

## **The school experience of students in a secondary school: Report of a psychosocial intervention research to combat school dropout**

***Felice Bisogni<sup>1\*</sup>, Stefano Zanfino<sup>\*\*</sup>, Sara Ceccacci<sup>\*\*</sup>, Stefano Pirrotta<sup>\*\*\*</sup>, Sara Manieri<sup>\*\*</sup>, Nicolò Mariani<sup>\*\*</sup>, Nicola Lupo<sup>\*\*</sup>, Silvia Ditoma<sup>\*\*\*\*</sup>, Andrea Pacini<sup>\*\*\*\*</sup>, Ginevra Bnider<sup>\*\*\*\*\*</sup>***

### *Abstract*

The paper reports a psychosocial action-research carried out on behalf of a secondary school in central-southern Italy. The reported intervention on school dropout is contextualized within the crisis of the social promotion function of the Italian school which implies a crisis of reputation of the school itself and an increase in conflict between school and family. In the paper, it is argued that school dropout is not a problem concerning fragile individuals but is an issue that potentially concerns all students and depends on the way in which the school experience itself is represented at emotional unconscious level. To explore this representation, focus groups were realised with students in the first year of school and analyzed with the ETA (Emotional Text Analysis). The results show a split between the way peer relationships are experienced and the school as a whole, as a context with a learning purpose. The function of the class-group to support learning, which is configured as an individual issue, is missing. Learning, in fact, school is experienced as an individual task that implies being object of a persecutory evaluation, or as an opportunity to learn with interest something useful for the future, but always as individuals, without companions. In the peer relationship split from learning, their desire for friendship fails within dynamics of inclusion - exclusion, and the class-group implodes within aggressive relationships. The results of the psychosocial action-research show that when students enter high school they ask to be helped in thinking about their future, but that this expectation is also individual, not shared. Furthermore, the discussion of the results show that, for recovering school reputation, it is crucial to promote shared learning experiences, within which students can experience the ability to work productively together with each other and with teachers.

*Key words:* school's crisis; psychosocial action-research; school dropout; class group; family-school relationship.

---

\*Clinical Psychologist, Phd in Social Psychology, Lecturer at the Psychoanalytic Psychotherapy Course of the Studio of Psychosociology of Rome, Founder of GAP Association . E-mail: felice.bisogni@gmail.com

\*\*Clinical Psychologists, PsyD in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand. E-mail: zanfinos@gmail.com; ceccaccisara@gmail.com; saramanieri85@gmail.com; nicolalupopsi@gmail.com

\*\*\* Clinical Psychologist at the Child and Adolescent Neuropsychiatry Service of ASL Roma 2, PsyD in Psychoanalytic Psychotherapy psychological clinical intervention and Analysis of Demand, Founder of GAP Association. E-mail: stefanopirrotta@gmail.com

\*\*\*\* Clinical Psychologists, PsyD Students in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand. E-mail: silviaditoma17@gmail.com; andrea.pacini.93@gmail.com

\*\*\*\*\* Psychologist. E-mail: ginevrabnider.psi@gmail.com

## **L'esperienza scolastica degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado: Resoconto di una ricerca-intervento psicosociale per il contrasto alla dispersione scolastica**

***Felice Bisogni\**, *Stefano Zanfino\*\**, *Sara Ceccacci\*\**, *Stefano Pirrotta\*\*\**, *Sara Manieri\*\**, *Nicolò Mariani\*\**, *Nicola Lupo\*\**, *Silvia Ditoma\*\*\*\**, *Andrea Pacini\*\*\*\**, *Ginevra Bnider\*\*\*\*\****

### *Abstract*

Si resoconta una ricerca-intervento psicosociale realizzata su committenza di una scuola secondaria di secondo grado del centro-sud Italia. Si interviene sulla dispersione scolastica, situandola entro la crisi della funzione di promozione sociale della scuola italiana che implica una crisi di reputazione della scuola stessa e un aumento di conflittualità tra scuola e famiglia. Si discute come la dispersione scolastica non sia un problema che concerne individui in condizione di fragilità, ma una questione che riguarda potenzialmente tutti gli studenti e dipende dal modo in cui l'esperienza scolastica stessa è rappresentata a livello emozionale inconscio. Per esplorare tale rappresentazione sono stati realizzati focus group con gli studenti delle classi prime, analizzati con l'AET (Analisi Emozionale del Test). I risultati mostrano una scissione tra il modo in cui sono vissuti i rapporti tra pari e la scuola nel suo complesso, avente finalità di apprendimento. Manca la funzione del gruppo classe a supporto dell'apprendimento, che si configura come esperienza individuale. L'apprendimento è vissuto come un adempimento individuale, oggetto di una valutazione persecutoria da parte degli insegnanti, oppure come occasione dove imparare qualcosa di utile per il futuro, ma sempre come singoli, senza compagni. Nel rapporto tra pari, scisso dall'apprendimento, il desiderio di amicizia degli studenti fallisce entro dinamiche di inclusione-esclusione, e il gruppo classe implode entro rapporti aggressivi. I risultati della ricerca-intervento mostrano che all'ingresso nelle superiori gli studenti chiedono alla scuola di essere aiutati a pensare il proprio futuro, ma anche questa attesa viene vissuta come individuale, non condivisa. Infine la discussione dei risultati mostra come, al fine di intervenire sulla crisi di reputazione della scuola, sia cruciale promuovere esperienze di apprendimento condiviso, entro cui gli studenti possano fare esperienza di una competenza a lavorare produttivamente insieme tra loro e con gli insegnanti.

*Parole chiave:* crisi della scuola; ricerca-intervento psicosociale; dispersione scolastica; gruppo-classe; rapporto scuola-famiglia.

---

\* Psicologo Clinico, Phd in Psicologia Sociale, Docente del Corso in Psicoterapia Psicoanalitica dello Studio di Psicosociologia di Roma SPS, Fondatore dell'Associazione GAP. E-mail: felice.bisogni@gmail.com

\*\* Psicologi Clinici, Specialisti in Psicoterapia Psicoanalitica, Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. Associazione GAP. E-mail: zanfinos@gmail.com; ceccaccisara@gmail.com; saramanieri85@gmail.com; nicolalupopsi@gmail.com

\*\*\* Psicologo Clinico presso il Servizio di Neuropsichiatria Infantile Adolescenza della ASL Roma 2; Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica, Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda; Fondatore dell'Associazione GAP. E-mail: stefano.pirrotta@aslroma2.it

\*\*\*\* Psicologi Clinici, Specializzandi in Psicoterapia Psicoanalitica, Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: silviaditoma17@gmail.com, andrea.pacini.93@gmail.com

\*\*\*\*\* Psicologa. E-mail: ginevrabnider.psi@gmail.com

## *La crisi di reputazione del sistema scolastico italiano*

Oggi in Italia la reputazione dei servizi pubblici, tra cui la scuola, è in crisi, entro una più generale crisi di affidabilità dello Stato e dei rapporti sociali esterni alla famiglia (Carli & Paniccchia, 2011; Carli & Paniccchia, 2012; Carli, Paniccchia & Caputo, 2016; Paniccchia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello & Cappelli, 2019). Lo Stato e i suoi servizi sono rappresentati come distanti dai cittadini, il rapporto tra servizi pubblici e famiglie è connotato da diffidenza reciproca (Bisogni & Pirrotta, 2018; Olivetti Manoukian, 2015; Pirrotta & Bisogni, 2023; Pirrotta et al., 2024). Secondo un'indagine dell'OCSE, in Italia circa il 35% dei cittadini intervistati si dichiara insoddisfatto dei servizi pubblici. In particolare, circa 3 su 10 cittadini si dicono non soddisfatti del sistema di istruzione pubblica (OECD, 2024). In un recente rapporto del CNEL si sottolinea il rischio di autoreferenzialità dei pubblici servizi e la necessità di una "valutazione partecipativa" in cui coinvolgere i cittadini (CNEL, 2024). Tali processi in effetti sono rari e la soddisfazione dei clienti dei servizi pubblici viene valutata prevalentemente attraverso indicatori quantitativi di risultato, che nelle scuole sono le percentuali di dispersione scolastica e il rendimento degli studenti alle prove INVALSI (ISTAT, 2024a).

I sindacati denunciano come, rispetto a 25 anni fa, vi sia stato un aumento importante di contenziosi tra scuola e famiglia e tra dirigenti e docenti, nei casi più gravi sottoposti al TAR, cosa che ha spinto il Ministero dell'Istruzione a cercare modi per limitare il fenomeno. La conflittualità tra famiglia e scuola sfocia in episodi di violenza, come testimonia l'incipiente fenomeno delle aggressioni agli insegnanti, al punto che il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, nel 2019, ha ritenuto di esprimersi sul problema, denunciando la crisi dei modelli sociali, familiari, educativi (MIUR, 2019).

La crisi della scuola, denunciata da più parti, è spesso imputata agli insegnanti: al loro invecchiamento anagrafico e metodologico; alla mancanza e/o alla scarsa richiesta di formazione; alla mancanza e/o al rifiuto di valutazione del loro lavoro; alla problematicità del reclutamento, caratterizzato da un crescente precariato. A queste critiche presidi e insegnanti controbattono che nella scuola, pur in mancanza di risorse necessarie, si danno risposte grazie alla "buona volontà" degli insegnanti (MIUR, 2013; Paniccchia et al., 2019).

Si tende a reagire ai complessi problemi della scuola con spiegazioni ipersemplicitistiche, cercando cause e colpevoli di volta in volta identificati con gli insegnanti, gli studenti o i genitori. Questa ricerca attiva processi difensivi, che fomentano la diffidenza reciproca tra le parti e interdicano l'istituzione di un confronto costruttivo. Una recente ricerca ha esplorato l'esperienza di un gruppo insegnanti italiani, proponendo l'ipotesi che alla base della crisi del sistema scolastico italiano vi sia uno specifico evento critico: la crisi della funzione di promozione sociale della scuola (Paniccchia et al., 2019). Nello stesso anno il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione propone la medesima ipotesi, dichiarando che:

occorre prendere dolorosamente atto che si è fortemente incrinato quel patto che implicitamente si era stipulato fra scuola e società quando i rapporti sociali e le condizioni materiali degli italiani (sia nella fase a dominanza rurale sia nella fase a dominanza industriale) erano tali da vedere nella scuola lo strumento non solo del sapere, ma anche della promozione sociale. Da qui la consegna da parte delle famiglie alla scuola di bambini e adolescenti già predisposti al rapporto asimmetrico tra generazioni, maturato e introiettato fuori dalle mura scolastiche e proiettato con assoluta prevalenza all'acquisizione del sapere, come strumento di crescita personale e di riconoscimento sociale. Nella nostra epoca di dominio della globalizzazione, con una conoscenza che appare alla portata di tutti, sembra perdersi il senso stesso del "fare scuola", che rischia di apparire come un non-luogo, puro contenitore di ragazze e ragazzi con l'unico obiettivo del mero "custodire" evitando danni e incidenti (MIUR, 2019, p. 2).

