

When school difficulties are not about learning: A brief intervention report

*Pasquale Scarnera**

Abstract

The learning difficulties complained to the psychologist in the school environment may hide relational difficulties in the family environment, and have no cognitive connotation. This work presents a clinical case, the context in which it occurred, and the critical issues inherent in its management, as well as that of other similar situations, in the school environment.

Keywords: school difficulties; family relationships; school psychology; brief psychodynamic psychotherapy; time and resource management.

* Clinical Psychologist/Psychotherapist. Planning and Development Unit of the Social Cooperative “Questa Città”, Gravina in Puglia (BA). Email: linosca@questacitta.it

Quando le difficoltà scolastiche non derivano da problemi di apprendimento: Resoconto di un intervento breve

*Pasquale Scarnera**

Abstract

Le difficoltà di apprendimento lamentate presso lo psicologo in ambito scolastico possono celare difficoltà relazionali in ambito familiare, e non avere alcuna connotazione cognitiva. Il presente lavoro presenta un caso clinico, il contesto entro cui si è presentato, e le criticità inerenti la sua gestione, così come quella di altre simili situazioni, in ambito scolastico.

Parole chiave: difficoltà scolastiche; relazioni familiari; psicologia scolastica; psicoterapia psicodinamica breve, gestione del tempo e delle risorse.

* Psicologo Clinico/Psicoterapeuta. Nucleo Progettazione e Sviluppo Cooperativa Sociale “Questa Città”, Gravina in Puglia (BA). Email: linosca@questacitta.it

Introduzione: Complessità dei bisogni giovanili e limitazione delle risorse, e la gestione di tale limitazione come parte di tale complessità

Il progetto “Galattica - Rete Giovani Puglia (2022)” è stato proposto dalla Sezione Politiche Giovanili e dall’Agenzia Regionale per la Tecnologia e l’Innovazione della Regione Puglia (ARTI), ed è diretto a fornire ai giovani pugliesi servizi per l’informazione, l’accompagnamento e il supporto all’attivazione ed alla promozione di animazione territoriale fra pari.

Questa iniziativa prevede di fornire ai giovani servizi per l’informazione e la promozione di azioni di animazione territoriale tra pari, all’interno di spazi pubblici già destinati ad accogliere iniziative a favore del mondo giovanile. Utilizzando tali spazi, il progetto prevede di sviluppare servizi territoriali locali in grado di accompagnare ed informare i giovani verso opportunità ed esperienze in ambito sociale e professionale, sostenendone la partecipazione civica e facilitandone l’accesso a misure regionali loro dedicate, promuovendone, in tal modo, l’autonomia, il protagonismo e l’inserimento attivo nelle Comunità Locali. Il progetto richiede che le attività siano regolate dal principio della pari opportunità, nel rispetto delle indicazioni dell’Agenda di genere della Regione Puglia (Obiettivo Europa, 2022).

Il Progetto “Galattica” della Città di Gravina in Puglia (BA), è stato realizzato all’interno del Laboratorio Urbano “Officine Culturali Peppino Impastato”, che offre uno spazio di circa 350 mq, attrezzato sia per rappresentazioni teatrali che per conferenze ed eventi formativi, oltre ad un ampio giardino urbano da 5000 mq, che si presenta come una suggestiva terrazza affacciata su di uno spettacolare canyon pullulante di grotte scavate dall’uomo nell’antichità. Furono realizzate attività che comprendevano eventi formativi incentrati su vari ambiti di interesse culturale e tecnologico giovanile, festival di vario tipo, e gruppi di empowerment femminile. Tali attività furono organizzate e gestite da vari partner locali di progetto, tra associazioni, cooperative e scuole, e regolate da un Front Office, gestito dalla cooperativa titolare degli spazi, la “Cricket Productions”. Tra i partner di progetto vi erano anche due Istituti Scolastici Superiori, per i quali il progetto prevedeva la fornitura di uno “Sportello Psicologico” orientato alla promozione del benessere degli studenti, e dedicato in particolare a coloro che sperimentavano un personale disagio affettivo e/o correlato a transizioni, interruzioni, blocchi, ritardi nel perseguimento degli obiettivi di studio.

