

A counseling service at school to support school-family relations facing bullying issues

Luca Bellavita**, *Giulia Mero, *Giuseppe Saracino******

Abstract

This article explores the psychological models used to address bullying, highlighting a dominant tendency to analyze the bully-victim dynamic in terms of individual traits, often detached from the school context where such dynamics unfold. The school is typically portrayed as a passive backdrop, a collection of events prompting emotional responses shaped by common sense, rather than as a relational space shaped by interactions among students, teachers, and families. The paper proposes that the growing focus on bullying since the 1990s reflects a broader crisis in the educational system, marked by a lack of clear goals and a growing mistrust in its relationship with stakeholders, particularly parents. Within this framework, the described psychological intervention aims to restore parents' trust in the school's educational role, promoting mutual understanding and reducing violent behavior through improved collaboration.

Keywords: educational and vocational guidance; demand analysis; psychoanalytic intervention in schools; social construction of bullying; school crisis.

* Clinical Psychologist, specialist in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of the Demand; President of ZoeLab aps. E-mail: lucabellavita1@gmail.com

** Clinical Psychologist, specialist in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of the Demand; Vice President of ZoeLab aps. E-mail: giulia.mero@yahoo.it

*** Clinical Psychologist, specialist in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of the Demand; Founding member of ZoeLab aps. E-mail: giuseppe.saracinoxp@gmail.com

Uno sportello d'ascolto per intervenire nel rapporto scuola-famiglia in una scuola con problemi di bullismo

Luca Bellavita^{}, Giulia Mero^{**}, Giuseppe Saracino^{***}*

Abstract

Quali modelli propone la psicologia che si occupa di bullismo? Nella letteratura esplorata, la coppia bullo-vittima è descritta come giustapposizione di caratteristiche individuali, sconnessa dal contesto entro il quale si iscrive: la scuola. Il contesto è evocato come sommatoria di eventi ai quali conseguono risposte emozionali fondate sul senso comune. Tale visione acontestuale ostacola la conoscenza di ciò che avviene entro i rapporti tra gli attori scolastici. Si fa l'ipotesi che l'attenzione verso il bullismo, a partire dagli anni '90, abbia accompagnato l'evidenziarsi di una scuola in crisi di obiettivi e per questo diffidente sul rapporto con i suoi clienti. In primis i genitori, che nel disegno dell'autonomia, intervengono nel definire l'offerta formativa. Nell'intervento resocontato, gli psicologi si pongono l'obiettivo di sviluppare la fiducia delle famiglie nella capacità della scuola di occuparsi della formazione dei figli. Ciò consente conoscenza reciproca e attenuazione della violenza agita.

Parole chiave: orientamento scolastico e professionale; analisi della domanda; intervento psicoanalitico nella scuola; costruzione sociale del bullismo; crisi della scuola.

^{*}Psicologo Clinico, specialista in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda; Presidente di ZoeLab aps. E-mail: lucabellavita1@gmail.com

^{**}Psicologa Clinica, specialista in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda; Vice Presidente di ZoeLab aps. E-mail: giulia.mero@yahoo.it

^{***} Psicologo Clinico, specialista in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda; Socio fondatore di ZoeLab aps. E-mail: giuseppe.saracinoxp@gmail.com

Premessa

Nella letteratura sul bullismo, al bullo si attribuiscono caratteristiche individuali acontestuali: è qualcuno che mira a danneggiare, preso dal desiderio di intimidire e di esercitare il suo potere su compagni indifesi (Sharp & Smith, 1994/1995). Se il bullo è fatto così, funzionerà così in ogni contesto della sua vita. Questa definizione del bullismo corrisponde anche al senso comune. Entro la teoria della collusione, il senso comune è un costrutto psicoanalitico: equivale alla simbolizzazione emozionale condivisa entro uno specifico contesto (Carli & Paniccia, 2013). Il senso comune, in quest'ottica, è una sorta di bussola culturale, storicamente istituita, che indica cosa sentire nei vari contesti di convivenza, attraverso una naturalizzazione dei vissuti. Questi vengono agiti quali risposte necessarie e scontate – cioè considerate come naturali – a specifici eventi della realtà esterna. Gli Autori definiscono fallimento collusivo il vissuto di discrepanza tra prescrizioni del senso comune e realtà emozionale esperita; fallimento che può motivare il rivolgersi a uno psicologo.

Ad esempio, nell'esperienza qui resocontata, il senso comune entro una classe di scuola primaria vuole gli allievi impegnati ad assimilarsi a un modello di relazione che non prevede conflitto. Tuttavia, il rapporto tra il bullo, i suoi compagni e le maestre racconta un fallimento di queste attese reciproche: c'è un'aggressione alle regole del gioco, a cui si risponde con l'attesa che il bullo venga ricondotto a conformità: in classe si sta seduti ad ascoltare l'insegnante che spiega, in giardino si gioca senza alzare le mani, e così via.

I modelli psicologici del tipo stimolo-risposta sono fondati sul senso comune: le emozioni sono comportamenti individuali, ovvero reazioni a stimoli del contesto. La risposta emozionale può essere appropriata o no. In questa teoria della mente non si contempla la dimensione socio costruttivista dell'interazione sociale, dunque la capacità trasformativa delle relazioni umane nel generare significati e modi inediti di organizzare la relazione col contesto (Harré & Gillett, 1994/1996).

In questo lavoro perseguiamo due finalità: individuare criticità nell'intervento psicologico-clinico fondato sul correggere comportamenti, adeguandoli al senso comune; proporre, a partire da un intervento presso un istituto comprensivo, una lettura del bullismo quale cultura collusiva agita in quello specifico contesto. Ciò che chiameremo violenza non è una faccenda di offese, calci e pugni, ma un sistematico ignoramento delle relazioni entro la scuola.

Alcune riflessioni sulla letteratura sul bullismo

Bullismo: comportamento da bullo; spavalderia arrogante e sfrontata. In particolare, atteggiamento di sopraffazione sui più deboli, con riferimento a violenze fisiche e psicologiche attuate specialmente in ambienti scolastici o giovanili. Si mette in evidenza un comportamento di sopraffazione, entro una polarità forte/debole. Vediamo la letteratura psicologica (Fonzi, 1999; Olweus, 1993/2007). Secondo Olweus (1993/2007), il bullo agisce ripetutamente comportamenti aggressivi nei confronti di una vittima, con l'intento di dominarla e farla soffrire: “uno studente è oggetto di azioni di bullismo ovvero è prevaricato e vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da uno o più compagni” (pp. 1-2); invece la vittima soffre di problemi emotivi e bassa autostima. L'Autore propone un modello di conoscenza che osserva e rileva dati che si vogliono oggettivi. Dunque, esistono il bullo e la vittima definiti da caratteristiche peculiari, si producono questionari per rilevarle, se ne ricavano livelli di rischio. Il contesto scuola è uno sfondo fisso, quasi incidentale. Che rapporto c'è tra ciò che Olweus definisce vittimizzare e gli scopi propri dell'istituzione scolastica? Pensiamo ai significati che nelle sue prassi istituite si veicolano nel rapporto tra docenti e allievi (Carli e Mosca, 1980), ai modelli culturali che ne organizzano le gerarchie, a come si condividono le informazioni, al modo in cui si tratta la convivenza nel processo di apprendimento, al rapporto tra apprendimento e contesto extra scolastico, e così via. Quali di queste dimensioni per Olweus è correlata con il rischio di violenza? L'Autore parla di supervisione degli allievi da parte dei docenti durante l'intervallo e nell'orario di mensa.

“Abbiamo visto, infatti, che gli episodi di bullismo [...] si verificano per lo più durante i momenti di pausa [...]” (Olweus, 1993/2007, p. 119). Olweus raccomanda di aumentare la supervisione da parte dei docenti. Non si chiede cosa, in quei momenti, inneschi relazioni critiche tra allievi. Ancora: “L'intervento degli adulti, agito in modo deciso e costante, veicola per sé un messaggio importante: il bullismo non è accettato”

(Olweus, 1993/2007, p. 75). L'adulto, entro la relazione alto/basso, interviene, come un autorevole modello, per ristabilire le regole. Affinché funzioni, la comunicazione, a una via, deve essere decisa e costante. Che ne pensano gli insegnanti? All'ingiunzione di sorvegliare i propri allievi, i docenti paiono ribellarsi. Affermano di non voler "fare i poliziotti" (p. 75). Forse vivono la difficoltà di conciliare l'incoraggiare gli allievi a sperimentarsi nei rapporti sociali, e al contempo volerne impedirne i fallimenti in modo controllante. Insomma, portano un problema. Si potrebbe aiutarli a sviluppare categorie per leggere il rapporto tra allievi e tra allievi e docenti, vederne i modelli di dominanza, come pure quelli di confronto tra pari. Si potrebbe sostenere i docenti a non sentirsi impotenti o inadeguati. Olweus pare invece orientato a colpevolizzare e correggere anche loro. Sostiene che i docenti che oppongono resistenza al sorvegliare gli allievi, non considerano che una supervisione tempestiva può essere un'efficace protezione per le vittime.