È una dichiarazione che fa riflettere sulla coincidenza tra crisi della funzione di promozione sociale e crisi di senso e di obiettivi della scuola. Crisi che si traducono, negli studenti, in rifiuto della dipendenza formativa dagli insegnanti, che per essere valorizzata implicherebbe il riconoscere una differenza non solo di potere – il rapporto di dipendenza asimmetrico tra le generazioni nominato nel documento citato – ma anche di competenza. Peraltro, la crisi della funzione di promozione sociale della scuola è confermata da una ricerca OECD: due terzi dei bambini di genitori con istruzione inferiore, al ciclo superiore restano con lo stesso livello di istruzione, rispetto a una media OCSE del 42%. Solo il 6% di queste persone ottiene una laurea, meno della metà della media OCSE (OECD, 2018). La mobilità dei redditi dal basso verso l'alto è sempre minore, in un processo iniziato dagli anni '90, non solo in Italia. Secondo un sondaggio dell'OCSE del 2018, il 71% dei genitori italiani teme che i figli non raggiungano lo status e il benessere che loro hanno ottenuto. Il rendimento degli investimenti nell'istruzione superiore è tra i più bassi: i laureati guadagnano in media solo il 40% in più rispetto ai diplomati, mentre lo scarto medio negli stati OCSE arriva al 60% (OECD, 2018). Questa discrepanza

tra aspettative circa la funzione di promozione sociale della scuola e la realtà attuale sopra delineata determina una crisi reputazionale della scuola, che è possibile contestualizzare nella più generale crisi della reputazione dello Stato e dei suoi servizi.

### ***Il problema della dispersione scolastica in Italia***

Un sintomo della crisi della scuola è la dispersione scolastica, che segnala il fallimento dell'accordo tra la scuola e i suoi clienti, studenti e famiglie. In Italia la dispersione è stata oggetto di numerosi studi, almeno dalla definizione della Strategia di Lisbona da parte del Consiglio Europeo, nel 2000<sup>2</sup> (Checchi, 2014). Viene quantificata e misurata utilizzando come indicatore la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che, in possesso al massimo di un titolo secondario inferiore, sono fuori dal sistema di istruzione e formazione: i cosiddetti ELET (*Early Leavers from Education and Training*). Tale indicatore è anche utilizzato, di fatto, per rilevare la qualità e l'efficacia del sistema di istruzione. In Italia, nel 2023, la quota di ELET è pari al 10,5%, in diminuzione di un punto percentuale rispetto al 2022. Nonostante questo, il valore resta tra i più alti dell'UE (ISTAT, 2024b). Se la crisi della funzione di promozione sociale della scuola contribuisce alla dispersione scolastica, tuttavia per chi lascia gli studi è più difficile inserirsi nel mercato del lavoro: il tasso di occupazione dei giovani ELET in Italia è pari al 44,4% contro il 59,7% dei 20-34enni che hanno conseguito un titolo di studio secondario superiore, e raggiunge il 75,4% fra i 20-34enni che hanno acquisito un livello di istruzione terziaria entro tre anni dal conseguimento del titolo (ISTAT, 2024b).

Oltre alle misurazioni, non sono mancati i tentativi di comprendere le motivazioni del fenomeno. Negli ultimi 15 anni si sono succedute nel nostro Paese diverse *policies* volte a evidenziare il carattere multifattoriale della dispersione, e la necessità di azioni di sistema in territori a rischio di povertà educativa, che intervenissero sinergicamente dentro e fuori la scuola.

Recentemente il Garante per l'Infanzia e per l'Adolescenza ha definito la dispersione scolastica come "la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare" (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022, p. 20). Essa "può consistere nell'abbandono, nell'uscita precoce dal sistema formativo, nell'assenteismo, nella frequenza passiva o nell'accumulo di lacune e ritardi che possono inficiare le prospettive di crescita culturale e professionale dello studente" (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022, p. 20). La dispersione non riguarda solo chi abbandona: si parla anche di "dispersione implicita" quando, senza abbandono, gli obiettivi di apprendimento minimi non siano stati conseguiti. Si trova in questa condizione l'8,7% dei diplomati italiani; in particolare gli studenti degli istituti professionali sono dispersi impliciti per oltre il 23%, quasi 1 su 4.

Si dice, soprattutto, che la dispersione è un fenomeno le cui cause sono da rintracciare nella complessità delle relazioni sociali in cui la persona che si disperde è inserita: non è un problema del singolo, ma delle relazioni tra individuo, famiglia, classe e sistema educativo. È questo complesso di relazioni che dovrebbe essere assunto come bersaglio di interventi di prevenzione e/o contrasto della dispersione (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022).

In una interessante e recente ricerca dell'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche), svolta su un campione di 5.000 giovani sul territorio italiano (Crispolti & Giuliani, 2024), gli Autori si sono chiesti quali fattori soggettivi condizionassero la scelta di abbandonare precocemente gli studi. È stato individuato un campione di giovani tra i 18 e i 24 anni che non avevano finito il percorso di istruzione superiore, e uno di controllo di giovani che l'avevano concluso o l'avrebbero fatto. Fra i fattori che avevano maggiormente inciso sulla scelta di interrompere, vi erano il disinteresse verso lo studio e un vissuto di mancanza di senso nella frequentazione della scuola; un sentimento di inadeguatezza verso le richieste della scuola; l'esigenza di trovare in breve tempo un lavoro per raggiungere l'autonomia dai genitori o sostenersi economicamente; la percezione di essere meno supportati dal gruppo classe rispetto al gruppo di controllo. I ricercatori concludono che metodi didattici per prevenire la dispersione promuovono la ricostruzione di una motivazione individuale all'apprendimento insieme a quella condivisa nel gruppo classe, tramite la valorizzazione del confronto su esperienze condivise e su problemi concreti. Inoltre, andrebbe potenziato

---

<sup>2</sup> La Strategia di Lisbona prevedeva di scendere sotto la soglia del 10% di giovani europei che avevano abbandonato precocemente gli studi entro il 2010. Successivamente quest'obiettivo, non raggiunto, è stato rinnovato per il 2020. Attualmente si punta a scendere sotto il 9% entro il 2030.

l'orientamento in ingresso delle scuole superiori (Crispoliti & Giuliani, 2024). In sintesi, sia tra chi investiga il fenomeno che tra i *policy makers* si riconosce che il problema della dispersione è relazionale; nonostante questo, gli interventi promossi sono primariamente sull'individuo. È il caso dell'esempio più recente, quello degli interventi finanziati dal PNRR. Per rilanciare l'economia e lo sviluppo dei Paesi membri dopo la crisi pandemica, l'Unione Europea ha stanziato un ingente fondo sotto il nome "*Next Generation EU*", chiedendo ai governi di presentare un piano di riforme. Per l'Italia, il governo Draghi nel 2021 ha redatto il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), in cui si programmano finanziamenti e interventi fino al 2026. La Missione 4 del PNRR è dedicata all'istruzione e alla ricerca. Secondo il documento programmatico del PNRR<sup>3</sup> i problemi su cui è prioritario intervenire nell'istruzione sono tre: l'alto abbandono scolastico, le scarse competenze di base, il divario che vede il Sud molto indietro rispetto al Nord. Tra i primi due problemi, sostiene il documento, c'è un legame, in quanto una delle principali cause di abbandono scolastico sarebbe proprio la carenza di competenze di base in lettura, matematica e scienze, che rende molto difficile proseguire gli studi. Si vuole quindi generalizzare l'adozione dei test PISA/INVALSI<sup>4</sup> per misurare queste competenze, mentre per la riduzione della dispersione si prevedono altri interventi.

Più nello specifico, nell'ambito dell'Azione del PNRR detta "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università", si istituisce nel 2022 una specifica misura denominata "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica", allocando in una prima tornata risorse a 3198 istituti scolastici i cui studenti hanno dimostrato maggiore "fragilità degli apprendimenti" alle prove INVALSI, per realizzare servizi di mentoring, counseling e orientamento. Nel documento di orientamento all'attuazione di questi interventi (Ministero dell'Istruzione, 2022) le finalità principali sono così descritte: "nel primo e nel secondo ciclo contrastare la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo, anche in un'ottica di genere, tramite un approccio globale e integrato, teso a motivare ciascuno rafforzandone le inclinazioni e i talenti" ((Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 6). Si prevedono interventi di supporto all'apprendimento e "coaching" motivazionali, individuali o in piccolo gruppo, rivolti agli studenti individuati dalla scuola come con "fragilità motivazionali e/o disciplinari" e dunque a rischio dispersione. Si prevedono interventi di orientamento in piccoli gruppi con le famiglie, sempre dei suddetti studenti "fragili". Si parla dell'importanza di coinvolgere la comunità educante e gli enti del terzo settore del territorio anche con l'attivazione di laboratori extracurricolari. Tra i risultati attesi c'è il "miglioramento delle competenze di comune progettazione e riflessione di docenti ed educatori" ((Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022, p. 12), ma a tale attesa non corrisponde una previsione di azioni precise. Non sono previste, ad esempio, azioni formative specifiche per i docenti o interventi con il gruppo-classe, che non è mai nominato come risorsa in questo documento.

### ***La richiesta di intervento di una scuola del centro-sud Italia***

La ricerca-intervento psicosociale di cui resocontiamo i risultati è stata realizzata su committenza di una scuola media superiore di una città del centro-sud Italia. L'istituto è un liceo con diversi indirizzi e che ha la reputazione di essere caratterizzato da un sistema di valutazione indulgente, attento all'inclusione di studenti che portano una diversità. Sono numerosi i casi di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES): disabilità certificata, Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) o situazioni di svantaggio (economico, linguistico, culturale). La scuola a partire dai processi diagnostici o di certificazioni di bisogni speciali<sup>5</sup> attiva servizi di

---

<sup>3</sup> Documento reperibile a questo link: <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

<sup>4</sup> Attraverso i test PISA dell'OCSE o le prove INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), si misurano gli apprendimenti degli studenti; questo metodo di valutazione di recente introduzione è però stato poco analizzato e condiviso entro il sistema scolastico (Paniccia et al., 2019). È un metodo la cui enfasi è sulla performance (individuale) degli studenti nei test come indicatore principale della qualità della formazione e degli apprendimenti.

<sup>5</sup> Per processi diagnostici intendiamo un modello culturale molto presente nel contesto scolastico. Carli (2016) parla della differenza tra diagnosticare, prodotto di una cultura individualista che mette a carico del singolo individuo una specifica caratteristica disfunzionale, e intervenire, ossia organizzare azioni orientate da una conoscenza del rapporto tra i problemi della persona e la dinamica collusiva della scuola.

supporto all'integrazione scolastica a beneficio degli specifici individui considerati fragili<sup>6</sup> (Ceccacci, Nutricato, Giovannetti & Ponzetti, 2024). La scuola in questione riceve fondi dal Ministero dell'Istruzione per l'attuazione degli interventi di contrasto alla dispersione scolastica previsti dal PNRR, quindi pubblica un bando che invita alcuni enti del terzo settore, con cui ha avuto rapporti di collaborazione, alla co-progettazione di un servizio di contrasto alla dispersione scolastica. Tra gli enti invitati c'è l'Associazione GAP, a cui appartengono gli Autori. GAP tra il 2017 e il 2023, su committenza di un ente locale territoriale, aveva realizzato una *pool* di ricerche-intervento psicosociali condotte con l'Analisi Emozionale del Testo (Bisogni, Dolcetti & Pirrotta, 2021; Bucci et al., 202; Carli & Paniccchia, 2002; Carli, Paniccchia, Giovagnoli, Carbone & Bucci, 2016) a favore delle comunità scolastiche del territorio.