In sede di programmazione e coordinamento delle attività, fu osservato che le attività previste dal progetto potevano essere fruite anche da giovani che non studiavano o che non frequentavano tali scuole, pertanto le risorse professionali dei partner furono allertate per recepire eventuali segnali di disagio tra i partecipanti alle attività da loro gestite, e fu predisposta una scala di priorità per la fornitura del sostegno previsto per lo Sportello Psicologico, partendo dalle fasce sociali con basso ISEE, per poi salire alle altre fasce giovanili, a prescindere dal reddito e dalla condizione di studente, e fino anche ai docenti, laddove la domanda di sostegno da parte dei giovani non avesse saturato le poche ore disponibili per le prestazioni da assegnare a tale servizio. Fu anche concordato che lo sportello funzionasse come interfaccia di invio ad altri servizi specializzati, laddove fossero pervenute domande di assistenza più complesse, o che richiedessero interventi più strutturati, e di lunga durata. La durata limitata del progetto, tuttavia, impose ritmi piuttosto accelerati, quindi non fu possibile dedicare il tempo necessario ad una adeguata pubblicizzazione della disponibilità di uno Sportello Psicologico nelle scuole partner di progetto. D’altra parte, non fu ritenuto opportuno predisporre orari fissi e prestabiliti da dedicare a tale attività: era infatti forte il rischio che le poche ore disponibili per essa si esaurissero solo per l’attesa di richieste, quindi fu stabilito che lo Sportello Psicologico dovesse funzionare solo dietro presentazione di apposita domanda, presso il Front Office.

Una collega psicologa, docente in una delle scuole partner di progetto, segnalò che, benché il bisogno di sostegno fosse diffuso tra gli studenti, non ci fosse stata la maturazione della domanda d’aiuto da parte degli stessi per via del poco tempo dedicato alla pubblicizzazione dello Sportello, ed infatti giunsero poche domande di aiuto da parte dei giovani. Pertanto fu accolta la domanda di sostegno proveniente dai docenti di uno degli Istituti Scolastici partner di progetto. La dirigente di tale Istituto si era premurata di organizzare un “focus group” tra i docenti interessati, dal quale emersero 18 temi, tra loro differenti sia in maniera sostanziale che per qualche sfumatura, la cui composizione impediva una trattazione omogenea, pertanto il sottoscritto, incaricato di gestire tale domanda, propose al gruppo dei docenti la metodologia di analizzare e discutere i vissuti che ognuno di loro si sentiva di sottoporre liberamente al gruppo. Tale metodologia fu accettata e molto apprezzata, poiché permise di estrarre, tra i vari vissuti, la componente che li accomunava,

ovvero la relazione docente/allievo, come espressione della relazione più generale adulto/adolescente dalla quale si dipanava, e che quindi comprendeva, sia pure per riflesso, le ricadute che le relazioni genitori-figlio/a avevano sul comportamento degli studenti a scuola. L'enorme scarsità di risorse finanziarie, tuttavia, non permetteva di monitorare e valutare il processo utilizzando sistematicamente misure di efficacia, la cui presenza fu tuttavia sinteticamente attestata, per questa attività, dalla richiesta fatta dai docenti di organizzare ulteriori incontri, laddove fosse stato possibile reperire i finanziamenti necessari.