Da recenti ricerche sulla cultura scolastica, effettuate in scuole italiane (Panaccia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello, & Cappelli, 2019), sappiamo quanto i momenti di sospensione della routine formativa (merenda, intervallo tra lezioni, fila per il bagno, il giardino, la mensa, etc.), siano oggetto di una particolare attenzione dei docenti, anzi, di paura. Si teme cosa può succedere, cosa potrebbero fare i bambini, specie i piccoli: preoccupa la loro imprevedibilità ancora non domata. Si temono al contempo le famiglie, che incombono con le loro attese che tutto fili liscio, con cui c'è un rapporto conflittuale, non ci si capisce, non ci si incontra.

Tali eventi interrompono l'ordine scolastico, ovvero l'assetto relazionale fondato sull'asimmetria di potere e la comunicazione a una via docente-discente, ma al tempo stesso attivano gli allievi a sperimentarsi entro rapporti plurali e orizzontali tra loro. Olweus, con il suo invito a raddoppiare la sorveglianza, sembra non cogliere che i docenti riluttanti forse pensano all'importanza pedagogica di questi momenti tra pari.

Probabilmente, la proposta relazionale prevalente nelle lezioni prescrive l'ignoramento dei rapporti tra pari: "Silenzio!", "Ciascuno lavori per conto suo", "Non copiate". Comprensibilmente, l'istituzione persegue l'uniformità e la prevedibilità dei comportamenti, a costo di incoraggiare poco l'iniziativa degli allievi a esplorare rapporti tra loro. Tale livello di comunicazione, che Carli e Mosca (1980) definiscono subistituzionale, innesca una sorta di cortocircuito: da un lato si propone la socializzazione tra le finalità della scuola, dall'altro i rapporti tra gli allievi vengono vissuti come pericolosi.

Le prime ricerche sul campo circa il bullismo, in Italia compaiono verso la fine degli anni '90. Ada Fonzi nel 1997 pubblica *Il bullismo in Italia* e nel 1999 *Il gioco crudele*. Si leggono i conflitti entro la scuola come derivanti da caratteristiche individuali disfunzionali di alcuni allievi: i bulli, appunto. I ricercatori italiani che pubblicano sul tema per lo più aderiscono al cognitivismo sociale di Bandura. Ad esempio, si studiano i meccanismi di disimpegno morale: "[...] una crisi dei meccanismi interni che mantengono in sintonia la condotta e le norme morali interiorizzate" (Fonzi, 1997, p. 41). Il bullo presenterebbe una qualche disregolazione di tali meccanismi di regolazione morale, rilevabile tramite questionari. Il paradigma imperante è individualista (Carli & Panaccia, 2013). Il *cut off* delle risposte considerate deficitarie è scelto dal ricercatore, in definitiva arbitrariamente. La relazione bullo-vittima è pensata come incastro di caratteristiche di personalità. Il ricercatore assume una posizione oggettiva, non parla del suo rapporto con la scuola, con i bulli.

Dal canto nostro facciamo l'ipotesi che, per capire la questione, non si possa prescindere dal contesto storico entro cui si attiva l'attenzione per il bullismo in Italia. Recuperiamo un punto cieco di queste ricerche, pensando a cosa accade nel sistema scolastico italiano durante il periodo nel quale vengono pubblicati i testi citati. La Prima Repubblica è al collasso, c'è lo sgretolamento dei principali riferimenti, quelli ai valori cattolici e comunisti, rappresentati dalla DC e dal PCI (Crainz, 2016; Colarizi, 2022). Si apre il nuovo bipolarismo tra centro-destra e centro-sinistra, si chiude una lunga tradizione, che presso il Ministero della Pubblica Istruzione ha visto prevalere l'area democristiana sin dagli anni '50. A proposito dei programmi del dopoguerra, Galfrè dice:

[...] la religione cattolica si conferma l'asse portante dell'educazione. [...]. Si tratta di un progetto educativo tradizionale e quindi rassicurante, condito con alte dosi di ossequio alle leggi e all'ordine, di bontà e rassegnazione, pace sociale e paternalismo [...] l'unica valida garanzia morale è offerta dalla religione cattolica [...] un'appartenenza alla patria che ha i tratti di comprensione, accoglienza e protezione dell'amore materno, in un immaginario declinato tutto al femminile, mamma, maestra, Madonna, Italia (Galfrè, 2017, p. 175).

Non si vuole ridurre la complessità di tali rapporti, facendo della scuola la *longa manus* della Chiesa. Basti pensare alle contestazioni studentesche del '68, quale stravolgimento dei tradizionali modelli di rapporto tra

saperi e società civile (Capanna, 1998). Tuttavia, alla fine degli anni '90 va scemando l'egemonia della cultura cattolica di marca DC, volta a orientare l'istruzione pubblica. Si interrompe una continuità che prescrive un'emozionalità condivisa entro un sistema educativo inteso come dispositivo di riconduzione emozionale al noto e all'esistente (Paniccchia et al., 2019). Si rende manifesta la crisi di quel modello culturale che promuove un ordine rassicurante, che designa il posto di ciascuno nella società e una scuola che se ne fa garante e promotrice¹.

Al fallimento dei partiti di massa, quali rappresentanti di valori condivisi, si sostituisce il mito d'oltreoceano del *self made man*. L'individuo lo si vuole autonomo. "Egoist" recitava uno spot di Chanel (1990). Qualche anno più tardi (1996), gli fa eco il popolare dopobarba Denim: "Per l'uomo che non deve chiedere mai". Si dice che la società non esiste:

Non esiste una cosa chiamata società. Esiste un arazzo vivente di uomini e donne e persone, e la bellezza di questo arazzo e la qualità delle nostre vite dipenderanno da quanto ciascuno di noi è disposto a prendersi la responsabilità di sé stesso e da quanto ciascuno di noi è disposto a voltarsi e aiutare, con i propri sforzi, coloro che sono meno fortunati (Thatcher, 1987, pp. 8-10).

Pensiamo all'autonomia (dal gr. αὐτός "stesso" e νόμος "legge") come un vissuto. Ne proponiamo un risvolto problematico: liberarsi dei rapporti quale vincolo che limita le proprie fantasie onnipotenti (Bellavita, 2017). Tale assunto, che vede la competizione avida tra individui come un fattore di sviluppo del sistema sociale in coerenza ai modelli di mercato (Bucci & Giuliano, 2018), sembra influenzare anche il mondo della scuola.

Durante la Seconda Repubblica si inaugura un radicale ripensamento del rapporto tra Stato e territorio. La Legge 15 marzo 1997, n. 59 è una "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni e agli enti locali, per la riforma della pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.". Il processo di europeizzazione², con i conseguenti vincoli di bilancio, richiede l'efficientamento della spesa pubblica attraverso la responsabilizzazione delle autonomie locali; la scuola è chiamata a fare la sua parte. Stiamo dicendo che il contesto collusivo in cui nasce la psicologia del bullismo è di profondo disorientamento, che quest'ultimo sembrerebbe essere agito attraverso la cultura della competizione di mercato come organizzatore di convivenza e di come tale vissuto impatti il rapporto tra la scuola e i suoi clienti. Dentro questi cambiamenti ritroviamo l'autonomia scolastica. Queste le sue caratteristiche secondo il *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*:

[...] la differenziazione dell'offerta, collegata anche alla necessità di reperire risorse aggiuntive per alimentare l'autonomia finanziaria, introdurrà nel sistema elementi di competizione e, sotto diversi aspetti anche di concorrenza tra i diversi istituti. [...] L'autonomia è indisgiungibile dall'introduzione di un pluralismo di soggetti [...]. L'offerta dovrà fondarsi sull'individuazione di una domanda e di bisogni formativi da parte degli utenti, studenti e famiglie ma anche enti locali. Inoltre il sistema funziona solamente sulla base del principio di responsabilità: il che significa che occorre rispondere agli utenti, in primo luogo gli studenti, le famiglie e la comunità territoriale, dei risultati complessivi conseguiti (Ruggiu, 2000, p. 18).

