare una trasgressione al controllo dei docenti e dei genitori. Gli studenti sembrano rispondere al controllo degli adulti controllando a loro volta ciò che possono, ovvero la valutazione scolastica. D'altra parte, dicono di apprezzare chi li prende sul serio, dando la possibilità di emozionarsi e rischiare. Il rischio è qualcosa che nelle parole degli studenti emerge, in prima battuta, come da evitare. La pretesa sembra essere quella di imparare o essere promossi secondo le proprie aspettative, senza confrontarsi con l'alterità che portano i docenti e il processo di apprendimento. Emerge il vissuto di sentire, nel rapporto con i docenti, di prendere poco sul serio la formazione, intesa sia come apprendimento che come contesto di socializzazione, in cui si condividono regole. Gli studenti condividono con noi che riconoscono dei desideri rispetto all'apprendimento, come il lavorare in gruppo e poter pensare le esperienze di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento). Ci dicono che queste sono state occasioni in cui è stato possibile sperimentarsi in ruoli e funzioni, ma anche che è difficile dare un senso a queste esperienze, non ci sono spazi previsti per fermarsi a pensarle. Sono anche esperienze in cui recuperare un desiderio di non vedersi e essere visti entro lo stereotipo dello "studente scansafatiche". Sembrano occasioni preziose per parlare del loro coinvolgimento nella formazione e avvicinare una loro committenza. Emergono desideri di conoscere altri, allargare orizzonti culturali, avere un lavoro stimolante e autonomia dalla famiglia, elaborare le emozioni provate. Quando chiediamo agli studenti di parlare di desideri per il futuro e di formazione utile, emergono spesso contesti altri dalla scuola: gruppi sportivi, teatrali e musicali, scout, primi lavori. Proponiamo un'interpretazione: fuori dalla scuola è più facile dirsi in apprendimento. A scuola gli studenti dicono di faticare a vedersi come partecipi di un prodotto formativo. Si sentono fruitori di un servizio a cui sono obbligati. Ci sembra interessante la funzione che la psicologia può assumere per intervenire sul problema della partecipazione scolastica, con servizi che adottino una "posizione terza" (Carli, 2012) che faccia interloquire questioni portate da genitori e studenti con la scuola, per sviluppare ipotesi formative in rapporto alla contemporaneità.

In conclusione, genitori e studenti finora incontrati dicono che c'è spazio per una proposta "nuova" di rapporto, meno nemica e impaurita, più fondata sul condividere problemi e ipotesi sul futuro dei figli/studenti. Attraverso resocontazioni orali e scritte e incontri dedicati, abbiamo verificato l'interesse al confronto, sui problemi di cui parlano le famiglie, anche nei committenti della scuola, dirigenti e docenti. Con i nostri interlocutori, scuola, famiglie e studenti, stiamo condividendo la questione: che senso ha formarsi oggi, e che aspettative ci sono?

La cultura del controllo nel rapporto scuola-famiglia: Il caso di Emma

Siamo due colleghe che stanno specializzandosi con SPS. Tra il 2021 e il 2023 abbiamo portato avanti un intervento psicologico nella scuola primaria, partendo da ruoli non psicologici: Oepac e tutor dell'apprendimento. Lavoriamo per Emma, 9 anni, con diagnosi di disturbo dell'apprendimento ed epilessia. Diagnosi che arriva dopo una crisi epilettica verificatasi nel contesto scolastico al secondo anno della primaria, che allarma famiglia e scuola nel sentirsi impreparati a gestirla. Dalla terza elementare la bambina viene affiancata da un Oepac e da un insegnante di sostegno, con il mandato di sostenerne il percorso, tenendo conto delle sue specifiche necessità. Il ruolo di Oepac era stato occupato da una di noi, Melissa. L'anno successivo dall'altra, Eleonora, dopo alcuni cambiamenti organizzativi. Melissa ha continuato a seguire la bambina sviluppando con la famiglia una nuova funzione, quella di tutor dell'apprendimento in intervento privato domiciliare. I genitori, infatti, si dicevano in difficoltà nel seguire Emma nei compiti.