Nel 2017 un primo progetto di ricerca-intervento psicosociale ha esplorato il rapporto tra i giovani del territorio, i servizi loro rivolti, tra cui la scuola, e il contesto locale di convivenza, coinvolgendo 250 studenti di 3 scuole superiori del territorio. Nel 2019 un secondo progetto di ricerca-intervento ha studiato la simbolizzazione emozionale dell'esperienza lavorativa di 130 insegnanti di 3 scuole superiori del territorio. Nel 2021 una terza ricerca-intervento ha consentito di conoscere le attese verso il futuro di 250 studenti di 2 scuole medie superiori del territorio. Sempre nel 2021 una ulteriore ricerca-intervento ha indagato la simbolizzazione emozionale dell'esperienza scolastica dei genitori degli studenti di tre istituti comprensivi e di una scuola media superiore. Infine, nel 2023, tramite una ricerca-intervento è stata esplorata la simbolizzazione del ruolo giovanile di circa 100 studenti di una scuola media superiore. I risultati di queste ricerche sono stati discussi con studenti, insegnanti e genitori entro percorsi di formazione e consulenza volti a sviluppare la loro competenza a stare nell'organizzazione scolastica<sup>7</sup>. Ci riferiamo a una competenza organizzativa fondata sull'interpretare la simbolizzazione emozionale del contesto condiviso per assumere una funzione utile al suo interno (Carli, Paniccchia & Salvatore, 1995). Le ricerche-intervento sopra elencate rivolte a studenti sono state realizzate con i frequentanti gli ultimi 2 anni delle scuole coinvolte e sono state inquadrate dalle scuole stesse come attività di orientamento in uscita. La prospettiva che ha accomunato questi progetti di ricerca-intervento è stata proporre alle scuole e all'ente locale di considerare gli studenti come clienti dei servizi loro rivolti. Entro il modello dell'Analisi della Domanda (Carli & Paniccchia, 2003) il cliente è "l'estraneo amico da conoscere", colui le cui modalità emozionali nel dare senso al contesto condiviso non sono speculari alle proprie.

In sintesi, queste ricerche-intervento hanno messo in evidenza, per quanto riguarda gli studenti, una crisi di motivazione allo studio e all'apprendimento associata a un disorientamento rispetto al futuro: potremmo dire che gli studenti vanno a scuola senza sapere perché. Contestualmente, gli insegnanti sono in difficoltà nel coordinare un processo formativo e individuare obiettivi di apprendimento condivisi con i gruppi-classe. Ciò si associa a un rapporto litigioso tra scuola e famiglie, connotato da diffidenza reciproca. I genitori in particolare condividono vissuti di preoccupazione verso i figli, visti come poveri di risorse e pertanto come da difendere dai contesti esterni alla famiglia.

### ***La costruzione di committenza con la scuola***

---

<sup>6</sup> Pensiamo ad esempio alla differenza tra gli studenti con disabilità ai quali, in base alle loro possibilità, è consentito frequentare la scuola attraverso un Piano Educativo Personalizzato con "obiettivi minimi" (consente di conseguire un diploma, pur con una rimodulazione dell'apprendimento richiesto) o "differenziato" (l'obiettivo formativo non è strettamente legato alla didattica e fa avere un attestato di frequenza al termine del ciclo scolastico). Oppure al Piano Didattico Personalizzato (PDP) che viene redatto dai Consigli di classi per gli studenti DSA o BES e che consente l'utilizzo di strumenti compensativi (mappe concettuali, riassunti, formulari, etc..) o dispensativi (sostenere interrogazioni programmate o avere più tempo a disposizione per le prove).

<sup>7</sup> Gli autori stanno lavorando alla stesura di una pubblicazione monografica che resoconti complessivamente il processo e i risultati del percorso di ricerca-intervento psicosociale realizzato da GAP in questo territorio.

In risposta all'invito della scuola a co-progettare un servizio di contrasto alla dispersione scolastica, GAP ha organizzato alcuni incontri di committenza con la dirigenza, per esplorarne la domanda di intervento e i problemi organizzativi sottesi. Sono stati incontrati il dirigente scolastico, il coordinatore del Piano straordinario per il contrasto alla dispersione scolastica finanziato dal PNRR e i coordinatori di classe delle dieci classi 1° della scuola, a cui si desiderava rivolgere l'intervento per le criticità emergenti. I committenti hanno parlato di difficoltà, in particolare nell'individuare obiettivi di apprendimento con gli studenti e di litigi tra studenti e insegnanti. Inoltre, hanno parlato della difficoltà degli studenti a conoscersi, di interessarsi gli uni agli altri e all'offerta formativa. La scuola lo ha inizialmente interpretato come risultato dei comportamenti di specifici individui o gruppi che rendevano difficile al resto della classe partecipare costruttivamente alle lezioni, dividendo gli studenti in buoni e cattivi. Gli insegnanti, nella speranza di risolvere, hanno inizialmente messo in campo provvedimenti disciplinari per gli individui considerati responsabili. Tali interventi non hanno dato i risultati sperati.

Gli incontri di committenza hanno consentito di condividere ipotesi e di istituire la ricerca-intervento. In particolare, abbiamo proposto di considerare la dispersione scolastica come connessa al modo con cui studenti, insegnanti e familiari simbolizzano l'esperienza scolastica. Questo ha consentito di riconoscere il rischio di dispersione come questione che riguarda la comunità degli studenti più che singoli individui problematici. Abbiamo quindi interpretato la litigiosità tra studenti e tra studenti e insegnanti come conseguenza della difficoltà di dare un senso condiviso all'esperienza scolastica. Questo ci ha permesso di mettere in discussione che le criticità dipendessero dalla condotta scorretta di individui o gruppi, anche riconoscendo l'inefficacia degli interventi fondati sulla scotomizzazione degli studenti in buoni e cattivi.

### ***Obiettivo della ricerca-intervento psicosociale***

Alla dirigenza e agli insegnanti la ricerca-intervento è stata proposta come volta ad aiutare loro, gli studenti e le famiglie a vivere meglio l'esperienza scolastica potenziando quella competenza organizzativa che permette di pensare la dinamica collusiva con cui si sta in rapporto nella scuola. Si intendeva sviluppare una lettura non colpevolizzante delle criticità ed evidenziare la complessità dei fattori emozionali sottesi. Abbiamo interpretato la richiesta di implicare le classi prime come occasione per riflettere sulle emozioni che connotano il momento istituzionale il rapporto con la nuova scuola e il nuovo ciclo scolastico da parte degli studenti. GAP ha proposto di andare oltre una lettura adempitiva del mandato ministeriale che, interpretato in modo acritico, avrebbe comportato esclusivamente interventi di mentoring e orientamento individuale rivolti solo agli studenti a rischio. GAP ha invece convenuto con la scuola che la ricerca-intervento venisse proposta ai gruppi classe al completo e che avrebbero potuto parteciparvi gli studenti che lo desideravano.

### ***Il progetto di ricerca-intervento psicosociale***

Dopo gli incontri di committenza con i responsabili, i gruppi classe delle dieci classi prime hanno partecipato a un primo incontro volto a costruire anche la loro committenza. Sono stati condivisi gli obiettivi della ricerca-intervento ed è stato verificato il loro interesse a parteciparvi. Agli studenti la ricerca è stata proposta come un servizio rivolto loro dalla scuola, per esplorare le loro attese nei confronti del percorso scolastico da poco iniziato. Sono stati invitati a partecipare a dei focus group, a incontri di restituzione dei risultati nei gruppi classe e a 3 incontri di approfondimento in piccoli gruppi di 3 o 4 studenti. Chi lo desiderava avrebbe potuto richiedere fino a 3 incontri individuali sulla propria esperienza scolastica. Tutti i gruppi classe hanno dichiarato l'interesse a partecipare. Gli studenti sono stati incontrati senza gli insegnanti per facilitare la partecipazione degli studenti. A insegnanti e genitori sono stati proposti incontri di monitoraggio e verifica degli interventi in assenza degli studenti.

### ***Metodologia: AET, l'Analisi Emozionale del Testo***

L'AET (Carli, 2018; Carli & Paniccia, 2002; Carli, Paniccia, Giovagnoli, Carbone, & Bucci, 2016) ipotizza che le emozioni, espresse nel linguaggio, siano il principale organizzatore della relazione. Per effettuare

l'analisi viene raccolto un testo tramite interviste e/o focus group ai soggetti convocati allo scopo. Le verbalizzazioni raccolte vengono trascritte in un unico corpus da sottoporre ad analisi. Non si analizzano sequenze discorsive, ma gli incontri – entro segmenti di testo – di parole dense: parole dotate di un massimo di densità emozionale e di un minimo di ambiguità di senso. Il ricercatore, supportato da un programma informatico, T-Lab, ottenuto un vocabolario completo del corpus, sceglie le sole parole dense. Messa in ascissa i segmenti di testo e in ordinata le parole dense, il programma classifica le co-occorrenze individuando cluster di parole dense; successivamente li colloca in uno spazio fattoriale mediante l'analisi delle corrispondenze multiple. L'interpretazione è retta dall'ipotesi che la co-occorrenza di parole dense entro i segmenti di testo evidenzia il processo collusivo espresso dal testo. L'interazione tra parole dense, a partire dalla più centrale nel cluster, riduce la loro polisemia, perseguendo una acquisizione del senso emozionale del cluster. Si considera, inoltre, la relazione dei cluster entro lo spazio fattoriale, giungendo alla lettura dei repertori culturali usati dalle persone quando parlano di ciò su cui sono interpellate, ovvero la dinamica collusiva che connota il tema in oggetto.

### *Il gruppo degli intervistati*

Sono stati realizzati 21 focus group che hanno coinvolto 120 studenti afferenti a 10 gruppi classe. Gli studenti frequentavano classi prime della scuola media superiore, rappresentative dei diversi indirizzi della scuola: Liceo linguistico, Liceo delle Scienze Applicate, Liceo delle Scienze Umane e Liceo classico. Le variabili illustrative considerate sono state le classi e l'indirizzo di appartenenza degli studenti che hanno partecipato ai diversi focus group. Nei risultati dell'Analisi Emozionale del Testo condotta sul corpus testuale non sono apparse differenze statisticamente significative associate alle variabili illustrative considerate.