In questa rilettura dell'art. 21 della L. 59/97, viene messo l'accento sull'apertura dell'istituzione scolastica verso altro da sé. Si parla di *accountability*³, ovvero del dovere della scuola di dar conto ai portatori di interesse, genitori, associazioni, servizi sociosanitari etc., delle attività educative e dei risultati degli alunni (Martini, 2007).

Sono trascorsi più di vent'anni dall'introduzione dell'autonomia nelle scuole; è possibile fare un bilancio. È apparso chiaro che non è solo una questione di redistribuzione di responsabilità individuali, ma di un difficile incontro tra differenti culture, che si sono trovate a più stretto confronto: quelle della scuola, della famiglia e dei servizi sociosanitari, che rischiano di ascoltarsi poco, entro una pretesa, ciascuna di queste, di assimilare a sé l'estraneità (Fruggeri, 2018). Ognuno di questi contesti sembra rapportarsi all'altro in modo

¹ Per una trattazione dell'oggettività scientifica e i suoi contesti, si veda Agazzi (2018); circa il posto designato a ciascuno di noi, si veda Carli (2017).

² Mercato unico, i trattati di Maastricht (1993) e di Amsterdam (1995), l'accordo di Schengen (1990).

³ Si veda ad esempio Eurydice, una rete istituzionale che si occupa di studiare i sistemi educativi europei (<https://www.indire.it/progetto/eurydice/>)

autoreferenziale, ciò genera frizioni e fraintendimenti. Negli *Atti della assemblea plenaria* del Centro Superiore della Pubblica Istruzione si parla del “Rapporto fra Scuola/Famiglia/Società”, evocando una crisi del patto tra scuola e società che non garantisce più promozione sociale e società:

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 [...] 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 [...] sembra perdersi il senso stesso del “fare scuola”, che rischia di apparire come un non-luogo, privo del vissuto di ciascuno, puro contenitore di ragazze e ragazzi con l’unico obiettivo del mero “custodire” evitando danni e incidenti (MIUR, 2019, pp. 2-3).

Gli allievi sono meno disposti ad assumere una posizione dipendente dall’adulto di riferimento, le famiglie sono meno disposte ad affidare i propri figli alla scuola.

Intervenire nella scuola tramite lo sportello d’ascolto: Un bando regionale sull’inclusione e l’accesso a servizi di qualità

A partire da questa premessa, proponiamo che l’emergere del bullismo, a partire dagli anni ’90, sia in rapporto con la crisi della scuola. Pensiamo ai genitori: con l’autonomia hanno con la scuola un rapporto in cui questa deve render conto a loro del proprio operato, acquisiscono potere di intervenire nell’offerta formativa⁴. Dirigenti e insegnanti dal canto loro possono sentirsi sotto attacco. Gli allievi sono dalla parte della scuola, o sono, con le famiglie, degli estranei potenzialmente nemici?

L’emergere dell’attenzione verso il bullismo, può essere vista in rapporto con queste tensioni, che generano il proliferare di processi di controllo e diffidenza reciproca nel rapporto tra scuola famiglia. In questo lavoro pensiamo che gli episodi di violenza non siano solo emergenze contingenti ma la conseguenza di un’emozionalità condivisa entro la scuola dalle sue diverse componenti. Come si vedrà dal caso proposto, in assenza di un pensiero sui rapporti tra scuola, famiglie e allievi, gli agiti di sopraffazione crescono e alimentano vissuti di confusione e impotenza. Lavorando su tali questioni, nel 2021 con un gruppo di colleghi e colleghe fondiamo ZoeLab APS⁵, un’associazione di promozione sociale interessata al rapporto tra scuola, famiglia e servizi. Nel 2023 avviamo delle consulenze con alcune scuole del Lazio. Nel caso resocontato, il rapporto con la scuola si inquadra nel *Programma Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+) 2021 – 2027 – Avviso Pubblico per il potenziamento degli “Sportelli Ascolto” per il supporto e l’assistenza psicologica presso le scuole del Lazio*. Lo scopo è agevolare l’accesso a servizi specialistici, volti alla prevenzione del disagio psicologico e ai rischi di cronicizzazione dei disturbi mentali.

ZoeLab APS propone un intervento improntato a ridurre il rischio di isolamento e marginalità degli studenti entro il sistema scolastico, con uno sportello che sviluppi la competenza della scuola a favorire un contesto che motivi allievi e famiglie a formarsi, dove la motivazione si fonda sul riconoscere e mantenere una connessione tra gli obiettivi di apprendimento e il senso che questi assumono per gli studenti entro il più ampio contesto sociale.

In Italia la storia dello sportello psicologico a scuola è travagliata, declinandosi entro un mandato sociale sull’intervento psicologico che si è progressivamente differenziato da quello medico. Rimandiamo ad Autori che hanno approfondito la questione (Trombetta, 2011; Nutricato, 2021). Ci limitiamo qui a citare la Legge 26 giugno 1990, n. 162, che introduce lo psicologo nelle scuole con funzione di prevenzione ed educazione

⁴ La Legge 59/1997 introduce l’autonomia scolastica. Successivamente, il D.P.R. 275/1999 sancisce l’obbligo di elaborare il Piano di Offerta Formativa annuale (POF) a cura del Consiglio di Istituto, definendo l’offerta educativa in base alle esigenze degli studenti e del territorio. Il Consiglio di Istituto è l’organo collegiale che comprende rappresentanti di docenti, genitori, studenti e, in alcuni casi, personale non docente; discute e delibera il POF. Con la Legge 107/2015 (“La Buona Scuola”), il POF è sostituito dal PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa), che ha una durata triennale invece che annuale.

⁵ Associazione di promozione sociale della quale gli scriventi sono soci fondatori (<https://www.zoelab.org/>).

alla salute, seguita dal DPR 9 ottobre 1990, n. 309, che, all'articolo 106, istituisce i centri di informazione e consulenza (CIC): "[...] attività informativa e di consulenza [...] allo scopo di far fronte alle esigenze di formazione, approfondimento ed orientamento sulle tematiche relative all'educazione alla salute e alla prevenzione delle tossicodipendenze".

All'inizio degli anni '90 l'attenzione era rivolta alla prevenzione sull'uso di stupefacenti tra i giovani; negli ultimi trent'anni, il legislatore ha insistito sull'integrazione dei servizi sociosanitari scolastici e la costruzione di reti a sostegno di minori e famiglie (L. 5 febbraio 1992, n. 104 e L. 28 agosto 1997, n. 285.). Il CIC ha attraversato vari passaggi verso l'autonomia scolastica e nel testo della Circolare Ministeriale 22 dicembre 1992, n. 362, si riassume lo stato dell'arte: si tratta di dare informazioni agli studenti, per soddisfare bisogni relativi a diversi problemi e interessi⁶ e di offrire consulenza a studenti in difficoltà, o comunque desiderosi di un orientamento su problemi di natura psicologica e sociale.

Il *fil rouge* che attraversa il mandato dello sportello psicologico è l'attenzione alla prevenzione del rischio psicosociale e della marginalità. Si pone il problema del rapporto tra scuola e territorio e delle competenze a gestirlo. In sintesi, il CIC si concentra su una funzione integrativa dell'intervento consulenziale, non solo correttiva dell'individuo problematico, in coerenza con la complessità dei problemi dell'istituzione scolastica.

Passano gli anni e lo sportello d'ascolto assume una nuova centralità in concomitanza con l'evento pandemico (2020-2022). Le scuole sono destinatarie di risorse, col mandato di coadiuvare i servizi sanitari nell'intercettare situazioni difficili. Si legge, nel rapporto dell'Istituto Nazionale di Statistica del 2021 sul benessere equo e sostenibile:

[...] 220 mila ragazzi tra i 14 e i 19 anni che si dichiarano insoddisfatti della propria vita e si trovano, allo stesso tempo, in una condizione di scarso benessere psicologico. [...] Bullismo, violenza e vandalismo a opera di giovanissimi [...], sono manifestazioni estreme di una sofferenza [...]. Tra i ragazzi di 14-17 anni, sono state osservate quote elevate di consumatori di alcol a rischio (23,6%) (ISTAT, 2021, p. 6).