Scuola e famiglia vivevano una crisi sulle rispettive funzioni e su come stare in rapporto alle esigenze di Emma. Anche noi ci siamo sentite chiamate a schierarci dall'una o dall'altra parte, come se il vissuto di confusione e incompetenza fosse intrattabile. Sospendere questo agito ha coinciso con il riconoscere i rapporti, iniziando da noi due. Ci ha aiutato il ricordare che non eravamo sole, che c'era il rapporto tra noi, ma anche la nostra appartenenza alla comune formazione psicoanalitica, che si è così proposta non solo come risorsa concettuale ma anche come setting di pensabilità dei conflitti in alternativa ad agirli o silenziarli.

La scuola primaria di Emma è in un quartiere romano con status socioeconomico agiato. Le famiglie hanno attese di un'ottima formazione per i figli e vivono il contesto sociale come omogeneo per appartenenza culturale e reddito. I genitori di Emma sono professionisti affermati, e la diagnosi della figlia sembra averli confrontati con problemi inaspettati, che rendevano necessaria una rimodulazione del rapporto con la scuola e con le loro attese sul futuro della figlia. Il servizio per i bambini con disabilità di questo istituto, orientato all'adeguamento del metodo didattico al minore e all'integrazione sociale, sembrava declinare gli interventi con un'organizzazione vissuta come data, con programmi didattici del tutto prestabiliti. Ma un'irriducibile ambiguità si riproponeva nel rapporto scuola-famiglia e restava una confusione che esitava in agiti di potere e intrusioni reciproche. In questo contesto, le maestre della classe di Emma hanno adottato un approccio che puntava molto sulla disciplina, spesso separando gli obiettivi di socializzazione da quelli di apprendimento. La dinamica di rapporto tra bambini e insegnanti ruotava attorno a regole e repressione di un'emozionalità che esplodeva in aperte provocazioni quando le insegnanti erano sostituite dalle supplenti, vissute come dotate di basso potere. Il rapporto con le famiglie era organizzato dalla diffidenza, che ostacolava l'esplorazione delle reciproche attese: le richieste dei genitori erano simbolizzate come tentativi di attaccare il potere istituito. L'offerta formativa non era ripensabile nel rapporto con i clienti. Le famiglie partecipavano a questa dinamica, con provocazioni e scappatoie volte a recuperare quote di potere. Quella di Emma cercava un rapporto con le figure apicali, per obbligare le maestre a stare alle loro richieste inesauribili. Oepac e insegnante di sostegno sembravano chiamate ad allearsi con le maestre, silenziando il loro punto di vista. Le maestre prescrivevano loro, ad esempio, di non affiancare i bambini con diagnosi, altrimenti non si sarebbero impegnati da soli, e loro obbedivano anche se non erano d'accordo. Sembrava che la vicinanza ai minori, specie se affettiva, fosse vissuta come pericolosa, anche se era prevista dal mandato sociale. Anche i vissuti di Emma erano indicibili, portandola a esprimersi solo con comportamenti, quali fingere crisi epilettiche, o raccontare esperienze personali mai accadute, per apparire interessante agli occhi dei coetanei. Alle maestre questi comportamenti arrivavano come tentativi manipolatori di controllare gli altri. Pertanto, andavano ignorati o modificati, entro la cultura della correzione del deficit.

Abbiamo lavorato per riconoscere il valore comunicativo di questi gesti, nell'ipotesi che esprimessero le difficoltà relazionali della bambina. Quando Emma diceva di sentirsi poco bene, faceva un giro nel corridoio con l'Oepac, ovvero Eleonora. In questo spazio si era creata un'occasione per parlarsi liberamente. È emerso che per la bambina simulare la crisi era un modo per verificare l'affidabilità degli adulti, perché spaventata da

quanto poteva accaderle in una crisi reale. Partire da questo ha permesso di istituire con la scuola una procedura di intervento condivisa dalla classe, con funzioni definite, per sentirci tutti contenuti di fronte alla paura di una crisi. A casa, Emma proponeva a Melissa un rapporto in cui arrabbiarsi o sostituirsi a lei nell'esecuzione dei compiti, escludendo la possibilità di vivere insieme la frustrazione caratterizzante l'apprendimento. Non colludere con la sua proposta è stato importante per proporle di non arrendersi di fronte alle difficoltà, attraversandole insieme. Melissa ricorda quando, sedute per terra, hanno lavorato disperate per imparare a usare il compasso, vivendo con autentica soddisfazione il momento in cui Emma ci era riuscita.