### *Domanda stimolo*

Agli studenti che hanno partecipato ai focus group è stata posta dal conduttore una sola domanda aperta. La domanda stimolo è una domanda che si aspetta come risposta tutto ciò che viene in mente agli interpellati, che non vengono più interrotti con domande fino alla fine del focus group, ma solo accompagnati con un atteggiamento interessato; si prevede che il focus duri circa un'ora; se si interrompe precocemente, l'intervistatore riprende in modo interlocutorio le ultime parole dette nell'ultimo intervento. Questa la domanda stimolo adottata:

“Faccio parte di GAP, un'associazione di psicologi che da anni si occupa delle scuole del territorio. GAP è stata incaricata dalla scuola di realizzare un servizio psicosociale volto ad aiutare studenti e docenti a vivere in modo più soddisfacente l'esperienza scolastica. Siamo interessati a capire meglio cosa succede a scuola e quali sono le questioni con cui studenti e insegnanti si confrontano. Per questo stiamo coinvolgendo tutte le classi prime in una ricerca, per capire come voi studenti vivete la scuola, conoscere i vostri pensieri, interessi e aspettative. Questo focus group, di circa un'ora, ci sarà molto utile per raccogliere quello che pensate a riguardo. Vi chiedo di registrare perché sarà il testo, trascritto in modo anonimo, ad essere analizzato. Ci saranno poi degli incontri in cui discutere insieme quanto emerso, che verrà poi condiviso con la scuola. Possiamo iniziare. Vi chiedo di parlare della vostra esperienza scolastica, delle emozioni che vivete e di cosa vi aspettate dal vostro percorso scolastico.”

### **Risultati**

L'Analisi Emozionale del Testo ha prodotto un piano fattoriale con 3 fattori entro cui si collocano 4 cluster di parole dense.

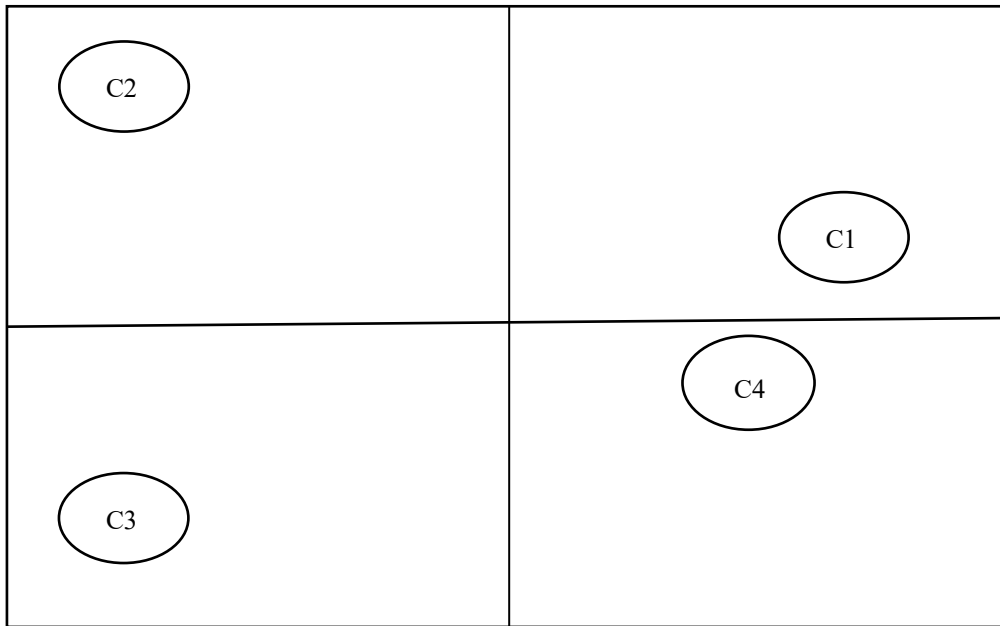


Figura 1. Piano fattoriale

Tabella 1. Rapporto cluster-fattori

|    | Fattore 1      | Fattore 2      | Fattore 3      |
|----|----------------|----------------|----------------|
| C1 | <b>0.6650</b>  | 0.0124         | <b>0.5733</b>  |
| C2 | <b>-0.3925</b> | <b>0.7407</b>  | <b>0.0721</b>  |
| C3 | <b>-0.5210</b> | <b>-0.5774</b> | 0.0880         |
| C4 | <b>0.4846</b>  | -0.0541        | <b>-0.6347</b> |

Sul primo fattore si collocano il cluster 1 e il cluster 4 sulla polarità positiva, mentre il cluster 2 e il cluster 3, contrapposti tra loro, si collocano sulla polarità negativa.

Sul secondo fattore si contrappongono il cluster 2 e il cluster 3.

Sul terzo fattore si contrappongono il cluster 2 e il cluster 4.

Tabella 2. Cluster di parole in ordine di  $\chi^2$

| Cluster 1<br>parola/ $\chi^2$ | Cluster 2<br>parola/ $\chi^2$ | Cluster 3<br>parola/ $\chi^2$ | Cluster 4<br>parola/ $\chi^2$ |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| amici 676                     | scegliere 184                 | voti 753                      | ragazzi 278                   |
| gruppo 366                    | lavoro 142                    | recuperare 206                | parlare 236                   |
| uscire 138                    | compiti 116                   | insufficienze 107             | ridere 83                     |
| problema 82                   | libro 114                     | impegno 99                    | rimanere male 64              |
| compagni 78                   | piacere 110                   | aiuto 77                      | maschi 62                     |
| insultare 72                  | leggere 80                    | migliorare 57                 | bullismo 58                   |
| socializzare 60               | servire 73                    | professore 44                 | cambiare 54                   |
| legame 55                     | insegnamento 64               | la media 41                   | litigare 52                   |
| escludere 31                  | spiegare 58                   | valutazione 39                | prendere in giro 44           |
| preoccupazione 28             | imparare 56                   | alunni 35                     | fastidio 35                   |
| paura 26                      | casa 52                       | abituare 33                   | battutine 30                  |

|                     |    |              |    |               |    |                |    |
|---------------------|----|--------------|----|---------------|----|----------------|----|
| confidenza          | 22 | esercizi     | 38 | partecipare   | 28 | accordarsi     | 29 |
| bagno               | 21 | difficoltà   | 37 | giudicare     | 26 | giocare        | 27 |
| poco raccomandabile | 19 | futuro       | 32 | ripetizioni   | 22 | vestiti        | 25 |
| maturare            | 18 | approfondire | 30 | soddisfazione | 22 | femmina        | 25 |
| grave               | 17 | obbligatorio | 29 | debito        | 19 | rappresentante | 22 |
| reagire             | 14 | laurea       | 29 | metodo        | 16 | coatti         | 22 |
| suicidio            | 14 | genitori     | 27 | bravura       | 14 | casino         | 20 |

### *Analisi dei dati*

Proponiamo l'interpretazione dei cluster di parole dense prodotti dall'Analisi Emozionale del Test, considerando la loro collocazione nello spazio fattoriale. Iniziamo dall'analisi dei cluster 2 e 3 che, contrapposti tra loro sul secondo fattore, si collocano sulla polarità negativa del primo fattore. Proseguiremo con l'analisi dei cluster 4 e 1, che si collocano sulla polarità positiva del primo fattore. Ricordiamo inoltre che il cluster 2 e il cluster 4 si contrappongono sul terzo fattore. Per la definizione delle parole in analisi abbiamo fatto ricorso sia al vocabolario etimologico (Cortellazzo & Zorzi, 1999) che al vocabolario della Lingua Italiana Treccani (Duro & Della Valle, 1997).

#### *Il cluster 3*

Le prime parole dense del cluster sono **voti**, **recuperare**, **insufficienza**. **Voto**: la valutazione individuale dell'alunno. Il cluster propone la centralità del singolo, ed è un singolo valutato. **Recuperare** è tornare in possesso di qualcosa che si è perso. Ci si trova nel vissuto di dover "recuperare" qualcosa. Con l'ingresso nella scuola media superiore c'è l'incontro con un contesto nuovo. Gli studenti rispondono al disorientamento identificando la scuola con la valutazione, trovando così una bussola. **Insufficienza** evoca una posizione deficitaria. La quarta parola densa è **impegno**: obbligo di corrispondere qualcosa, cura attenta e diligente. Un alunno ha perso qualcosa che deve recuperare, deve corrispondere qualcosa a qualcuno, la perdita, l'impegno, lo mettono in una posizione di deficit, un qualche potere adulto lo valuta, lo coglie in questa situazione deficitaria e di debitore. **Aiuto** è la quinta parola, è interessante, perché è la prima che si rivolge alla relazione. L'aiuto è quell'azione che si mette in campo quando si soccorre qualcuno che è nel pericolo o nel bisogno. Si è in una situazione di emergenza, si ha bisogno di essere soccorsi. Nella situazione deficitaria e di debito, sottoposti a un potere che giudica, si chiede aiuto. Possiamo pensare che si esprima anche una domanda verso il servizio offerto dalla ricerca-intervento psicosociale. Con **migliorare**, sesta parola, emerge la fantasia di fare, essere meglio di come si è, ma anche di correggersi. L'individuo identificato con il problema deve migliorare, essere aiutato, ma anche essere oggetto di un intervento correttivo. Finora, notiamolo, il voto, il giudizio sono un problema individuale non finalizzato all'apprendimento; sembra fine a sé stesso, come fosse l'individuo in sé a essere valutato. Segue **professore**, che in questa cultura presidia una valutazione di cui non emergono gli obiettivi, ovvero il rapporto con apprendimenti verificabili, intesi come prodotto della relazione formativa. La valutazione è sempre più fine a sé stessa, presidiata da professori depauperati della funzione formativa, ovvero di promozione di apprendimento. La co-occorrenza di aiuto-migliorare-professore, fa pensare alla fantasia di doversi rendere conformi alle attese di chi detiene un potere entro la scuola, scisso dalla funzione formativa. Seguono le parole **la media** (dei voti), **valutazione**. Poi c'è **alunni**, chi è educato da persona diversa dai genitori: si ricorda l'importante funzione della scuola di essere l'ambito in cui ci si confronta con una socializzazione, nuova, diversa da quella della famiglia; pare però che sia una socializzazione autocentrata, senza finalità diverse dall'adattamento a sé stessa. Segue, in effetti, **abituare**: la tendenza a ripetere atti o esperienze. Quindi **partecipare**, prendere parte attivamente. È una cultura dove il prendere parte attivamente emerge, ma è emarginato, forse espulso, prevale la ripetizione degli atti, l'attesa che si aderisca a qualcosa di previsto, dove si verrà giudicati nella capacità di aderire. Seguono, in effetti, **giudicare** e **ripetizioni**. Poi c'è **soddisfazione**: come averla in questo contesto? Quindi **debito**: obbligo di adempiere a qualcosa; poi **metodo**: procedimento volto a raggiungere una conoscenza, quindi **bravura**. Ecco

in che consiste la soddisfazione: nel primeggiare, nell'essere valutato, come individuo, positivamente; il cluster non si smentisce.