Si dice di una scuola investita da questa crisi, con scarsi mezzi per affrontarla. Save the Children (2021) stima un aumento del 25% della quota di bambini e bambine della scuola secondaria inferiore al di sotto del livello minimo di competenze. Con un divario importante, legato alla differenza di mezzi e servizi (tempo pieno, mense, servizi educativi extrascolastici), tra aree del paese.

La committenza di un Istituto Comprensivo

ZoeLab APS riceve una telefonata da un dirigente scolastico (DS) di un Istituto Comprensivo del Lazio. Hanno un finanziamento per uno sportello d'ascolto; c'è una scadenza, devono avviare il progetto in tempi brevi. Il DS ha avuto il contatto da una scuola con cui ZoeLab APS lavora da anni. ZoeLab APS propone un primo incontro per parlarne. Prepariamo delle tabelle in cui sintetizziamo il progetto di sportello d'ascolto avviato in un altro istituto, quello inviante; pensiamo possano orientare.

Il DS ci accoglie con due docenti: una rappresenta il collegio docenti, l'altra organizza le attività integrative dell'offerta scolastica, come lo sportello d'ascolto. Diciamo di cosa ci occupiamo come ZoeLab APS, aggiungendo che abbiamo avviato uno sportello di ascolto nella scuola inviante. Desideriamo capire come la scuola si stia attrezzando per utilizzare il finanziamento.

Il DS dice che la sua scuola funziona alla perfezione, il territorio è popolato da un ceto medio prevalentemente benestante; a parte rari casi, le famiglie sono collaborative e partecipi. Sembra si sia ritrovato con un finanziamento inatteso, è dirigente da poco, sottolinea di essere un novizio, di non stare ancora al passo. Ci propone di contattare la psicologa, in rapporto con la dirigenza precedente, che ha scritto il progetto di sportello d'ascolto per il bando. Ora è in maternità e, convocata per lo sportello, ha declinato l'offerta. Ci colpisce che il DS e le docenti non ne ricordavano il nome, ci sembra un rapporto perso, difficile

⁶ Ci si riferisce a problemi relazionali nella scuola; progettazione di iniziative culturali, sportive, ricreative; organizzazione di modalità di accoglienza per i compagni più giovani, di informazioni per la soluzione di problemi personali; informazioni relative alla carriera scolastica, al mondo del lavoro, alle opportunità offerte da norme, istituzioni, agenzie pubbliche e private, italiane ed estere.

da recuperare. Al contempo, quando si nomina la storia della scuola precedente al suo arrivo, cogliamo il desiderio del DS di sentirsi riconosciuto. Pensiamo voglia sentirsi meno solo, forse aiutato da noi psicologi nell'organizzare la sua funzione dirigenziale entro un contesto che vive come estraneo e non sempre amichevole.

Quanto alle questioni su cui intervenire, il DS e le docenti nominano comportamenti violenti e trasgressivi di allievi dentro e fuori la scuola; allo stesso tempo nutrono anche una qualche fiducia che gli allievi vogliano "rimediare". Le docenti parlano di malefatte, oscillando tra impotenza e *maternage* accudente. Queste turbolenze sono raccontate come imprevisti da rimuovere più che come situazioni da capire. Velatamente si rimprovera di una certa indulgenza la scuola primaria dalla quale gli allievi provengono. La cultura della scuola secondaria, dicono, è meno incline a tollerare, coccolare e rabbonire; si chiede agli allievi di adattarsi ad alcune prescrizioni e di "smetterla di fare i bambini". Notiamo inoltre che quando compare la violenza nei rapporti a scuola, fallisce anche l'attesa da parte dei genitori che questa sia un luogo protetto, a cui affidare senza rischi i propri figli. In tal senso, raccontano di genitori spesso invadenti e poco collaborativi, che rimproverano alla scuola una scarsa applicazione di disciplina che per primi loro disattendono tra le mura domestiche. Compare la rappresentazione di allievi demotivati, intrinsecamente aggressivi e disorientati, nonostante siano anche pieni di risorse. Ci pare rivolta a noi psicologi la stessa attesa delegante che subiscono dai genitori: "teneteli buoni voi questi ragazzi", tramite uno sportello d'ascolto scisso dal rapporto con l'organizzazione scolastica. L'oggetto dell'intervento psicologico è il singolo allievo accontestualmente inteso, poco in rapporto con la relazione formativa o le dinamiche sociali dentro e fuori il gruppo classe.

Accanto a questo, si parla di un impatto interculturale, di allievi e famiglie che non parlano italiano, di modelli culturali vissuti come estranei dal punto di vista religioso, politico, professionale, nel rapporto tra i generi. Si dice di questo con distinguo e precisazioni riparatorie, sembra si tema di cedere al razzismo, al pregiudizio. La difficoltà dell'incontro tra modelli culturali diversi pare accentuare la difficoltà a cogliere la trasversalità delle dinamiche emozionali condivise nella scuola, e la possibilità di un apprendimento trasformativo data dalla loro conoscenza. Questi allievi, spesso in difficoltà nell'apprendimento, vengono visti come catalizzatori del disordine, "influencer" di comportamenti scorretti, focolai di disagio tra le famiglie di altri allievi.

Il DS parla di una rissa tra classi, fomentata da alcuni "allievi difficili". Il litigio parte da screzi online su una piattaforma di videogiochi, poi "si è passati alle mani". Vive la pressione a intervenire da parte dei genitori. e ha organizzato un incontro con una psicologa, focalizzato sui giovani e i rischi della virtualità ma nessun genitore si è presentato. Ci chiede se noi possiamo occuparci del cyberbullismo. Rispondiamo che sarebbe utile capire di più, per esempio cosa non ha funzionato con la collega che ci ha preceduto; potremmo fare un altro buco nell'acqua.

Concludiamo col desiderio di continuare a parlarci: ZoeLab APS invierà una proposta per due incontri con il management della scuola e con alcuni docenti con funzioni strumentali per organizzare l'intervento. Si approfondiranno le questioni su cui c'è interesse a lavorare. Poi formuleremo obiettivi e attività.

A valle del primo incontro, il vissuto entro ZoeLab APS è di una situazione complicata. Il più in affanno ci sembra il DS, che chiede un sostegno alla sua funzione. Vorrebbe capire meglio come organizzarsi. Proviamo come lui, interesse e spavento, ci chiediamo se vogliamo e possiamo occuparcene, considerato anche un impegno analogo con un'altra scuola, quella inviante. Confrontando le due situazioni, ci sembra rilevante che nell'altro caso abbiamo condiviso il senso del lavoro prima dell'erogazione dei fondi. Con questa scuola, invece, lo stiamo facendo in corsa. Ci sentiamo alle strette: sentiamo la pressione di soldi in cassa, da spendere, come prevalente organizzatore della committenza. Pensiamo che vadano costruite le premesse dell'intervento dedicando un tempo a questo lavoro, altrimenti il rischio è di capire poco dei problemi di questa scuola.

Il Comitato di gestione

Scriviamo alla segreteria della scuola, al DS e alle due docenti per convocare la committenza, proponendo di creare un Comitato di gestione, ovvero un gruppo rappresentativo di operatori scolastici, in base a organigramma e funzionigramma della scuola, con cui interagire. L'obiettivo è mappare problemi in rapporto ai quali individuare una funzione psicologica. Programmiamo due incontri in videochiamata. Con una prima e-mail invitiamo, insieme al DS e alle due docenti, il Direttore Scolastico della Gestione

Amministrativa (DSGA). L'incontro dura 50 minuti. Ripresentiamo ZoeLab APS, ricordiamo la committenza del DS sullo sportello d'ascolto, diciamo chi convochiamo e perché. Diciamo che l'incontro ha due obiettivi. Il primo è circoscrivere i problemi di cui possiamo occuparci e definire gli aspetti organizzativi. Il secondo è conoscere il DSGA per avere riferimenti amministrativi per avviare l'intervento: come formalizzare il rapporto, regolare i pagamenti, avere eventuali autorizzazioni, etc.

Durante l'incontro il DS dice che il DSGA ha poco tempo da dedicarci, dunque gli dà subito la parola. Il DSGA dice di dover gestire questi fondi per la prima volta e ci chiede se ne abbiamo esperienza. Diciamo come ci siamo organizzati nell'altra scuola, a partire dagli adempimenti: le autorizzazioni, il contratto, la rendicontazione, gli interlocutori istituzionali. Il DSGA è sollevato, chiede chi di noi può aiutarlo. Gli daremo i riferimenti di chi si occupa di tesoreria e segreteria per ZoeLab APS.