Il lavoro sembrava svilupparsi nonostante gli agiti collusivi della committenza, che continuavano. Ci è venuto in aiuto un evento critico, che ha permesso al conflitto implicito di emergere per avviare un confronto produttivo. A metà del quarto anno della primaria, alla bambina è stato assegnato il voto "zero" a una verifica. Emma a casa aveva mostrato malessere per questa valutazione, ma a scuola non aveva detto nulla. La famiglia ha convocato Melissa a intercedere con le maestre per avere spiegazioni; quelle hanno proposto la valutazione come "agganciare" l'alunna alla realtà. È stato difficile per noi non colludere con l'aspettativa di allearsi con la famiglia per difendere i diritti della bambina, prese dalla rabbia di vedere non tutelata una bambina con una disabilità riconosciuta.

È qui che il riconoscerci nell'appartenenza a un modello di intervento psicoanalitico ci ha permesso di pensare al voto "zero" come a un evento che mette in crisi l'assetto collusivo conformista del consenso scontato. Siamo uscite dal silenzio, cominciando a parlare con le insegnanti per convenire obiettivi e nuove proposte formative. Nell'ambito della programmazione scolastica abbiamo proposto alle maestre un setting con l'obiettivo di pensare insieme le emozioni sul lavoro con Emma. Parlando con loro dei nostri vissuti sulla valutazione "zero" è emerso che, se il voto sembrava riguardare Emma, in quanto individuo acontestualizzato, anche le maestre si sentivano sole nel perseguire gli obiettivi formativi della bambina. Abbiamo proposto loro che lo "zero" non era solo una valutazione della bambina, ma anche una comunicazione sul funzionamento del gruppo che si occupava dei suoi obiettivi formativi. Condividere obblighi aveva azzerato la comunicazione. Eleonora non esprimeva dissenso per evitare i conflitti, vissuti come intrattabili e violenti. Melissa intercedeva al posto della famiglia per comunicare con le maestre, sostituendosi a loro. Arrabbiarsi di fronte alle incompetenze o sostituirsi a chi si vive come incompetente erano le stesse modalità che Emma proponeva nel rapporto con noi. Uscire da queste posizioni ha permesso di sviluppare un rapporto in cui condividere incompetenze, per confliggere in maniera produttiva su un obiettivo anch'esso condiviso, recuperando fiducia sulle rispettive funzioni. Le maestre hanno accolto la proposta, manifestando il desiderio di stare in relazione ai bambini in maniera meno persecutoria, recuperando affettività e una maggiore implicazione. I conflitti e le confusioni nel rapporto scuola-famiglia non sono stati risolti, ma si sono sviluppati in modalità meno agite, valorizzando i vissuti di Emma sugli obiettivi formativi.

Un caso di tutoraggio dell'apprendimento

Conosco Gianni e la sua famiglia quando lui ha 13 anni, entro la cornice di PsicoTutor, un servizio psicologico di tutoraggio dell'apprendimento. Nel periodo di chiusura del secondo semestre, i genitori mi chiedono di partecipare in quanto tutor, figura richiesta dal PDP (Piano Didattico Personalizzato)² di Gianni, a due colloqui con due professori che sembrano particolarmente in conflitto con la famiglia. Mi attivo a partire da due richieste che sento diverse, e ci partecipo in maniera diversa.

Il primo colloquio è con la docente di lingua inglese, coordinatrice di classe, presentatami dalla famiglia, con cui vado, come "un tipo strano"; volevano sapere "che ne pensassi". Mi allarmo sulla richiesta di "sapere che ne pensassi", e risolvo l'allarme sentendomi chiamato a un'alleanza, a radunare le forze per fronteggiare un nemico comune. A questo punto non dovevo più capire, ma essere pronto a condividere che la docente faceva cose strane. Le stranezze non tardano ad arrivare. La docente è presa dalle sue pretese sull'insegnamento, e non pare vedere Gianni, nemmeno per rispettare il suo PDP. Nel frattempo, dice: "I miei ragazzi sono come figli per me", e "Devono avere paura di me". È perfetta per essere presa di mira, e il colloquio è pieno di sguardi d'intesa tra me e la famiglia, scambiamo occhiate perplesse e sorrisi censurati.