Giunse anche la domanda di una studentessa che lamentava episodi di abbuffate selvagge, di cui riconosceva l'origine in frustrazioni affettive di vario genere. Nel caso specifico, lamentava la delusione provata a causa del comportamento della sua "amica del cuore", che l'aveva ferita richiedendole il risarcimento per un danno da lei causatole inavvertitamente al di lei cellulare. La ragazza era ancora minorenne, pertanto le descrissi l'obbligo a cui avrei dovuto adempiere, ovvero di richiedere l'autorizzazione dei suoi genitori per proseguire gli incontri. La ragazza telefonò ai suoi genitori subito dopo la seduta, tuttavia non fece più ritorno allo sportello, pertanto non fu possibile negoziare con i genitori la possibilità che la ragazza fosse seguita da un servizio specialistico, dopo la chiusura del progetto, trattandosi di una problematica che avrebbe potuto richiedere interventi più strutturati e di lunga durata. Giunse anche la domanda di un'altra studentessa, che usufruì dell'intervento descritto di seguito.

Caso Clinico: Prima seduta

L'intervento illustrato nel presente lavoro interessò una ragazza da poco maggiorenne, che rivolse la sua domanda d'aiuto al Front Office del progetto, accompagnata da sua madre. Dalla comunicazione telefonica fatta dal referente del Front Office non era possibile stabilire se la presenza della madre fosse espressione di una relazione di sostegno e/o di controllo, pertanto fu stabilita la data del primo incontro e rimandata a tale evento la valutazione di tale relazione madre/figlia. La ragazza, in procinto di sostenere l'esame di maturità, si presentò allo sportello da sola, ed esordì lamentando un totale vuoto di memoria inerente alle nozioni apprese durante il corso di studi, presentando tale vuoto come il suo problema attuale. Io ribattei che la sua condizione, piuttosto che essere una problematica straordinaria, caratterizzava più o meno tutti gli studenti del quinto anno, e che quindi non mi sembrava un problema personale. Lei proseguì dicendo che temeva per gli esiti del compito scritto di economia, che avrebbe dovuto sostenere dopo un paio di settimane, per il quale non si sentiva assolutamente preparata. Io le chiesi della sua media e ribattei che, essendo molto alta, non avrebbe dovuto temere una bassa prestazione in tale materia, in quanto non le avrebbe sicuramente causato una bocciatura agli esami. A tal punto, la ragazza cambiò discorso, illustrandomi i suoi vissuti familiari: viveva con sua madre, una donna straniera, che si era separata da suo padre dopo che lo stesso aveva agito nei suoi confronti comportamenti violenti ed aggressivi, connotati da accuse di tradimenti inesistenti da lei messi in atto durante le ore che lei trascorrevano fuori di casa, per lavoro. Il padre aveva inoltre smesso di mandarle l'assegno di mantenimento, sostenendo che non fosse più tenuto a farlo, essendo la figlia diventata maggiorenne. In risposta alla mia domanda di ricostruzione delle origini del legame tra i suoi genitori, la ragazza narrò che sua madre aveva conosciuto suo padre in una grande città, dove lei era abbastanza ben integrata, e che fu da lui, persona divorziata e con figli, convinta a trasferirsi in una nuova città dietro la presentazione di una vita futura più serena e ricca di esperienze positive e coinvolgenti, che lui le avrebbe donato. Io interpretai tale narrazione, dicendole che lei e sua madre erano prigioniere della loro relazione con suo padre, connotata da due differenti vissuti: sua madre era delusa per la mancata realizzazione delle promesse, insultata per le accuse di tradimento infondate, e frustrata ed offesa per le violenze subite, mentre lei era delusa dall'abbandono e disinteresse del padre, e frustrata dal riconoscimento del di lui carattere, offensivo verso la madre e inadatto alla cura delle relazioni familiari. Gli occhi della ragazza si riempirono di lacrime, e raccontò che suo padre, quando lei era ancora molto piccola, le vietò di parlare con la madre utilizzando la lingua del di lei paese d'origine. A quel punto, a conclusione della prima seduta, chiesi alla ragazza di dirmi qualcosa in tale lingua. Dopo qualche secondo, e mostrando un notevole sforzo, proferì qualche parola in lingua straniera. Le dissi che non avevo capito nulla di ciò che aveva detto, ma che mi sembrava che lei fosse in grado di infrangere il divieto paterno, pertanto le prescissi di parlare con sua madre utilizzando la lingua che il padre le aveva vietato di usare,

attendendo da lei, per la prossima seduta, un resoconto di tale prescrizione. Le prospettai la breve durata del lavoro che avremmo potuto fare, e che fosse necessario che le assegnassi dei compiti, che la aiutassero a superare le sue difficoltà.