Successivamente, riprendiamo il filo accennando a quanto finora emerso dal confronto con DS e le due docenti. Diciamo che ci aiuterebbe conoscere le classi nelle quali si attivano comportamenti trasgressivi.

La rappresentante dei docenti lamenta la difficoltà a condividere informazioni tra docenti, ma può risalire ad alcuni procedimenti disciplinari e alle relative classi. Il DS elenca allievi e genitori con cui ha avuto colloqui di recente e sottolinea che il referente dell'area bullismo e cyberbullismo è da "coinvolgere assolutamente". Ci rendiamo conto che possiamo aiutarli a contestualizzare eventi critici. Riprendiamo l'obiettivo di pensare su quali problemi convocare i partecipanti del secondo incontro. Concordiamo sul recuperare i procedimenti disciplinari. Sollecitare gli allievi implicati a dire la loro sulle attese verso la scuola e cosa sta accadendo in classe, potrebbe aiutarci a recuperare un senso degli agiti provocatori che hanno motivato questi procedimenti. Proponiamo che la violenza a scuola compaia come risposta all'ignoramento dei vissuti che organizzano i rapporti e della mancata comprensione di ciò che avviene nel rapporto tra docenti, famiglia, allievi. Una delle docenti afferma piccata che parlano molto con allievi e famiglie, che però non ascoltano. Immaginiamo una comunicazione unilaterale e asimmetrica. Li invitiamo a dirci cosa hanno capito da questi confronti. La docente insiste: "Sono maleducati poco motivati a stare a scuola, le famiglie perdonano sempre". Abbiamo la sensazione di essere noi i maleducati; è tutto chiaro: i docenti ce la mettono tutta, sono gli studenti e le loro famiglie a sbagliare. La rappresentante dei docenti richiama le incombenze: "il programma, la burocrazia, non sempre riusciamo a stare appresso alle storie difficili di alcuni allievi". Capiamo che vengono identificati come casi problematici gli allievi appartenenti a gruppi connotati da svantaggio socioculturale, a rischio di marginalità. Su questo possiamo dargli una mano: potremmo fare degli incontri con alcune classi, per ascoltare gli allievi sulle questioni che vivono nei rapporti tra loro, traendone idee da ridiscutere insieme. Prima di salutarci, diciamo che resoconteremo l'incontro e manderemo un'e-mail di invito per il secondo incontro.

Nel resocontare tra di noi l'incontro evidenziamo problemi: alcune classi, con marcate differenze socioculturali all'interno, sono più attenzionate di altre. Ciò pare innescare la diffidenza di alcuni genitori sulla capacità della scuola di garantire un ambiente sicuro, di buona qualità formativa. I docenti stessi lamentano di far fatica a promuovere coesione sociale tra allievi vissuti come troppi e multiproblematici. Sottolineano le ricadute sulla didattica di questa situazione: "si abbassa il livello generale della classe".

Con una nuova mail, invitiamo a un incontro successivo i docenti referenti delle classi potenzialmente coinvolte, i referenti dei plessi di primaria e secondaria, alcuni docenti con funzioni strumentali (referenti per l'orientamento, per l'inclusione scolastica, per il bullismo e il cyberbullismo). L'obiettivo è condividere una lettura dei problemi che stanno emergendo, verificare l'implicazione dei docenti, ampliare la conoscenza di ciò che accade nella scuola a partire dalle prospettive degli invitati.

Il DS prende parola, ricordando che il collegio docenti ha approvato lo sportello d'ascolto affidato a ZoeLab APS; i contenuti vanno meglio definiti insieme. Poi si congeda. Cala un silenzio imbarazzato. Capiamo quanto siano poco chiare le premesse e gli obiettivi dell'incontro.

Avevamo dato per scontato che l'e-mail di invito fosse stata letta, non è così. Avevamo immaginato che i docenti ci riconoscessero una funzione di consulenza professionale, e che avremmo esplorato le loro attese verso lo sportello, non è così. Riprendiamo premesse, obiettivi e tempi. Invitiamo i docenti a raccontarci, a partire dai rispettivi ruoli, su quali problemi immaginano un nostro intervento.

Ci colpisce il modo di partecipare. Gli insegnanti arrivano alla spicciolata, intervenendo spesso in modo disancorato da chi li precede. Propongono una sommatoria di rivendicazioni personali. Parlano di una scuola sotto l'attacco di genitori e allievi. Hanno bisogno di qualcuno che tenga sotto controllo gli allievi disadattati. Chiediamo quando avvengono gli eventi critici, e questo pare aiuti a recuperare un contesto. Una docente della secondaria dice che le classi della primaria sono particolarmente turbolente. La interrompe la referente

della primaria: che ci fa la primaria all'incontro? Loro non hanno problemi, si parla soprattutto della secondaria. Interviene sconsolata una delle collaboratrici del DS, riprendendo la e-mail di invito dove si condivide il senso dell'incontro. La referente della primaria si zittisce e chiude la videocamera. Assistiamo a una frattura tra referenti dei due gradi di istruzione. Invitiamo la docente interrotta a proseguire. Pur focalizzandosi sull'atteggiamento "da bulli", di alcuni allievi, pone interessanti problemi di convivenza. Gli allievi non si conoscono. I tentativi di avvicinamento reciproci spesso sfociano in sfottò, additamenti, talvolta risse.

Un'altra docente propone come critica la dimensione interculturale. Alcuni allievi non hanno confidenza con l'italiano, ciò pone problemi sia di socializzazione che di apprendimento. Altri, più preoccupanti, esprimono con i comportamenti trasgressivi una difficoltà a integrarsi.

Evidenziamo che le difficoltà di convivenza tra studenti emergono prevalentemente nelle classi alle prese con la fase istitutiva il percorso della secondaria. Proponiamo, inoltre, che in questa fase di passaggio tra un ciclo di istruzione e un altro non solo gli allievi sono alle prese con la difficoltà di conoscersi tra estranei, lo sono anche i docenti.

Il gruppo si attiva e nomina alcune classi più problematiche. Sembra ci si ascolti di più, che si organizzi un gruppo di lavoro.

Una delle collaboratrici del DS, prima di salutarci, ringrazia i docenti e ricorda che nel prossimo collegio si discuterà la proposta di calendarizzazione dell'intervento di ZoeLab APS.

L'incontro ci ricorda come sia difficile essere presenti con ruoli e funzioni entro un'organizzazione, come sia necessario non dare nulla per scontato, come sia in atto un continuo processo di contrattazione e ridefinizione delle identità organizzative. I problemi degli allievi, quelli dei docenti e dei loro responsabili, e infine anche i nostri sono contigui,

Viviamo in tutto l'incontro un faticoso presidiare e mantenere chi propone cosa, dove ci troviamo; rischiamo di agire continuamente le nostre fantasie di essere scontatamente riconosciuti come dei tecnici a cui si è chiesta una consulenza, di irritarci se ciò non accade, di vedere poco i problemi del committente. Avvertiamo una pressione al risultato di un intervento tecnico accontentualmente inteso; dunque, sganciato da una comprensione dei problemi. Avevamo pensato il Comitato di gestione come un'azione interpretativa⁷. Volevamo convocare la scuola come organizzazione, articolata in ruoli e funzioni. Questo sarebbe stato un invito a pensare l'organizzazione come risorsa per inquadrare problemi. Inoltre, volevamo scongiurare che i docenti coinvolti si sentissero in un progetto calato dall'alto, in base a valutazioni disinteressate alla loro domanda. Avremmo pure potuto capire come condividevano le informazioni e che competenza c'era nel presentarsi come sistema di rapporti orientato a scopi. A posteriori, ci siamo resi conto quanto fosse irrealistica la nostra intenzione di proporre un modello di funzionamento corretto di questa scuola; ci siamo utilmente scontrati con un'organizzazione che non presentava assenze di funzionamento, vuoti da riempire, ma un peculiare modo di funzionare da esplorare e con cui interloquire.