² Un documento di programmazione previsto dalla normativa italiana che definisce gli interventi da realizzare con gli alunni che presentano un bisogno educativo speciale (BES), ad eccezione di quelli con diagnosi di disabilità per i quali si predispongono un PEI (Programma Educativo Individualizzato).

Il secondo colloquio è diverso. La docente di discipline geometriche ha una questione con Gianni, che sabota la lezione, non porta il materiale, consegna i disegni in ritardo, e in generale si sottrae agli obblighi di studente. Ascolto le ragioni della docente, concordando strategie per rendere a Gianni sopportabile il disegno tecnico, permettendogli di adempiere ai suoi compiti.

La parte interessante viene quando si tratta di riportare a Gianni come fossero andati i colloqui. Mi accoglie con scherzosa aria tetra, come un cattivo da cartone animato: “Quindi l’hai conosciuta?”, mi fa riferendosi alla coordinatrice e aspettandosi piena collusione. Non lo deludo. Rispondo che l’ho conosciuta, che effettivamente è un tipo particolare, che mi ha lasciato un po’ perplesso. Anticipando la sua lamentela, aggiungo che tuttavia ha il coltello dalla parte del manico. Per quanto sia particolare, bisogna imparare a convivere, fare buon viso a cattivo gioco e non mettersi in cattiva luce, tanto ora sappiamo tutti e due com’è. Concordiamo sull’essere complici.

Nel rapporto con Gianni imparo che se qualcosa lo fa riflettere o lo colpisce, esclama: “Hmm”, e ammutolisce per un po’ con uno sguardo fisso e pensieroso. Nel momento forse più difficile del lavoro, in un giorno di grande fatica nel fare i compiti, ma anche nel dirsi le cose, le diverse strategie che avevo tentato, con successi e fallimenti, non sembravano funzionare. Gianni si chiudeva sempre di più. A un certo punto interrompo la didattica e dico, esasperato: “Così è una sofferenza per entrambi, cerchiamo di rendere questa cosa sopportabile per te e per me, a te non va di fare i compiti e a me non va di stare qui a guardarti soffrire, cerchiamo di rendere questa cosa divertente”. “Hmm”, Gianni era stremato, ma eccolo pensieroso su quanto gli dico, era come se nel suo soffrire non fosse più solo. Decido di concludere la didattica, lasciandolo riflettere su quanto era successo.

Torno ai colloqui. Sulla disponibilità della docente di discipline geometriche, Gianni si mostrò ostico, anche se consapevole delle ragioni della docente. Una svolta ci fu quando riuscii a farlo sentire competente nel disegno, e a concordare con lui un modo di disegnare che gli fosse più congeniale, nel rispetto degli obiettivi didattici. Mentre era competente nel disegno a mano libera, non previsto in questa materia, Gianni aveva difficoltà con la precisione richiesta in questo nell’uso degli strumenti del disegno tecnico. Il trovare una via di mezzo, in accordo con la docente, ha permesso di affrontare i micro-obiettivi previsti. Eravamo alla conclusione dell’anno scolastico. Nonostante l’impegno finale, Gianni viene rimandato, pieno di uno scontento che però svanisce alla ripresa del lavoro a settembre, dove arriva propositivo e felice delle novità come i debiti superati e la riorganizzazione del corpo docenti, ma anche di rivedermi.

Mentre alla fine dello scorso anno scolastico sentivo la fatica e la frustrazione di questo lavoro, nella difficoltà dello stare in rapporto con questo ragazzo, alla ripresa ho vissuto emozioni molto partecipanti nel lavorare con Gianni e la sua famiglia. Ora abbiamo una ritualità condivisa tutta nostra: mi saluta quando entro mentre prima era una conquista, scherza parecchio con me, sembra legato al nostro rapporto.

Cosa è successo? Sento c’è stata una svolta in due tempi. Il primo, quando siamo riusciti a dirci che studiare soffrendo era stressante per entrambi, e che, sorprendentemente, era possibile trovare condivisioni divertenti. Il secondo, nel condividere complici la stranezza della docente di lingua inglese, condividendo la frustrazione e l’impotenza che vivevamo entrambi.