Va in crisi, in questo cluster, l'attesa di partecipare in modo adempitivo a una scuola identificata con la valutazione, in assenza di un ancoraggio agli apprendimenti prodotti dalla relazione formativa che la valutazione potrebbe verificare.

### *Il cluster 2*

Vediamo ora il cluster 2, che si contrappone al 3 sul secondo fattore. Ricordando che la contrapposizione cluster 2 e cluster 3 è a sua volta contrapposta, sul primo fattore, al cluster 4.

Le prime parole dense sono **scegliere, lavoro, compiti**. **Scegliere**: emerge un modo di partecipare al contesto scolastico fondato sul fare una scelta, orientarsi liberamente tra possibilità diverse. Per la prima volta, nel ciclo di istruzione, la scelta della scuola secondaria di secondo grado rappresenta un investimento in termini di orientamento al futuro. La scelta è un atto individuale, potremmo dire che è un atto che si ritiene qualifichi l'identità della persona: si suole dire che "sei fatto delle tue scelte". La seconda parola è **lavoro**: un'attività che implica competenze e fatica orientate a un obiettivo produttivo. C'è un investimento verso il formarsi, consci che formarsi è un lavoro, una fatica che richiede investimento di risorse per arrivare a risultati soddisfacenti. Si pensa al rapporto tra formazione e lavoro futuro.

Il cluster 2 è contrapposto al 3. Nel cluster 3 c'era una scuola autocentrata sul proprio ripetitivo funzionamento, fatto di valutazioni senza obiettivi formativi, presidiata da professori funzionali a tale routine. Qui appaiono invece la scelta, la formazione, il lavoro; ma non ci sono altri protagonisti se non l'individuo che fa la scelta. Soprattutto non ci sono compagni di studio, gli altri studenti.

Segue la parola **compiti**, un'attività da adempiere, prescritta da qualcuno con il potere di farlo. Viene alla mente il riconoscimento di limiti: ci sono compiti con cui fare i conti. Le parole che seguono sono **libro, piacere, leggere**. Il **libro** nella scuola è lo strumento condiviso tra insegnanti e studenti tramite cui apprendere; la fruizione del libro è però un'esperienza individuale. La parola **piacere** rimanda all'appagamento di desideri e bisogni. Formarsi comporta un'esperienza di piacere, ci si implica in questa scelta. Si è in una posizione molto diversa dall'adempire ripetitivo, dal rispondere ad attese di altri del cluster 3. Con **leggere** ritorna l'individuale lettura di un testo. Se si apprende tramite libri, tramite il leggere, non è necessaria la relazione scolastica, con i compagni, ma nemmeno con i professori: quelli danno compiti, dicono cosa leggere, ma non c'è interazione che produca apprendimento. Segue **servire**, che significa giovare, essere utile a uno scopo. Emerge una ricerca di utilità del formarsi. C'è un individuo che sceglie, fa compiti, legge con piacere, pensa al proprio futuro, allo sviluppo di competenze per un lavoro. Si chiede alla scuola di essere la cornice di orientante di questa attività individuale. Il cluster sembra tenere insieme in modo interessante il principio di piacere e di realtà, come criteri che orientino nel formarsi. Gli studenti sembrano viverli come soggetti attivi, implicati, interessati a investire e lavorare per apprendere e conoscere le proprie risorse e sviluppare le proprie competenze.

Come nel cluster 3, anche in questo cluster l'esperienza scolastica concerne l'individuo e non il gruppo classe; ma nel cluster 3 non c'è futuro, non c'è scelta; qui ci sono scelta, implicazione, futuro.

Seguono le parole **insegnamento, spiegare, imparare, casa, esercizi, difficoltà, futuro, approfondire, obbligatorio, laurea, genitori, padre, estero**. Con una singolare coerenza, il cluster dipana le vicende di uno studente modello, in un ambiente scolastico in qualche modo ideale nella sua conforme funzionalità, che lo accompagna, con il consenso dei genitori che vegliano sul suo futuro, fino alla laurea, a esperienze qualificanti all'estero. Non possiamo non ricordare che questo studente è solo, non ha compagni in questo percorso. Sembra delinearsi un'esperienza dove la relazione con i pari è competitiva, non ci sono colleghi. Meno rigoroso è l'isolamento dai professori, che compaiono in vesti meno persecutorie rispetto al Cluster 3 nella loro funzione di insegnamento. Qui la scuola è una buona docenza, identificata con la capacità di spiegare e dare compiti, in un contesto in cui è l'individuo che apprende, per così dire, privatamente. Non compare la competenza a costruire uno scambio interattivo che aiuti gli studenti a formarsi entro un gruppo classe, insieme agli insegnanti.

#### *Il cluster 4*

Sul primo fattore troviamo sul polo di sinistra la contrapposizione tra i due cluster che abbiamo analizzato, il 2 e il 3; sul polo di destra troviamo i cluster 4 e 1. Sul terzo fattore invece il Cluster 4 si contrappone al Cluster 1. Commentiamo il 4, tenendo presente la sua collocazione.

Le prime parole del cluster sono **ragazzi, parlare, ridere**. **Ragazzo** etimologicamente significa garzone, giovane servitore. Evoca l'assunzione di un ruolo, non solo giovanile, a basso potere nel rapporto. Il termine ragazzo, anche quando rimanda a un atteggiamento spensierato, non è mai esente da questa collocazione in una socialità disimpegnata e infine marginale. La seconda parola densa è **parlare**. Evoca il potere di esprimersi nel rapporto con gli altri. Ci si prende un potere di esprimersi tramite la parola che però non si traduce in committenza verso il formarsi. Come ci si esprime dunque? La terza parola densa è **ridere**. Nel pensarsi ragazzi, il parlare non è evocato come ragionare e interloquire con l'altro. Subito dopo ci sono le parole **rimanere male**. Si ride l'uno dell'altro, si ride aggressivamente. Ridendo sotto i baffi, ridendo alle spalle si istituisce l'appartenenza tra pari entro la scuola. Si cerca di sancire l'uscita dall'infanzia assumendo un ruolo fondato sulla sfida alla disciplina scolastica e al potere degli insegnanti. Il parlare e il ridere tra ragazzi crea un gruppo coeso e separato da quello dei docenti, anche se fondato sull'aggressività reciproca, configurandosi come trasgressione all'attesa di una partecipazione alla scuola fondata sulla dipendenza, la disciplina degli studenti. Alla proposta di pensarsi clienti dell'offerta formativa della scuola e del servizio offerto da GAP, gli studenti risponderanno, in prima battuta, di non riuscire a prenderla sul serio. In questo cluster l'assunzione di un ruolo giovanile stereotipato sembra difensiva, come se in questa cultura gli studenti non riconoscessero altra risorsa che sfidare la norma e creare un "gruppo contro". Rimanere male segnala i costi di questo gioco di potere: scontenta tutti, compresi i ragazzi. Le parole che seguono sono: **maschi e bullismo**. Al dispiacere si aggiunge una stigmatizzazione fondata sulla ricerca di colpevoli, i maschi e il bullismo. I maschi sono identificati in modo scontato come problematici nella loro violenza. Le criticità che caratterizzano l'esperienza scolastica entro le classi, non interpretate, si intendono come causate dai comportamenti scorretti di specifici individui. Chi ostenta appartenenza al gruppo dei ragazzi, facendo del disinteresse verso l'offerta formativa un elemento identitario, va incontro a una crisi reputazionale che acuisce la difficoltà di trovare un modo competente di partecipare al contesto scolastico.

Segue la parola **cambiare**: si vorrebbe trovare un diverso modo di stare insieme. Ma poi ci sono **litigare, prendere in giro, fastidio, battutine**: la complessità di **accordarsi** (parola successiva) viene risolta dal simbolizzarsi come nemici l'uno dell'altro. Segue **giocare**: nel gioco la competizione trova una traduzione divertente, emozionante senza violenza. Seguono però le parole **vestiti e femmina**: i vestiti per identificarsi in un confronto competitivo, la **femmina** contrapposta al maschio entro fantasie predatorie. Nel gruppo che si crea entro nemicalità e competizione c'è una fantasia gerarchica: c'è chi conta di più e chi conta meno. Segue la parola **rappresentante**: colui che rappresenta una o più persone entro contesti organizzativi di tipo democratico, dove le varie componenti hanno potere di parola su problemi e obiettivi. Chi è il rappresentante in questo contesto? Uno studente venduto al potere dei professori? Un piccolo capo? La questione, qui, è se si può trovare un senso partecipativo per questo ruolo, nel rappresentare una committenza degli studenti verso il formarsi. Ma questa funzione è difficile da assumere senza ancoraggi a obiettivi formativi che intermedino i rapporti tra compagni e insegnanti. Sottolineiamo, a questo proposito, che in questo cluster e più in generale sul polo di destra del primo fattore si parla dei rapporti tra studenti senza riferimento agli obiettivi formativi. Seguono le parole dense **coatti, casino, smettere, menefreghista**: si diventa aggressivi, svalutanti con sé stessi, entro questa rappresentazione del gruppo classe non ancorata a obiettivi formativi. In questo cluster, a differenza dei due cluster contrapposti a questo sul primo fattore, il 2 e il 3, c'è la classe, c'è un gruppo, ci sono rapporti tra compagni. Sono però rapporti tra studenti che se la vedono brutta, precipitando nella nemicalità reciproca. Ci chiediamo quanto il gruppo classe sia riconosciuto come utile a formarsi, quanto lo si riconosce come risorsa, se e come se ne faccia manutenzione.

Il cluster 4 è anche contrapposto al cluster 2 sul terzo fattore. Il cluster 2 è quello della riuscita formativa individuale, scissa dalla colleganza con i compagni di classe e da uno scambio con gli insegnanti; il cluster 4 evidenzia come in assenza di obiettivi formativi si precipiti nella nemicalità.

## *Il Cluster 1*

Sul primo fattore troviamo sul polo di sinistra la contrapposizione tra due cluster, il 2 e il 3; sul polo di destra troviamo i cluster 4 e 1, contrapposti tra loro. Ricordiamo che sul terzo fattore il cluster 4 e il cluster 1 si contrappongono. Commentiamo il cluster 1, tenendo presente la sua collocazione fattoriale. Le prime parole dense sono **amicizia, gruppo, uscire**. **Amicizia** evidenzia una domanda sui rapporti, che siano caratterizzati da riconoscimento reciproco, libera frequentazione, assenza di gerarchia, solidarietà, vicinanza. La parola **gruppo** rimanda a un insieme di elementi diversi ed evoca un'appartenenza entro cui le diverse componenti stanno insieme. A partire dalle amicizie si istituiscono sottogruppi, distinti dal gruppo classe, a cui si sente di appartenere, sono gruppi di riferimento fatti di rapporti tra eguali che orientano valori e comportamenti. Il sottogruppo degli amici media il rapporto con il gruppo classe e il contesto scolastico, offre una sponda identitaria rassicurante. La parola **uscire** dice che con questi compagni si desidera una vita di incontri anche fuori dalla scuola e che non sono scontati. Vengono alla mente due diverse modalità di istituire rapporti entro una classe: ci sono le persone con cui faresti i compiti e quelle con cui vorresti uscire. Uscire può anche indicare come, oltre alla rassicurante conformità tra simili che conferma la propria identità, si possa desiderare di uscirne per incontrare ciò che è ignoto ed altro da sé. La possibilità di entrare e uscire da gruppi di riferimento è un'esperienza importante per conoscersi. Seguono le parole **problema, compagno, insultare**. Anche in questo cluster emergono aggressioni tra pari, questa volta non entro il gruppo classe, come nel cluster 4, ma entro i sottogruppi amicali. L'attesa di una relazione di reciprocità amica tra compagni fallisce. C'è incompetenza a stare in rapporto. Si sperimenta una relazione connotata da nemicalità. Anche in questo cluster, come nel cluster 4, sono pressoché assenti i riferimenti a limiti organizzativi del contesto scolastico e alle figure adulte.