Durante gli incontri con il Comitato di gestione, ci rendiamo conto della crisi che attraversa la scuola nei rapporti tra ruoli e funzioni. Sintetizziamo alcuni indizi emersi dagli incontri: l'avvio del triennio di istruzione secondario pare il periodo più critico; la frustrazione dei docenti di non riuscire a far rispettare le regole né dagli allievi né dalle famiglie; la tendenza in reazione a questa frustrazione ad agire un controllo dei comportamenti individuali; la difficoltà degli insegnanti in questo contesto di promuovere l'integrazione tra studenti con differenti appartenenze socioculturali. Pensiamo a quello che diversi Autori definiscono dimissione di responsabilità pedagogica degli insegnanti (Meirieu, 2007; Goussot, 2014) ovvero il rinunciare ad analizzare e comprendere i problemi della relazione educativa a scuola, delegando agenzie esterne come i servizi di salute mentale⁸. La rinuncia a capire i problemi entro la relazione tra allievi, famiglie e scuola, può tradursi da parte dei docenti nell'esclusione sociale degli individui che vengono vissuti come non conformi (Pirrotta et al, 2024).

⁷ L'azione interpretativa è una proposta relazionale agita dallo psicologo nei confronti del cliente, con la finalità di facilitare lo sviluppo di pensiero sulla collusione in atto, entro un setting che inizialmente non lo permette. L'azione interpretativa vuole dunque creare le condizioni per favorire un pensiero sulle emozioni agite. Si veda Carli e Sesto (2015).

⁸ Citiamo a titolo di esempio: i cambiamenti dei linguaggi e delle tecnologie, della composizione del tessuto sociale, come orientare il progetto formativo degli allievi, la connessione tra formazione e intervento professionale, conoscere chi si sta formando e con quali obiettivi condivisi entro il sistema sociale.

Sulla base degli incontri di committenza, proponiamo al Comitato di gestione due finalità di intervento, in linea con il mandato di consulenza e orientamento dello sportello psicologico:

- conoscere i modelli culturali che gli allievi condividono nella scelta del proprio percorso di studi;
- sviluppare la convivenza scolastica a partire dalle situazioni critiche vissute dal gruppo classe.

Proponiamo di lavorare su queste finalità attraverso i seguenti dispositivi di intervento:

1) esercitazioni in classe: attraverso le quali attivare un confronto sulle fantasie che organizzano il passaggio a un grado di istruzione superiore; sulle risorse/strategie che si attivano per informarsi circa questo passaggio; sulla rappresentazione delle professioni che si immaginano per il proprio futuro; infine, sulle attese che organizzano la socializzazione tra allievi e le situazioni critiche che possono derivarne.

2) un presidio psicologico: di un giorno a settimana, in orario scolastico, con funzione di consulenza e orientamento rivolto alle diverse componenti della popolazione scolastica (insegnanti, genitori, allievi e operatori scolastici in generale).

3) webinar su tematiche specifiche che emergono dagli incontri con allievi, docenti e famiglie.

ZoeLab APS lavorerà con un gruppo professionisti per 2 annualità scolastiche consecutive, come da progetto finanziato. La proposta viene approvata dal Comitato di gestione e dal collegio docenti.

La relazione di committenza va riorganizzata

Nel procedere del lavoro, i docenti rimandano agli psicologi una confusione sul senso dell'intervento, mentre rendono difficili i nostri tentativi di creare momenti di condivisione. Si sentono valutati, dunque valutano rabbiosamente gli psicologi.

ZoeLab APS si rende conto che è necessario istituire premesse più solide con loro, costruire fiducia, investire con più attenzione sulla loro domanda.

Capiamo che un tema importante per loro è quello di sviluppare un dialogo amichevole con le famiglie, per sentirsi meno soli circa i problemi formativi dei figli. Pensiamo sia necessario istituire contesti nei quali scuola e famiglia si parlino come organizzazioni con propri ruoli, funzioni e scopi, e non come sommatoria di bisogni individuali. Entro Zoelab APS facciamo alcune riflessioni. I docenti lamentano aggressioni alle regole del gioco (da parte di allievi e genitori), sono frustrati dal non riuscire a farle cessare, pensano di fare un mestiere rischioso e poco riconosciuto. I genitori, durante alcuni incontri allo sportello, ci raccontano la stessa frustrazione impotente: "Non capiamo i nostri figli", ci dicono. Docenti e genitori, presi dal controllare allievi/figli, rimandano loro l'immagine del giovane sfigato da correggere. Entrambi rischiano di non vedere desideri di condivisione e risorse che allievi e figli mettono in campo per adattarsi a una realtà sociale complessa. Se traduciamo la committenza di docenti e famiglie in termini di controllo, ci sentiamo entro una manipolazione volta a farci prendere parte nei litigi tra loro. Se, invece, centriamo l'attenzione sulla domanda formativa degli allievi e le attese che hanno verso la scuola, riusciamo a dare senso al contesto simbolico emozionale in cui ci troviamo a intervenire. Cogliamo che c'è una emozionalità condivisa tra docenti e genitori: un vissuto di perdita. Come se si sentissero orfani di figli e allievi. Presi da questi vissuti faticano a parlare con loro e conoscerli.

Cosa dicono gli allievi: Un webinar sulla cultura dei videogiocatori

A partire da queste riflessioni proponiamo un cambio di paradigma: dal controllo del comportamento individuale alla conoscenza di ciò che accade entro i rapporti a scuola. Sollecitando gli allievi a partecipare e dire la loro sull'orientamento in ingresso e in uscita, sulla socializzazione tra loro, sui rapporti tra scuola e famiglia, proviamo a sconfermare la fantasia di una scuola identificata con obblighi e adempimenti. Ciò produce confronti interessanti.

Gli allievi ci dicono che la loro formazione è altrove: youtube, tiktok, netflix, manga, gaming, cosplaying. Questi contesti sono vissuti come connessi a delle loro competenze, e sono una zona franca dalle prediche e prescrizioni che accompagnano spesso insegnanti e genitori, quando si mostrano interessati a ciò che i giovani hanno da dire. Cogliamo come sia vero che i sistemi formativi in crisi di obiettivi alimentano diffidenza circa il valore della formazione (Biondi, 2021).

Il DS ci convoca su una situazione scomoda, avvenuta poco prima dell'inizio del nostro rapporto con la

scuola, di cui aveva già parlato nel primo incontro di committenza. Una chat di classe diviene terreno di scontro tra due allievi che si insultano. Si creano fazioni, si ingaggia una rissa. La situazione sembra rientrare dopo sanzioni e prediche. I genitori, allarmati dalla rissa, chiedono alla scuola di creare un incontro sull'“uso del cellulare e sicurezza degli spazi virtuali”. La scuola propone un incontro con una psicologa che parla di rischio su internet e cyberbullismo. All'incontro non si presenta nessuno, le lamentele permangono. Anche noi veniamo contattati allo sportello da genitori preoccupati; vogliono capire di più dei figli videogiocatori perché i videogiochi sono un mondo da cui si sentono esclusi.

Accogliamo la richiesta. Anzitutto, entro ZoeLab APS ci chiediamo cosa non abbia funzionato nell'incontro con la collega. Capiamo che veniva proposta un'informazione a una via, volta a dire cosa fare. Ipotizziamo che questo assetto sia problematico, pensiamo che i genitori vogliano essere coinvolti e poter dire la loro. Allo sportello, ad esempio, ci parlano della loro frustrazione; non riescono a capire perché i figli siano così attratti dal web. Concordiamo con il DS un webinar rivolto ai genitori, in cui la scuola sviluppa competenza a interloquire con l'interesse degli studenti per i videogiochi.

Invitiamo due colleghi che hanno effettuato con SPS una ricerca sulla cultura dei videogiocatori a condividere alcune ipotesi che stanno formulando. I dati dicono che non c'è solo isolamento, ma anche la creazione, tramite i videogiochi, di numerosi e vari contesti di incontro (SPS Studio di Psicosociologia, 2025).

I genitori presenti al webinar sono una ventina, partecipano con interesse. Ribadiscono la loro preoccupazione, vivono un sentimento di esclusione nel rapporto con i figli. Nel videogiocare c'è un'inversione di ruoli: il figlio sa, il genitore è ignorante. I figli dedicano molto tempo, ogni giorno, ai videogiochi, come se fosse una questione di vita o di morte. L'impegno è notevole. Emergono le differenze generazionali. Alcuni genitori colgono come nel giocare i figli siano competenti nel rispettare delle regole, riconoscono l'orgoglio dei figli nel sentirsi capaci in qualcosa, stimati entro un gruppo di pari. Qualcuno confessa di parlare del videogiocare con i figli, di essere a sua volta un videogiocatore. Oltre alla preoccupazione iniziale, emergono altre rappresentazioni del rapporto con i figli. Il webinar sembra dimostrare che a scuola se ci si incontra su problemi condivisi si può apprendere anche qualcosa di interessante insieme. I partecipanti diffondono la voce sull'esperienza, apprezzando che la scuola abbia assunto la funzione di collettore di problemi condivisi. Sembra essersi istituita un'attesa di incontro. Riproporremo il webinar anche per l'anno seguente.