Ora faccio nuove considerazioni, anche grazie a questo scritto condiviso nel seminario e con dei colleghi. Io sono l’unico, dei quattro casi, che lavora “da solo”. Come vissuto beninteso, non è un fatto. Non ho fatto riferimento al servizio di PsicoTutor, non mi sono fatto aiutare da quell’appartenenza, e nemmeno, finora, da quella a SPS. Ho vissuto tutto il lavoro come fossi solo, io “contro” la famiglia. Ho risolto questa crisi di insopportabile minorità alleandomi con la famiglia contro la scuola. Poi con Gianni contro tutti. Siamo diventati complici, alleati, solidali nella nostra coppia, a cui abbiamo imparato a voler bene e a rendere produttiva. Ora sento la necessità di evolvere, di riconoscere un’appartenenza che mi dia quel contesto di riferimento da cui ripartire per avere un rapporto diverso con la famiglia e la scuola, permettendomi di evolvere dall’alleanza con la famiglia “contro” la scuola. Partirò dall’appartenenza al gruppo di lavoro che ha scritto questo articolo.

Considerazioni conclusive

In questo articolo ci siamo occupati di resocontare alcuni interventi nella relazione minori-scuola-famiglie. Sia la famiglia che la scuola sono in crisi rispetto alle loro funzioni e obiettivi, e alla condivisione di codici che ne organizzano la relazione. Emerge una condizione anomica che inibisce la possibilità di conoscersi, e si tende

ad assumere come scontatamente note la funzione della scuola e le attese delle famiglie e dei minori. Si rileva una domanda di aiuto a ricostruire una vicinanza tra minori, scuola e famiglie che permetta di arginare gli allarmismi e ricostruire obiettivi di apprendimento e partecipazione. Abbiamo visto come per occuparsi di questa domanda sia utile condividere una lettura dell'attuale contesto sociale, e una competenza a esplorare le attese nella relazione.

Nella relazione tra minori, scuola e famiglie, spesso prevale l'agito, che organizza la relazione con reattività emozionali sostitutive della possibilità di recuperare un senso e degli obiettivi: i bambini preoccupano, i giovani provocano o allarmano, le famiglie pretendono e si scontrano con la scuola chiedendo ai professionisti di schierarsi con loro, le scuole si vivono come assediate da variabilità individuali e faticano a trovare alternative al controllo e alla valutazione, mentre evocano la diagnosi per arginare e gestire il rapporto con minori e famiglie.

Abbiamo visto che è possibile lavorare in modo produttivo in questi contesti in crisi, se si ha un metodo che istituisce setting di confronto. Continueremo a sviluppare interventi su questi problemi, e ad elaborare la competenza psicologica necessaria, proponendo relazioni affidabili che rendano pensabili i vissuti di impotenza.

Bibliografia

- Bellavita L., Mero G., & Saracino, G. (2025). Uno sportello d'ascolto per intervenire nel rapporto scuola-famiglia in una scuola con problemi di bullismo. [A counseling service at school to support school-family relations facing bullying issues]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 13(1),127-144. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Bianco, M., Passavanti, D., & Violi, E. (2024). Pensare la diagnosi in età evolutiva: Un metodo psicoanalitico negli interventi rivolti a famiglie con figli diagnosticati nell'area dell'apprendimento [Thinking diagnosis in developmental age: A psychoanalytic method in interventions targeted at families with children diagnosed in the learning area]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(1), 39-57. Retrieved from <https://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Cappelli, T., Crisanti, P., Donatiello, G., Magrini, F., Mariani, N., & Propersi, G. (2019). Intervenire sui figli, lavorare con le famiglie [Intervening on children, working with families]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 7(1), 36-50. Retrieved from <https://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Carli R. (2012), L'affascinante illusione del possedere, l'obbligo rituale dello scambiare, la difficile arte del condividere [The fascinating illusion of possessing, the ritual obligation to exchange, the difficult art of sharing]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 285-303. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/article/view/1245>
- 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 di Psicologia Clinica*, 2, 16–32. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of demand: Theory and technique of psychological clinical intervention]. Bologna: il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2016). I “nuovi lavori” degli psicologi e la competenza a colludere [New “psychological work” and the competence to collude]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 1, 16-31. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Carli, R., Paniccchia, R.M., & Salvatore, S. (2004). *L'immagine dello psicologo in Toscana: Rapporto di analisi* [The Image of the Psychologist in Tuscany: Analysis Report]. Retrieved from: <https://www.ordinepsicologitoscana.it/public/files/7563-00000002.pdf>
- Carli, R., & Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia: Una ricerca sulla popolazione del Lazio* [The Image of Psychology: A Research on the Lazio Population]. Roma: Edizioni Kappa.