Seguono le parole **socializzare** e **legame**: emerge un desiderio di costruzione di rapporti che siano competenti ed emozionalmente significativi. Sottolineiamo come in questo cluster emerga in modo più esplicito rispetto al Cluster 4 una domanda in questo senso. Ma subito dopo nel cluster troviamo le parole dense **escludere, preoccupazione, paura**: si desiderano rapporti emozionali, un'appartenenza amica, ma ci si sente in una situazione ambigua, in bilico: gli amici potrebbero da un momento all'altro trasformarsi in nemici, si ha timore dell'altro, di cosa farà, si fantasma che potrebbe aggredirci. Seguono le parole dense **confidenza, bagno**: si evocano le parole scambiate in una modalità al contempo amica e segreta in luoghi appartati, defilati rispetto al controllo pericoloso del gruppo. Con la successiva parola del cluster – **poco raccomandabile** – emerge un vissuto di diffidenza. Neppure il rifugiarsi entro confidenze esclusive mette al riparo dalla confusione tra simbolizzazione amica e nemica dei rapporti che emerge nel cluster. Si oscilla tra una simbolizzazione amica del rapporto, entro cui è possibile confidarsi, e una nemica in cui non ci si può fidare. Segue la parola **maturare**: si coglie che si dovrebbe evolvere, andare oltre queste modalità incompetenti e violente di stare in rapporto. Seguono le parole **grave** e **reagire**: ci si sente in pericolo, senza vie d'uscita, nella necessità di trovare alternative anche a costo di rispondere alla violenza con la violenza. Si arriva fino a nominare il **suicidio**: entro i rapporti violenti si avverte il rischio di annichilire e di essere annichiliti, si sente a rischio la propria esistenza. Segue **stabilità**: emerge un desiderio di sentirsi la terra sotto i piedi, di superare il vissuto di anomia, ovvero la sfiducia verso l'affidabilità dei rapporti e delle regole del gioco nella convivenza tra pari. Infine, c'è la parola **stronzi**. Non c'è fiducia nei rapporti tra pari e con i professori. C'è il rischio di chiudersi difensivamente entro una fantasia di persecutorietà, non investendo su rapporti competenti e affidabili.

## *Il primo fattore*

Sul primo fattore i cluster 1 e 4 sulla polarità positiva si contrappongono ai cluster 2 e 3 su quella negativa. Emerge una scissione tra il modo in cui sono vissuti i rapporti tra pari (cluster 4 e 1), e il funzionamento organizzativo della scuola con i suoi limiti e le sue finalità (cluster 2 e 3).

Quando si parla dei rapporti tra pari, lo si fa senza fare riferimento al rapporto con la scuola e con gli insegnanti. Si tratta di gruppi di allievi che esistono contrapponendosi al funzionamento scolastico, con proprie regole. Regole che, persa la relazione con l'obiettivo di apprendere e qualsiasi altra forma di produttività, tendono a essere minacciose, impaurenti: si viene aggrediti e messi alla berlina entro rapporti gerarchizzati tra pari entro la classe (cluster 4), si può essere esclusi dai sottogruppi amicali (cluster 1).

Quando si parla del funzionamento scolastico (cluster 2 e 3) non vi è alcun riferimento ai rapporti tra pari. Il cluster 2 della scelta e dell'interesse per lo studio che permette di pensare al futuro vede un individuo da solo, uno studente che pensa solo a sé, senza compagni. Ci sono professori, e al tempo stesso non c'è il rapporto con i professori. Si studia sui libri individualmente, gli insegnanti spiegano, insegnano, ma il rapporto è a una via: da chi sa a chi non sa. Nel cluster 3, che parla di voti e valutazioni, i professori valutano appunto, ma senza incaricarsi della verifica di ciò che si è appreso entro l'interazione formativa tra pari e insegnanti. C'è una scuola persecutoria, identificata con un perenne agito di valutazione di cui non sono chiari gli obiettivi formativi, senza rapporto con una committenza a formarsi per occuparsi del proprio futuro. Nel primo fattore si segnala l'assenza dei gruppi classe a supporto dell'apprendimento. Nella scuola non si sperimenta, nel primo fattore, una competenza a lavorare insieme per apprendimenti condivisi, prodotti nell'interazione formativa tra pari e insegnanti. Questo è un aspetto molto critico messo in luce dalla ricerca, che evidenzia come la scuola fallisca l'obiettivo di articolare il proprio senso formativo, per niente scontato in questo momento storico, lasciando disorientati gli studenti.

### *Il secondo fattore*

Sul secondo fattore si collocano il cluster 2 e il cluster 3. La relazione tra i due cluster articola due diverse modalità di rapportarsi all'apprendimento.

Nel cluster 3 si parla della scuola entro un vissuto di adempimento fine a sé stesso. Si ha paura e ci si sente mortificati dall'imperversare di valutazioni con cui i valutatori pongono mete che gli studenti vivono come mai raggiunte. Valutazioni a cui gli studenti, dal canto loro, si sottopongono. L'obiettivo è salvare la pelle, sopravvivere. Al disorientamento evocato dal primo incontro con un contesto formativo nuovo e ignoto, diverso da quello dei precedenti cicli di istruzione, gli studenti rispondono aderendo a una cultura della valutazione che, in assenza di obiettivi di apprendimento chiari, persegue conformità a norme e istituisce deficit.

Di contro, nel cluster 2 si parla entro una competenza a interessarsi all'offerta formativa della scuola, e si chiede alla scuola una sponda per occuparsi del proprio futuro. La scuola si configura come luogo in cui poter costruire interesse e apprendere qualcosa di utile per il futuro.

Su questo fattore, lo abbiamo detto, non vi è riferimento ai rapporti tra pari. Emergono due diverse modalità di rapportarsi agli insegnanti. Nel cluster 2 gli insegnanti sono identificati con la propria funzione di supporto all'apprendimento, e tra studenti e insegnanti vi è una relazione sostenuta dal desiderio/obiettivo di apprendere. Nel cluster 3 gli insegnanti sono identificati con il ruolo di potere che valuta e sancisce conformità e scarto dalla norma attesa. Gli insegnanti sono rappresentati come interlocutori da tenere buoni impegnandosi in modo sacrificale. Nel primo caso la scuola può divenire un luogo in cui è desiderabile impegnarsi. Nel secondo caso il desiderio di apprendere e la possibilità di interessarsi all'offerta formativa della scuola si perdono nell'eccitazione terrorizzata del rapporto con la valutazione. Desiderio di apprendimento e valutazione si configurano come due esperienze in conflitto, non integrate, scisse.

Inoltre, su questo fattore emergono due rappresentazioni dello studente – due facce della stessa medaglia – condivise dagli intervistati. Da un lato c'è uno studente modello, conforme alle attese di genitori e insegnanti: che studia in un contesto al suo servizio, che lo accompagna verso un "buon" futuro. Dall'altro lato c'è il contraltare, uno studente deficitario, senza una buona rappresentazione di sé, precipitato in un'identità cattiva di cui cerca affannosamente di disfarsi, impegnandosi senza successo. Non si tratta di due individui diversi, ma dello stesso soggetto che, isolato, senza rapporti entro cui condividere un'esperienza formativa produttiva, oscilla tra i due vissuti. Questa oscillazione è il costo dell'apprendimento come esperienza individuale e privata. Esperienze di apprendimento condivise faciliterebbero il passaggio da una simbolizzazione idealistico/persecutoria dell'essere studenti a una più realistica, dell'apprendere entro rapporti di volta in volta caratterizzati da vissuti di riuscita o di inefficacia, ma comunque interpretabili nel loro senso contestuale, piuttosto che come conseguenza della propria identità individuale.

### *Il terzo fattore*

Sul terzo fattore, con i cluster 2 e 4 contrapposti tra loro, da un lato (cluster 4) si costruiscono rapporti entro il gruppo classe assumendo un ruolo giovanile stereotipato entro cui la propria identità, come l'appartenenza al gruppo, è istituita contrapponendosi alla scuola, con cui si ingaggia un gioco di potere. È un gioco che, come abbiamo detto, finisce male, e determina una costosa crisi reputazionale per gli studenti. Dall'altro lato, anche quando i rapporti sono entro sottogruppi, e di amicizia, non va molto meglio. Si costruiscono appartenenze gruppali entro una fantasia di specularità tra i membri del proprio gruppetto di riferimento. Tali gruppetti risultano asfittici, poiché non contemplano l'esplorazione di diversità, in sé e nell'altro, e non aiutano gli studenti a conoscere loro stessi e gli altri. Anche dentro questi gruppetti le attese di rapporto di scambio e solidarietà spesso falliscono in dinamiche di aggressività reciproca. Questo fallimento della speranza di istituire amicizie competenti è un evento critico importante. Chiarisce come senza condividere una competenza a stare in rapporto fondata sul condividere obiettivi di apprendimento e in assenza di una manutenzione dei rapporti da parte degli adulti, gli studenti non riescano a costruire rapporti di amicizia competenti e, al contempo, un'esperienza soddisfacente in termini di valutazione e apprendimento. Un aspetto critico importante è che in questo cluster gli studenti non colgono l'opportunità di assumere un potere di parola competente, con cui rappresentarsi nella scuola come committenti della formazione. L'appartenenza alla scuola degli studenti fallisce, se non si condivide una domanda di dipendenza formativa.

### ***La discussione dei risultati della ricerca con gli studenti***

#### *Problemi reputazionali, assunzione di ruoli stereotipati e difficoltà di conoscersi*

Abbiamo istituito il rapporto con gli studenti proponendogli di essere clienti del servizio che stavamo offrendo con la ricerca-intervento psicosociale. Più in generale, gli abbiamo proposto di pensarsi clienti di un servizio proposto dalla scuola. Ci interessava sconfermare un'attesa di passivizzazione, ovvero la fantasia che l'organizzazione del rapporto con noi e la manutenzione dei suoi obiettivi sarebbero state solo a carico nostro, e che loro non avrebbero avuto alcun potere in questo senso. La proposta ha interessato gli studenti. Tutti i gruppi classe incontrati hanno accolto la proposta di partecipare alla ricerca-intervento, e questo ha stressato la loro competenza a organizzare il rapporto tra loro e con noi.