Caso Clinico: Seconda seduta

La settimana successiva le chiesi un resoconto del ripristino della comunicazione con sua madre utilizzando la lingua madre di quest'ultima. Lei rispose che la sua conoscenza di tale lingua era molto limitata, essendo stata utilizzata solo durante i primissimi anni della sua vita, e che tuttavia aveva parlato a lungo con lei della situazione che stavano vivendo, e che avevano deciso di recarsi, insieme, da un avvocato, il quale aveva inviato una lettera di diffida al padre. Durante tale seduta furono affrontati altri aspetti della sua vita, quali le relazioni amicali, piuttosto limitate, e quelle sentimentali, ancora inesistenti, benché desiderate. Quando la ragazza mostrava segni di disorientamento, senso di inadeguatezza e di insicurezza, durante il resoconto di questa come anche delle altre descrizioni delle sue esperienze fatte nelle sedute successive, il suo vissuto emotivo veniva prontamente restituito come emergente dalla condizione di "figlia abbandonata dal padre", con conseguente sgorgare di lacrime dai suoi occhi.

Caso Clinico: Terza seduta

Alla terza seduta, la ragazza riportò che suo padre aveva ripreso a mandare l'assegno di mantenimento, e che lei aveva superato il compito scritto di economia con il massimo dei voti. Le feci osservare che il vissuto di "figlia abbandonata dal padre", le frustrazioni e le insicurezze ad esso connesse, potevano essere superate, come dimostravano i successi ottenuti, sia insieme a sua madre, come accaduto per il ripristino dell'assegno di mantenimento, che da sola, per il risultato ottenuto nel compito scritto in classe che lei temeva. I suoi occhi si riempirono ancora di lacrime, e disse che le sarebbe mancata la casa paterna, che sapeva essere destinata al figlio che suo padre aveva avuto dal suo precedente matrimonio. Osservai che la nostalgia per tale sistemazione non le sarebbe tornata utile, dal momento che l'abitare nella casa paterna le sarebbe stato precluso, per il futuro, pertanto le assegnai il compito di immaginare la sua vita futura a partire dalla sua attuale situazione, e che avremmo discusso di tale sua progettualità nell'ultima seduta, dato che il tempo a disposizione del progetto era in esaurimento.

Caso Clinico: Quarta seduta

Alla quarta seduta, la ragazza venne accompagnata da sua madre, che tuttavia attese discretamente nel corridoio, senza presentarsi a me. Mi illustrò il suo progetto di vita in maniera raggianti, parlando di una casa grande, che poteva ospitare un cane e le attività che lei progettava di fare, dedicandosi alle sue passioni. Mi raccontò che sua madre la attendeva per accompagnarla presso la sede di una associazione, dove lei partecipava ad un corso di pittura, e per iscriversi ad una palestra, avendo lei deciso di prendersi maggiore cura del suo corpo e migliorare il suo aspetto, anche in vista di possibili avventure sentimentali. Conclusi la seduta dicendole che, benché il tempo da dedicarle reso disponibile dai finanziamenti del progetto fosse esaurito, avrebbe potuto telefonarmi, se fosse ancora incorsa in momenti di forte difficoltà, in vista dell'approssimarsi della imminente data di avvio degli esami di stato. Non mi telefonò, e si diplomò con il punteggio di 95/100.

Discussione

Campo d'azione della Psicologia Scolastica

Lo Sportello Psicologico previsto dal progetto descritto fornì servizi inclusi nell'ambito di azione della Psicologia Scolastica.