- Ceccacci, S., Nutricato, M., Giovannetti, C., & Ponzetti, E. (2024). Molte risorse per tante diagnosi: Il contributo dell'assistenza specialistica per lo sviluppo della competenza a riconoscere risorse tra personale scolastico, gruppi classe e famiglie [Many resources for many diagnoses: The contribution of specialist assistance to the development of the competence to recognize resources among school staff, class groups and families]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(1), 67-84. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Langher, V. (2024). Come abbiamo fatto a perdere la soggettività del bambino? [How did we lose the subjectivity of the child?]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(2), 21-29. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Paniccia, R.M. (2022a). Editoriale [Editorial]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(1), 1-4. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Paniccia, R.M. (2022b). Editoriale. Intervenire in tempi anomici [Editorial. To intervene in anomic times]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(2), 1-5. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Paniccia, R.M. (2023). Editoriale: Disordine mondiale, crisi dei diritti umani e psicologia clinica [Editorial: World disorder, human rights crisis and clinical psychology]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 11(2), 1-9. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Paniccia, R.M. (2024). Editoriale: La molteplicità dei modelli di intervento entro la medicalizzazione dei problemi di convivenza [Editorial: The multiplicity of intervention models within the medicalization of coexistence problems]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(1), 1-7. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Paniccia, R.M., & Carbone, A. (2024). Alcune considerazioni sull'intervento psicologico con i minori [Considerations on psychological intervention with minors]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(1), 8-24. Retrieved from: <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Paniccia, R.M., & Dolcetti, F.R. (2022). Come cambia l'immagine dello psicologo entro una cultura della convivenza in crisi: Una ricerca [How the image of the psychologist changes within a culture of coexistence in crisis: A research]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(1), 28-45. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Paniccia, R.M., & Giovagnoli, F. (2025). La scuola italiana oggi: Le attese della famiglia [The Italian school today: The expectations of the family]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 13(1), 28-48. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- 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. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/article/view/1374>
- 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 di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Pantani, G., Porcelli, M., & Tricoli, N. (2023). Sviluppare competenza psicologica in servizi rivolti alle famiglie: Intervenire in un asilo nido e in un servizio di babysitting [Developing psychological competence in services aimed at families: Intervening in a nursery and in a babysitting service]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 11(2), 67-80. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Pirrotta, S., Petrillo, A., Pricci, F., Onofri, C., Bosi, D., Di Capua, L., ... Rogora, C. (2024). La domanda delle scuole elementari e medie verso i Servizi di Salute Mentale dell'Età Evolutiva (TSMREE): Una ricerca-intervento per analizzarla e supportare gli insegnanti a riflettere sui problemi relazionali con alunni e genitori [The Demand of primary and lower secondary schools towards Youth Mental Health Services (TSMREE): A research-intervention to support teachers to reflect on relational problems]

with students and parents]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(2), 69-89. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>

SPS-Studio di Psicosociologia (2024). I cambiamenti della famiglia italiana visti attraverso il pranzo di Natale [The changes of the Italian family seen through the Christmas lunch]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 11(2), 22–54. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>

SPS-Studio di Psicosociologia (2025). Le attese dei giovani psicologi nei confronti della formazione e della professione [The expectations of young psychologists regarding training and the profession]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 13(1), 82-100. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>

Stampa, P. (2025). Attualità e prospettive del ruolo: La professione psicologica tra oggi, domani e mai più. In G.P. Lombardo, & P. Stampa (Eds.), *Il ruolo professionale nella storia della psicologia italiana: Documenti, temi e prospettive di sviluppo* [The Professional Role in the History of Italian Psychology: Documents, Themes, and Development Perspectives] (pp. 23-42). Milano: Franco Angeli.