Pensiamo all'esperienza con una classe, in cui nei primi incontri gli studenti hanno agito il modo di stare in rapporto messo in luce dal terzo fattore (cluster 4 e cluster 1). Hanno iniziato a "fare caciara", parlando, ridendo e scherzando tra loro, rischiando di fare fuori gli obiettivi dell'incontro. Ci siamo sentiti impotenti e con la forte tentazione di contenere gli studenti con il controllo, agendo la cultura scolastica della valutazione. La classe si è rapportata a noi dividendosi in gruppi differenziati e contrapposti, agendo ruoli stereotipati. Sono apparsi un gruppo dei "maschi" contrapposto a quello delle "femmine", uno di "interessati" contrapposto a quello dei "disturbatori", e così via. Non abbiamo reagito alla caciara per reprimerla, ma l'abbiamo trattata con loro come un modo con cui si mettevano in rapporto con noi e con la scuola.

Abbiamo interpretato quanto stava accadendo come quell'incompetenza a organizzare i rapporti tra pari che emerge anche dalla ricerca. L'abbiamo associata alla dinamica espressa nel cluster 4, dove si ride dell'altro invece che con l'altro, entro un gioco di potere che alla fine dei conti fa che tutti ci restino male. Queste letture hanno consentito di iniziare a parlare con gli studenti. Uno studente ha detto: "Più la scuola ci sanziona, più ci fomentiamo". Emergeva l'assunzione di un ruolo di potere fondato sullo sfidare le norme scolastiche. Nel corso degli incontri è emerso il desiderio degli studenti di riflettere sul senso e sulle implicazioni di questo modo di rapportarsi alla scuola. Abbiamo condiviso con loro che la caciara e l'ostentato disinteresse erano l'evitare di chiedersi che farsene della scuola, con un costo in termini di reputazione. Riflettere sull'agito provocatorio ha avuto in alcuni casi l'esito di una posizione depressiva: gli studenti si dispiacevano per i loro comportamenti. Ci hanno detto che i genitori gli hanno impedito di frequentarsi tra loro fuori scuola, per via della loro cattiva reputazione. Altri hanno potuto riconoscere il proprio interesse per specifiche materie e argomenti di studio; altri ancora hanno potuto dire di sentirsi senza speranza e che si mostravano disinteressati perché sfiduciati sulle proprie risorse e sul futuro: "Io ci credo poco che ci arriviamo, al quinto anno". Un prodotto del dialogo con gli studenti è stato il riconoscere di non conoscersi, e la richiesta di essere aiutati a esplorare sé stessi e gli altri al di là degli stereotipi reciproci. Negli incontri gli studenti hanno condiviso tra

loro e con noi desideri e progetti mai detti. Un'iniziativa della scuola valorizzata e apprezzata in questo senso sono stati i campi scuola, visti come molto utili per conoscersi, poiché si esce dai gruppi abituali e si possono rivedere i reciproci pregiudizi.

### *Adempimento, valutazione e competenza a interessarsi*

Accogliendo la proposta di pensarsi clienti della scuola, gli studenti hanno parlato dell'esperienza scolastica a partire da vissuti sulla valutazione. Inizialmente hanno agito una lamentela sulla valutazione proponendoci di prendere le loro difese. La valutazione entro il nuovo ciclo di istruzione gli è apparsa meno prevedibile. Hanno colpevolizzato la scuola, rea di non valorizzare l'impegno profuso, e loro stessi per non essersi impegnati abbastanza.

Il nostro intervento è consistito nel non aderire alla richiesta di alleanza contro la scuola, né a quella di correzione di comportamenti sbagliati. Abbiamo interpretato tali richieste come agiti dei vissuti di insufficienza e di mancanza condivisi dagli studenti. Il cluster 3 dice come la cultura della valutazione organizza un rapporto tra studenti e scuola. I voti sono vissuti dagli studenti con terrore e al contempo con eccitazione, come una sorta di diagnosi su sé stessi, temuta e ricercata insieme.

In una classe considerata "ottima", è emersa l'angoscia del volersi conformare alle attese degli insegnanti. Gli studenti erano in competizione tra loro e in difficoltà nel condividere con gli insegnanti le criticità, per paura di deluderli. Nel rapporto con noi, alcuni hanno potuto uscire dal ruolo di buoni studenti che non hanno alcun problema a scuola e parlare dei propri vissuti. Sono emersi il disorientamento sul futuro e sul proprio posto nel mondo, e la fantasia di aver sbagliato scuola per aver ricevuto insufficienze nelle materie di indirizzo. È stato importante connettere, con gli studenti, il vissuto della valutazione al fallimento della loro sacrificialità nel partecipare all'esperienza scolastica, più fondata sul compiacere l'adulto di riferimento che sulla competenza a interessarsi all'offerta formativa della scuola (cluster 3). Hanno potuto riconoscere che l'impegno, senza obiettivi di apprendimento, non basta. Per stare a scuola con soddisfazione occorre competenza a interessarsi a ciò che si studia. Un prodotto del lavoro in piccoli gruppi di studenti è stato aiutarli a riconoscere una motivazione all'apprendimento. Hanno riconosciuto che le materie in cui andavano meglio erano quelle in cui erano riusciti a capire il senso di quello che stavano studiando, e che questo era apprendere.

Un altro risultato della messa in discussione dei vissuti sulla valutazione è consistito in una riflessione sulle insufficienze e sui voti non in linea con le attese. C'è stato chi si è schierato contro i debiti, considerandoli un evento da evitare a tutti i costi, e chi li ha riconosciuti come occasione per riconoscere un rapporto non soddisfacente tra investimento sullo studio e risultati in termini di apprendimento. La discussione tra gli studenti ha portato alla luce come una rappresentazione persecutoria del debito sia spesso condivisa con i genitori. Il debito può essere vissuto, in famiglia, come uno stigma. Ancora una volta si è visto come, in assenza di obiettivi di apprendimento, la valutazione diventa una diagnosi di capacità/incapacità fine e sé stessa. In un piccolo gruppo uno degli studenti ha esclamato: "Sembra che a scuola ci vadano loro invece che noi". Si è riconosciuta la difficoltà di considerare l'esperienza scolastica come propria e il rischio di considerare la formazione come un modo per corrispondere alle attese normative dei genitori, piuttosto che un'avventura conoscitiva a cui interessarsi.

### ***La condivisione dei risultati della ricerca-intervento con i genitori degli studenti***

A seguito di un'iniziale presentazione di premesse e obiettivi della ricerca-intervento, i genitori degli studenti hanno partecipato a due incontri di discussione dei risultati, condotti dall'insegnante referente del progetto e da uno psicologo di GAP. È stata presentata l'interpretazione del piano fattoriale e quanto emerso dagli incontri con gli studenti.

A partire da questo stimolo, i genitori hanno rilevato come condividessero con gli studenti un conflitto tra aderire al funzionamento della nuova scuola e fare gruppo contro di esso. Questo "allearsi contro" è parso non risparmiare nessuno. In un primo momento i genitori cercavano le cause del rifiuto dell'offerta formativa nell'operato degli insegnanti o degli psicologi di GAP, poi hanno riconosciuto come anche per loro sia difficile fare proposte ai figli, infine hanno detto come spesso i figli rifiutino anche le loro proposte. La tendenza a contrapporsi all'offerta formativa in alcuni casi non ha risparmiato nemmeno il servizio offerto da GAP. Ci si

è potuto interrogare sul senso dell'organizzarsi in rapporti nemici, riconoscendolo come un problema condiviso. Sempre a proposito di valutazione, ci si è stupiti di come dopo pochi mesi nel nuovo ciclo di istruzione questa già si costituisca come un importante ancoraggio che connota il senso dell'esperienza scolastica. Ci si è chiesti come la scuola partecipi a questo precipitare nel "buco nero" della valutazione scissa da obiettivi e desideri di apprendimento. Alcuni genitori hanno fatto notare come una delle prime proposte della scuola, in avvio di anno scolastico, sia stata la valutazione degli studenti rispetto alle materie di indirizzo. Si è potuto riconoscere ironicamente come la scuola abbia detto agli studenti: "Buongiorno! Valutazione!". Si è pensato che sarebbe strategico organizzare viaggi di istruzione, graditi per la capacità di promuovere conoscenza e apprezzamento reciproco, all'inizio dell'anno scolastico piuttosto che alla fine.

### ***La condivisione e la verifica dei risultati della ricerca-intervento con gli insegnanti***

Conclusi gli incontri con gli studenti, abbiamo elaborato una resocontazione dell'intervento per condividere le questioni emerse con la Dirigenza, gli insegnanti coordinatori delle classi coinvolte, l'insegnante referente del progetto. Il report è stato discusso in due incontri. La condivisione dei risultati dell'Analisi Emozionale del Testo e della loro discussione con gli studenti ha aperto un confronto interessante. Gli insegnanti hanno espresso una cultura della valutazione coerente con i vissuti degli studenti. In rapporto alla resocontazione, se da un lato gli insegnanti si sono incuriositi e interessati, dall'altro hanno assunto una posizione valutativa dell'intervento realizzato.

Ciò ha reso evidente come il potere di valutazione degli insegnanti rischi di configurarsi come difesa dal rapporto, sia con gli studenti che con noi. A questo potere gli studenti rispondono ingaggiando a loro volta un gioco di potere, mettendo in discussione la funzione della scuola e degli insegnanti.

La condivisione di quanto avevamo compreso dei vissuti degli studenti ha suscitato un'ambivalenza negli insegnanti: sia l'incuriosirsi verso l'emozionalità degli studenti, sia il timore di avvicinare questioni complesse, emozionalmente confondenti. Un insegnante ha detto della difficoltà di parlare con gli studenti di emozioni perché attraversata da vissuti di incompetenza.

Un'altra ha detto che gli studenti chiedono di parlare tra loro e con gli insegnanti, ma farlo implica interrompere lo svolgimento della lezione; non aveva chiaro come accogliere questo desiderio, senza smarrire gli obiettivi didattici e formativi.

Un'altra trova che una classe che ha partecipato all'intervento è cambiata: alcuni studenti sembrano "aver scelto" il proprio modo di stare nella scuola, uscendo dal copione dello studente che ostenta disinteresse. Un'altra dice come una classe frammentata in gruppetti a seguito dell'intervento le pare che ora lo sia meno e che gli studenti abbiano più competenza a rapportarsi gli uni agli altri. Negli incontri di verifica, gli insegnanti si sono chiesti come promuovere anche loro questo genere di processi, mettendo in campo iniziative utili a costruire una relazione di fiducia tra studenti e insegnanti.