Infatti, secondo l'American Psychological Association (2022), la Psicologia Scolastica rappresenta una branca della psicologia dei servizi sanitari, e si occupa di bambini, giovani, famiglie e del processo scolastico, intervenendo a livello individuale e di sistema nello sviluppo, implementazione e valutazione dei programmi, contribuendo a promuovere ambienti di apprendimento adatti per bambini e giovani di diversa estrazione, garantendo pari accesso a servizi educativi e psicologici efficaci che promuovano lo sviluppo della salute.

Le conoscenze di base dello Psicologo Scolastico includono quelle relative all'istruzione, la conoscenza dei processi diagnostici e di valutazione degli interventi psicoeducativi, della prevenzione, della promozione della salute e dello sviluppo di bambini e giovani nel contesto scolastico, familiare e relativo ad altri sistemi. La Psicologia Scolastica pertanto utilizza la conoscenza dei contesti culturali e familiari per sostenere individui culturalmente o linguisticamente differenti, nei loro processi di apprendimento e di formazione. Tali prestazioni richiedono, oltre alla conoscenza delle evidenze scientifiche utili ed al loro costante aggiornamento, quella delle leggi, regolamenti e statuti che sono coinvolti nella pianificazione delle attività scolastiche, nonché il riconoscimento delle influenze storiche sia sulle dinamiche educative, che sul funzionamento scolastico, sociale ed emotivo.

Gli psicologi scolastici condividono le proprie conoscenze, traducendole in modo che possano essere utilizzate dagli adulti responsabili della crescita e dello sviluppo dei bambini o dei giovani di cui si occupano, aiutandoli ad affrontare problemi educativi e di sviluppo, disabilità e disturbi sociali ed interpersonali, acuti o cronici, che influenzano i processi di apprendimento e di adattamento, crisi personali o scolastiche, condizioni personali e sociali avverse di vario tipo. Essi, inoltre, offrono le proprie prestazioni sia a studenti interessati da problematiche di differente natura, che ai loro familiari e ad altre organizzazioni coinvolte nei processi di apprendimento e di formazione. Tali prestazioni pertanto includono la valutazione e la diagnosi di individui, ambienti didattici ed organizzativi, programmazione ed erogazione dei servizi formativi, di prevenzione ed intervento, in modo da promuovere processi di crescita e di apprendimento sani e gratificanti. Esse sono quindi rivolte anche ad insegnanti, genitori, amministratori ed operatori sanitari, a sostegno dell'integrità e della responsabilità delle proprie funzioni e del proprio sviluppo professionale, anche mediante attività di supervisione.

Peculiarità di scelta, di setting e di valutazione dell'efficacia degli interventi nella Psicologia Scolastica

La Psicologia Scolastica presenta una natura multidimensionale, poiché volta a dare risposta ad un ampio ventaglio di problematiche efferenti da differenti categorie di utenti, comportando grandi difficoltà nell'identificare sia standard operativi basati su prove di efficacia, che metodologie di valutazione in grado di misurare gli effetti degli interventi su tutte le dimensioni e le categorie interessate. Pertanto, allo stato attuale, la Psicologia Scolastica è ancora carente di protocolli di intervento e di valutazione standardizzati (Müller, von Hagen, Vannini & Buttner, 2021). Tuttavia, una revisione meta-analitica degli studi sull'efficacia degli interventi psicoterapici e di counseling nelle scuole materne e fino alle superiori, ha rilevato, benché non siano stati valutati gli abbandoni dei trattamenti, risultati positivi e generali, a prescindere dal modello di intervento utilizzato, con effetti maggiori quando effettuati da professionisti della salute mentale con alta formazione, e su adolescenti, specie se su gruppi omogenei per genere (Baskin et al., 2010). Una serie di studi ha trovato che questa trasversalità dei risultati possa essere fatta risalire all'utilizzo, anche inconsapevole, dei medesimi principi sanciti dai modelli psicoterapici ad orientamento

psicodinamico, da parte degli psicoterapeuti, a prescindere dal proprio orientamento teorico, in un contesto in cui una disamina di varie meta-analisi ha provato che le psicoterapie psicodinamiche abbiano una efficacia comparabile a quelle delle altre forme di psicoterapia, mostrando tuttavia, a differenza delle altre, incrementi dell'efficacia nel tempo. (Shedler, 2010).