Una classe disegna il suo presente e il suo futuro

In una classe quinta della scuola primaria, maestre e genitori lamentano gli agiti violenti di alcuni allievi, durante la ricreazione in giardino. Il giardino evoca due finalità della scuola in apparente contraddizione: socializzazione e tutela. Da un lato è un momento nel quale si consente agli allievi di sperimentarsi nei rapporti senza il coordinamento del docente. Dall'altro, tale sperimentazione può divenire litigio e si rischia la sicurezza. Cogliamo che gli animi di alcuni allievi si scaldano se si parla della prima media. Pare ci siano gelosie tra compagne di classe: le preferenze non sono reciproche circa il desiderio di stare in classe insieme l'anno a venire.

Organizziamo alcuni incontri con la quinta in questione, dichiarando alla classe l'interesse della scuola a conoscere come stiano vivendo la fase scolastica di uscita, per meglio lavorare sull'orientamento. Proponiamo un'esercitazione sulle loro attese, suddividendoli in due gruppi dotati ciascuno di pennarelli colorati e un cartellone bianco. Al primo gruppo viene chiesto di disegnare la classe attuale, pensando con quali emozioni si sta insieme e cosa li rappresenta come classe. Si aggiunge che si può spaziare con la fantasia, che il disegno è un prodotto di gruppo, che non sono ammesse parole scritte. Per disegnare si danno 25 minuti, poi ci sarà un confronto tra tutti.

Al secondo gruppo viene data la stessa consegna, tranne il tema: va disegnato come immaginano la classe futura, quella dell'anno che verrà, affinché ci mettano le emozioni che provano pensando alle loro attese e ai rapporti che avranno. Dopo che i disegni sono stati prodotti, la proposta dello psicologo che coordina è di dire cosa viene alla mente. Si convoca un gruppo a dire cosa ne pensa del disegno dell'altro, poi si invertono i ruoli e si tesse una trama associativa condivisa.

uguali. Si intravede una fantasia: accedere al grado di istruzione superiore significa svestirsi di emozioni sentite come impertinenti, fare tabula rasa, mimetizzarsi. Procedendo verso sinistra, segue una scena che anima un acceso dibattito. Lo psicologo, colpito da una finestra che ricorda un mirino chiede “Cos’è?”. Alcuni allievi nominano *Fortnite* (videogioco di strategia militare che oppone incursori e difensori di presidi tattici). Un’allieva dice di sentirsi un bersaglio. Altri associano il timore del giudizio. Parlano di approvazione sociale. Riconoscere differenze evoca valutazione e rischio di conflittualità. Seguono emozioni di allarme: si richiamano inferriate, sbarre, ci si immagina in un carcere, si sente disabilitata la possibilità di esplorare interessi, si prova isolamento. L’ultima scena a sinistra identifica la finalità dell’apprendimento. Una mela campeggia su una cattedra. “Eva!” si grida dal fondo della classe. Il tempo sta per finire, lo psicologo stuzzica: “Rappresenta chi custodisce la conoscenza proibita, dalla quale ci si sente avidamente esclusi?”, “O è un più rassicurantemente esser nutriti, allevati?”⁹. Ci lasciamo ridendo su queste domande. Lo psicologo invita gli allievi a rivolgersi alla maestra nel caso fossero interessati a prendere un appuntamento per continuare a parlare di orientamento in uscita.

Una “bulla” viene allo sportello

La maestra della classe nella quale abbiamo effettuato l’esercitazione scrive al responsabile dello sportello che un’allieva è interessata a incontrarlo. In una breve telefonata tra psicologo e maestra la docente parla di un’allieva che nell’ultimo anno vede trasformata, più aggressiva, forse per via dell’avvicinarsi dell’adolescenza. All’orario concordato Carla si presenta. Lo psicologo invitandola a sedersi, le comunica il tempo dell’incontro, le chiede cosa la motiva. Carla è preoccupata del modo con cui reagisce alle frustrazioni mentre gioca con i compagni. Poi chiede un’etichetta. Lo psicologo chiede cosa intenda. Lei lo fulmina stizzita: “Sono una bulla no?”. “Ah, capisco. Lo sei sempre o solo in questo momento?”. Lo psicologo introduce la variabile quando, trattando il “farsi bullo” come un modo di Carla relazionarsi al contesto.

Carla racconta, un po’ sbruffona, che spesso ha preso di mira dei compagni menandoli e prendendoli in giro, guadagnandosi diverse reprimende della maestra e un paio di incontri con i genitori. Sembra testare il campo con lo psicologo, che ribatte: “Mi devo preoccupare che le suoni pure a me?”.

Sembra meno tesa, coglie la proposta di non spaventarsi delle emozioni che agisce nel rapporto. Carla associa che giocare in giardino alla settimana¹⁰ la mette in agitazione perché quando perde, alza le mani contro le sue amiche. Lo psicologo chiede chi sono le sue amiche, se hanno disegnato nello stesso gruppo durante l’esercitazione grafica condivisa in classe. Carla dice che lei e Marta erano in squadre diverse e che pure durante l’esercitazione hanno litigato. Lo psicologo incoraggia: “Cosa fa litigare?”. Carla dice che in quinta elementare, gli allievi possono esprimere delle preferenze per l’iscrizione alla prima media: fanno i nomi di due compagni di classe con cui vorrebbero ritrovarsi nel proseguire gli studi. Lo psicologo capisce che Carla e Marta, attraverso l’esercitazione del disegno, avevano parlato delle proprie preferenze circa quali compagne avrebbero voluto con sé nella futura classe. Marta aveva segnalato la preferenza per altre due compagne di classe e questo aveva innescato una scenata di gelosia di Carla. Lo psicologo le chiede se questa gelosia è simile a quello che avviene quando alza le mani quando gioca alla settimana. Carla dice di un impulso irrefrenabile a buttare a terra la rivale e tenerla ferma. Il gioco non può più finire. Forse, dice lo psicologo, non vorrebbe che il gioco finisse. Carla si incupisce. La richiesta di un’etichetta probabilmente ha a che fare con la fantasia di “inchiodarsi”: tener fermi i rapporti, i giochi, il mondo della scuola primaria che teme di perdere. Come se bastasse fare la bulla per controllare il cambiamento e definire una identità alla quale ancorarsi, a dispetto di rapporti che sente sfuggirle. Pare ci siano amicizie a cui tiene, si chiede se resteranno nella sua vita. Lo psicologo le dice: “Non ti va giù che forse il prossimo anno la settimana dovrai farla con qualcun altro?”. Carla assentisce, desidera parlarne.

Conclusioni

⁹ Dal Latino, *ad-levare*, tirar su, far crescere alimentando.

¹⁰ Popolare gioco per bambini costituito da un percorso disegnato per terra con gessetti. Si gioca lanciando un sassolino nelle caselle progressivamente numerate e compiendo correttamente una serie di movimenti prestabiliti saltellando. Lo scopo è completare il giro prima degli altri.

Nella letteratura, la coppia bullo-vittima è in primo luogo descritta come giustapposizione di caratteristiche individuali, con il contesto della scuola del tutto sullo sfondo. Prevale una psicologia fondata sul modello stimolo-risposta, concentrata sulla modifica di comportamenti individuali. Quando si chiama in causa il contesto, viene evocato come sommatoria di eventi provocatori, ai quali conseguono risposte emozionali fondate sul senso comune. Tale visione rende impossibile produrre conoscenza sul bullismo, che proponiamo di capire riconducendolo a ciò che avviene entro i rapporti tra gli attori scolastici. Abbiamo fatto l'ipotesi che a scuola una cultura violenta compaia quale esito della mancata comprensione di ciò che avviene nel rapporto tra docenti, famiglia e allievi. I desideri di contatto e socializzazione tra allievi, ad esempio, non sempre trovano spazi di elaborazione condivisa durante il processo formativo.

Negli interventi resocontati si è inteso creare dei setting in cui capire cosa accade nella relazione individuo-contesto, consentendo una conoscenza reciproca, e con questo l'attenuazione dei vissuti di impotenza. Nel caso del webinar, l'emozionalità preoccupata dei genitori ha lasciato spazio ad altre rappresentazioni del rapporto con i figli. I genitori partecipanti hanno condiviso con altri l'esperienza e l'apprezzamento che la scuola abbia assunto una funzione di collettore dei problemi condivisi. Il webinar è stato riproposto l'anno seguente: si è istituita un'attesa di incontro.