Avendo proposto che, per sviluppare una relazione produttiva tra gli studenti nelle classi e tra classi, sia da sconfiggere l'apprendimento inteso come questione individuale e quindi la tendenza a considerare i rapporti tra gli studenti come scissi dagli obiettivi di apprendimento, sono emerse iniziative interessanti da parte degli insegnanti. Pensiamo al dipingere, insieme agli studenti, l'aula entro cui vi erano stati intensi conflitti tra studenti e insegnanti. Era stata un'azione riconosciuta come utile a costruire una relazione di fiducia e un senso di appartenenza al gruppo di lavoro studenti-insegnanti. Pensiamo anche all'interrompere la lezione per confrontarsi sulle emozioni che si stavano condividendo, ed esplorare le attese di apprendimento degli studenti su quello specifico insegnamento. Valorizzare queste iniziative, riconoscerne la competenza, ha consentito di cogliere come agli insegnanti gli studenti chiedano una funzione alternativa a quella valutativa-punitiva, che sostenga la competenza a stare in relazioni costruttive entro cui apprendere insieme. Uscendo così da vissuti di incapacità e di deficit.

Infine, negli incontri di verifica è emersa la richiesta dei professori, che abbiamo accolto, di una resocontazione dell'intervento che evidenziasse il lavoro con ciascun gruppo classe. La richiesta è stata accompagnata dalla fantasia che questa resocontazione andasse condivisa separatamente con ciascun coordinatore di classe come in *camera caritatis*, poiché avrebbe proposto "materiale sensibile". Lo abbiamo interpretato come sintomo che la diffidenza reciproca non riguardasse solo il rapporto tra studenti e insegnanti e tra scuola e famiglie, ma anche quello tra colleghi. Ciò ha evidenziato come la ricerca-intervento sia stata un'esperienza inedita per gli

insegnanti, che ha permesso di considerare gli studenti come un cliente che possono condividere, ovvero come un interlocutore da conoscere con le sue specifiche attese.

## **Conclusioni**

La ricerca-intervento resocontata ha avuto come premessa una interpretazione della dispersione scolastica a partire da cui GAP, l'associazione consulente di cui facciamo parte, ha costruito committenza con la scuola: non è stata considerata quale problema di specifici individui in condizione di fragilità, ma come una questione che potenzialmente riguarda tutti gli studenti. Si è pensato a come gli studenti diano un senso collusivamente condiviso all'esperienza scolastica, quindi alla crisi della motivazione ad apprendere e al disorientamento vissuto nel percorso formativo, in particolare, in questo caso, nel passaggio alla scuola media superiore.

Un punto saliente è stato infatti l'occuparsi dell'orientamento in entrata, nel momento istituito il rapporto con il nuovo ciclo di istruzione. Sono emerse importanti criticità, ma anche una rilevante risorsa presente negli studenti in entrata: la percezione di trovarsi a scuola per una loro scelta su proprie risorse e propri progetti. A ciò si associa il desiderio di formarsi.

Un altro dato rilevante è che in ingresso, oltre che in uscita, gli studenti chiedono alla scuola di occuparsi del loro futuro. Questa domanda si coniuga con l'attuale crisi della funzione di promozione sociale dei sistemi formativi e con quella reputazionale della scuola e del gruppo professionale degli insegnanti.

Sebbene non percepiscano che il formarsi gli garantirà scontatamente una vita migliore di quella dei genitori, gli studenti chiedono di essere aiutati a pensare e progettare il proprio futuro. Il problema è che la desiderabilità della formazione e del futuro si configura come una questione individuale, privata e non condivisa con altri. I risultati della ricerca-intervento mostrano come sia cruciale sconfiggere questa attesa, organizzando nella scuola esperienze di apprendimento condivise, dove gli studenti possano fare esperienza di una competenza a lavorare produttivamente insieme tra loro e con gli insegnanti.

Prendere in carico la domanda degli studenti di essere aiutati a costruire il proprio futuro è un'occasione per la scuola di ricostruire una propria reputazione di affidabilità e competenza.

Abbiamo pure visto come, senza la mediazione di obiettivi di apprendimento, l'esperienza scolastica rischi di crollare nella valutazione come verdetto di conformità degli studenti e in rapporti tra pari che implodono in aggressioni reciproche e nella reattività verso i docenti e la scuola. Nell'intervento la possibilità di riconoscere il costo emozionale di questi rapporti è stato un importante prodotto del lavoro.

## **Bibliografia**

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2021). *Il manifesto sulla partecipazione dei minorenni* [The manifesto on the participation of minors]. Retrieved from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2021-11/04-manifesto.pdf>

Bisogni, F., & Pirrotta, S. (2018). Ricerca-intervento per lo sviluppo di competenza organizzativa in un servizio sociosanitario per adulti con disabilità e loro familiari [Research-intervention for the development of organizational competence in a sociosanitary service for adults with disability and their family members]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 32–65. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/>

Bisogni, F., Dolcetti, F., & Pirrotta, S. (2021). Emotional textual analysis as a semiotic action–research method to work with emotions within organisations. *Organisational and Social Dynamics*, 21(1), 152-170. doi: 10.33212/osd.v21n1.2021.152

Bucci, F., Panaccia, R.M., Bisogni, F., Pirrotta, S., Dolcetti, F.R., & Marchetti, G. (2021). Bringing mental health back into the dynamics of social coexistence: Emotional Textual Analysis. In: M. Borcsa, & C. Willig (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health: Innovative and Collaborative Approaches* (pp. 193-218). Switzerland: Springer.

Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [Diagnose or Intervene]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>

- Carli, R. (2018). Inconscio, culture locali e linguaggio: Linee guida per l'Analisi Emozionale del Testo (AET) [Unconscious, local cultures and language: Guidelines for the Emotional Text Analysis (AET)]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 7-33. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/>
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [Emotional textual analysis: a psychological tool for reading texts and discourses]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *Analisi della domanda* [Analysis of the demand]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2011). *La cultura dei servizi di salute mentale in Italia. Dai malati psichiatrici alla nuova utenza: L'evoluzione della domanda di aiuto e delle dinamiche di rapporto* [The culture of mental health services in Italy. From psychiatric patients to new users: The evolution of the demand for help and the dynamics of relationships]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2012). Convivere [Coexisting]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 184-200. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/>
- Carli, R., Paniccchia, R.M., & Caputo, A. (2016). La rappresentazione del rapporto tra utenti e sistema sanitario: La domanda di un gruppo di cittadini [Representation of the relationship between users and the health system: The demand of a group of citizens]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 45–66. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/>
- Carli, R., Paniccchia, R.M., & Giovagnoli, F. (2010). L'organizzazione e la dinamica inconscia [Organisation as an unconscious dynamic]. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, 183–204. doi:10.1423/32442
- Carli, R., Paniccchia, R.M., Giovagnoli, F., Carbone, A., & Bucci, F. (2016). Emotional Textual Analysis. In: L. A. Jason, & D. S. Glenwick (Eds.), *Handbook of Methodological Approaches to Community-based Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods* (pp. 111–117). New York: Oxford University Press.
- 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 ability to recognize resources among school personnel, class groups and families]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(1), 67–84. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Checchi, D. (2014). *Lost. Dispersione scolastica: Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore* [Lost. School dropout: The cost to the community and the role of schools and the third sector]. Retrieved from [https://ejbn4fjvt9h.exactdn.com/uploads/2021/07/Lost\\_2014.pdf](https://ejbn4fjvt9h.exactdn.com/uploads/2021/07/Lost_2014.pdf)
- CNEL (2024). *Relazione sui servizi pubblici 2024. Relazione annuale al Parlamento e al Governo sui livelli e la qualità dei servizi erogati dalle pubbliche amministrazioni centrali e locali alle imprese e ai cittadini. Legge 30 dicembre 1986, n. 936, articolo 10-bis, lett. a)* [Public Services Report 2024. Annual report to Parliament and the Government on the levels and quality of services provided by central and local public administrations to businesses and citizens]. Retrieved from: [https://www.cnel.it/Portals/0/CNEL/Comunicazione/relazione%20CNEL%20PA%202024/Relazione%20sui%20servizi%20pubblici%202024\\_con%20allegati.pdf](https://www.cnel.it/Portals/0/CNEL/Comunicazione/relazione%20CNEL%20PA%202024/Relazione%20sui%20servizi%20pubblici%202024_con%20allegati.pdf)
- Cortelazzo, M., & Zolli, P. (1999). *DELI - Dizionario etimologico della lingua italiana* [DELI - Etymological Dictionary of the Italian Language]. Bologna: Zanichelli.
- Crispolti, E. & Giuliani, L. (Eds.) (2024). *Giovani e abbandono formativo: Dispersione di competenze e talenti necessari al Paese* [Young people and educational abandonment: Dispersion of skills and talents needed by the country]. Roma: INAPP. Retrieved from <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4458>
- Della Valle, V. & Patota, G. (2022). *Il dizionario dell'italiano Treccani* [Dictionary of the Italian Treccani]. Roma: Treccani.

- ISTAT (2024a). *Rapporto sulle istituzioni pubbliche 2024: Caratteristiche e cambiamenti dal terzo censimento permanente* [Public Institutions Report 2024: Features and Changes from the Third Permanent Census]. Retrieved from <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/IP2024/RapportoIstituzioniPubbliche2024.pdf>
- ISTAT (2024b). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali: Anno 2023* [Education Levels and Employment Returns: Year 2023]. Retrieved from: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi* [Tools for text analysis]. Rome: Franco Angeli.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica: Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole* [Reducing territorial gaps and combating school dropout. Guidelines for implementing interventions in schools]. Retrieved from [https://www.mim.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+l'attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+\(1\).pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+l'attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+(1).pdf)
- MIUR (2019). *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione: Espressione di parere autonomo su Rapporto fra Scuola/Famiglia/Società* [Higher Council of Public Education: Expression of autonomous opinion on the relationship between School/Family/Society]. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/04/Parere-CSPI.pdf>
- OECD (2018). *Un ascensore sociale rotto? Come promuovere la mobilità sociale* [A broken social lift? How to promote social mobility]. Retrieved from <https://www.oecd.org/italy/social-mobility-2018-ITAIT.pdf>
- OECD (2024). *OECD Survey on Drivers of Trust in Public Institutions – 2024 Results: Building Trust in a Complex Policy Environment*. Parigi: OECD Publishing. doi: 10.1787/9a20554b-en
- Olivetti Manoukian, F. (2015). *Oltre la crisi: Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari* [Beyond the Crisis: Possible Changes in Social and Health Services]. Milano: Guerini e Associati.
- 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*, 14(1), 61-94. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/>
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Caputo, A., Donatiello, G., & Cappelli, T. (2019). Il fallimento delle “mete adulte tradizionali” per i giovani d’oggi: Nuove coabitazioni e nuove convivenze [The failure of “traditional adult goals” for today’s young people: New cohabitations and new coexistences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 14(2), 21-54. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/>
- Peirce, C.S. (1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce (CP), Volumes VII–VIII*, [Opere Complete di Charles Sanders Peirce (CP), Volumi VII–VIII] A. W. Burks(Ed.).Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pirrotta, S., & Bisogni, F. (2023). The relationship between demand and offer in the services for non-self-sufficient elderly people: A research-intervention involving general practitioners, social workers and families. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 11(1). 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. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(2), 69-89. Retrieved from: <https://quadernidipsicologiaclinica.com>