Circa l'intervento in classe, gli insegnanti hanno dato riscontro che ha contribuito a una elaborazione della separazione da un contesto noto verso l'ingresso in un contesto ignoto: le scuole secondarie di primo grado.

Nel lavoro con Carla, la funzione psicoanalitica ha dato senso al suo vissuto di appartenenza alla scuola. Lo psicologo ha ridefinito la sua proposta di farsi appioppare l'etichetta di bulla della classe. Carla proponeva che in quel momento della sua vita, entro la scuola, viveva una confusione che agiva con lo psicologo attraverso una pretesa: prescrivimi qualcosa. Era il tentativo di ripristinare uno schema di relazione abituale, che stava fallendo entro la prospettiva dell'imminente cambiamento. Con Battiato, potremmo dire che Carla cercasse un "centro di gravità permanente" che sentiva sfuggirle, specie nel rapporto con le compagne di classe. Se lo psicologo avesse visto i comportamenti di Carla come derivanti dalla sua personalità di bulla, avrebbe confermato che a scuola non c'è attenzione ai vissuti e alla relazione, lasciando Carla nella sua solitudine.

Bibliografia

- Agazzi, E. (2004). *Valore e limiti del senso comune* [Value and limits of common sense]. Milano: Franco Angeli.
- Bellavita, L. (2017). Sviluppare competenza organizzativa entro un Centro di Salute Mentale di Roma [Developing organizational competence within a Mental Health Center in Rome]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 1, 54–68. Retrieved from www.quadernidipsicologiaclinica.com
- Biondi, G. (2021). *La scuola che ancora non c'è: Dalla crisi del modello tayloristico alla scuola del futuro* [The school that does not yet exist: From the crisis of the Tayloristic model to the school of the future]. Roma: Carocci.
- Bucci, F., & Giuliano, S. (2018). Come sta cambiando il significato culturale del lavoro: Dal mito individualista del progresso a nuove forme di integrazione tra appartenenza e creatività [Changes in the cultural meaning of work: From the individualist myth of progress to new forms of integration between belonging and creativity]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 34-51. www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive
- Carli, R. (2017). Il ripiego: Una fantasia incombente [The fallback: An impending fantasy]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 5-24. <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive>
- Carli, R., & Mosca, A. (1980). *Gruppo e istituzione a scuola* [Group and institution at school]. Torino: Boringhieri.

- Carli, R., & Panicia, R.M. (2013). La funzione del senso comune nell'intervento dello psicologo clinico. Note sul lavoro di Sergio Salvatore: "Questioni intorno allo sviluppo della professione psicologica" [The function of common sense in the intervention of the clinical psychologist. Notes on the paper by Salvatore: "Issues about the development of the psychological profession"]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 36-50. Retrieved from www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive
- Capanna, M. (1998). *Lettera a mio figlio sul Sessantotto* [Letter to my son about '68]. Milano: Rizzoli.
- Ceccacci, S., Possidoni, E., & Russo, E. (2019). Fare impresa in psicologia e psicoterapia: Conoscere la domanda delle famiglie per sviluppare un'offerta di servizi [Psychological and psychotherapeutic entrepreneurship: Exploring the demand of families to develop a service offer]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 83-91. Retrieved from www.quadernidipsicologiaclinica.com
- Colarizi, S. (2022). *Passatopresente: Alle origini dell'oggi. 1989-1994* [PastPresent: At the origins of today. 1989-1994]. Roma-Bari: Laterza.
- Crainz, G. (2016). *Storia della Repubblica: L'Italia dalla Liberazione ad oggi* [History of the Republic: Italy from Liberation to today]. Roma: Donzelli Editore.
- Di Nuovo, S. (2018). *Alunni speciali, bisogni speciali: Interventi psicologici per i BES* [Special students, special needs: Psychological interventions for BES]. Bologna: Il Mulino.
- Fonzi, A. (Ed.). (1997). *Il bullismo in Italia: Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento* [Bullying in Italy: The phenomenon of bullying at school from Piedmont to Sicily. Research and intervention perspectives]. Firenze: Giunti Editore.
- Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele: Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo* [The cruel game: Studies and research on the psychological correlates of bullying]. Firenze: Giunti Editore.
- Fruggeri, L. (2018). *Famiglie d'oggi: Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali* [Families today: Daily life, dynamics, and psychosocial processes]. Roma: Carocci.
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento* [Everyone to school! Education in twentieth-century Italy]. Roma: Carocci Editore.
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? [What evolution to support? The specialized support teacher as a technician of pedagogical mediation and indirect paths?]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 56-66. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes>
- Harré, R., & Gillett, G. (1996). *La mente discorsiva* [The discursive mind] (R. Nicolai, Trans.). Milano: Raffaello Cortina Editore (Original work published 1994).
- ISTAT (2021). *Benessere equo e sostenibile in Italia 2021* [Fair and Sustainable Well-being in Italy 2021]. Retrieved from <https://www.istat.it/it/archivio/264400>
- La Repubblica. (2022). *Roma, rissa alla scuola dei vip: Autista difende ragazzino russo-cinese vittima di bullismo* [Rome, brawl at the VIP school: Driver defends Russian-Chinese boy victim of bullying] Retrieved from https://roma.repubblica.it/cronaca/2022/06/25/news/roma_rissa_scuola_vip_autista_ragazzino_russo_cinese_bullismo-355382441/

- Legge 26 giugno 1990, n. 162, “Aggiornamento, modifiche e integrazioni alla legge 29 marzo 1985, n. 113, concernente l’assistenza ai minorati della vista per il diritto allo studio” [Law 26 June 1990, n. 162, “Update, modifications and additions to Law 29 March 1985, n. 113, concerning assistance to the visually impaired for the right to education”]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/06/27/090G0173/sg>
- Legge 15 marzo 1997, n. 59, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni e agli enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa” [Law 15 March 1997, n. 59, “Delegation to the Government for the devolution of functions and duties to the regions and local authorities, for the reform of the public administration and for administrative simplification”]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/03/17/097G0111/sg>
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MIUR (2019). *Atti dell’Assemblea Plenaria del Centro Superiore della Pubblica Istruzione: Rapporto fra Scuola/Famiglia/Società* [Proceedings of the Plenary Assembly of the Higher Center for Public Education: Relationship between School/Family/Society]. Retrieved from <https://www.mim.gov.it>
- Olweus, D. (2007). *Bullismo a scuola: Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono* [Bullying at school: What we know and what we can do] (L. Bruni, Trans.). Firenze: Giunti Editore. (Original work published 1993).
- 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 Archivio*, 14(1), 61–94. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive>
- 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>
- Ruggiu, L. (Ed.). (2000). *Dizionario critico dell’autonomia scolastica* [Critical Dictionary of School Autonomy]. Napoli: Tecnodid.
- Save the Children (2021). *Il futuro è nostro: Indice di rischio per l’infanzia in Italia 2021* [The future is ours. Risk index for childhood in Italy 2021]. Retrieved from <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/il-futuro-e-nostro-indice-di-rischio-l-infanzia-italia-2021>
- Sharp, S., & Smith, P.K. (Eds.). (1995). *Bulli e vittime nella scuola* [Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers] (A. Alliegro, Trans.). Trento: Erikson Edizioni (Original work published 1994).
- SPS Studio di Psicosociologia (2025). Come cambia la cultura giovanile: Un’indagine sui videogiochi. Da patologia a ricerca di senso per nuove soggettività [How youth culture changes: An investigation into video games. From pathology to a search for meaning for new subjectivities]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 13(1), **PAGINE**. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Thatcher, M. (1987, October 31). AIDS, education and the year 2000! *Interview in Woman’s Own*, pp. 8-10. Retrieved from <https://www.margaretthatcher.org/document/106689>

- Trombetta, C. (1997). *L'alleanza ed il cambiamento: Storia ed immagine del rapporto tra scuola e psicologia in Italia* [The alliance and change: History and image of the relationship between school and psychology in Italy]. Roma: Armando Editore.
- Trombetta, C. (2011). *Lo psicologo scolastico: Competenze e metodologie professionali* [The school psychologist: Professional skills and methodologies]. Milano: Centro Studi Erickson.