Inoltre, una meta-analisi degli effetti delle psicoterapie psicodinamiche brevi ha provato, benché gli studi analizzati presentassero dei limiti che suggeriscono di valutarne con cautela i risultati, che le stesse hanno effetti tra modesti e larghi, che tendono ad aumentare nel tempo, su di un'ampia categoria di disturbi mentali comuni (disturbi depressivi e d'ansia, somatoformi e misti, di personalità), a prescindere dall'orientamento teorico utilizzato, suggerendo anche che i costi più bassi di tali forme di psicoterapia le candidino ad un loro utilizzo più intensivo, in un contesto in cui le spese sanitarie tendono ad essere ridotte (Abbaset al., 2014). L'efficacia delle psicoterapie psicodinamiche brevi è stata fatta risalire a: 1) maturità delle relazioni oggettuali ed interpersonali del paziente; 2) individuazione e formulazione di un focus di intervento composto da conflitti intrapsichici, senso di sé negativo e relazioni interpersonali maladattive; 3) strutturazione di un tempo limitato che attivi e concentri obiettivi ed aspettative di cambiamento; 4) tecniche attive di indagine, interpretazione e confronto; 5) enfasi sulla fine della terapia; 6) ridefinizione degli obiettivi e loro gerarchizzazione, che renda efficace il consumo del tempo (Messer, 2001). La scelta di impostare un trattamento breve di tipo psicodinamico, per il caso clinico descritto, appariva quindi ben sostenuta, benché obbligata dalla scarsità di risorse del progetto.

Tuttavia, le evidenze di buona efficacia di tale forma di psicoterapia non la esimono dalle problematiche teoriche e cliniche che gravitano intorno al modello Psicoterapico Psicodinamico. Infatti, da una revisione degli studi di efficacia e di meta-analisi delle ricerche effettuate, è emerso, oltre ai limiti degli studi ed alle difficoltà metodologiche inerenti la loro valutazione, un quadro che rappresenta le terapie psicodinamiche in maniera analoga a quello di una famiglia disfunzionale, in cui i componenti si parlano raramente o utilizzando linguaggi diversi. In tale contesto è stata quindi proposta l'utilità di considerare tale approccio come inerente ad una modalità inclusiva di considerare la soggettività umana, comprendendola come un'interazione tra aspetti della relazione dell'individuo con i suoi contesti interni ed esterni, e della sua straordinaria capacità di auto-danneggiarsi e di auto-ripararsi, assumendo quindi una prospettiva evolutiva che considera le limitazioni dell'influenza della coscienza, l'ubiquità dei conflitti, le rappresentazioni delle relazioni, le difese mentali, ed i complessi significati che possono essere attribuiti alle esperienze. In ottica evolutiva, coerentemente, va impostato l'approccio e le innovazioni che gli psicoterapeuti psicodinamici devono strutturare nei confronti dei deficit dei pazienti, così come determinano ed orientano l'andamento dei loro disturbi mentali (Fonagy, 2015). Queste criticità, di conseguenza, riguardano anche le Psicoterapie Psicodinamiche Brevi, essendo anche loro caratterizzate da vari e differenti approcci teorico/clinici (Flegenheimer, 1986; Crits-Cristophos & Barber, 2015). La differenza, rispetto alle Psicoterapie Psicodinamiche di lunga durata, consiste nella tipologia di pazienti e di contesti per i quali può essere applicata, da cui discendono le regole ad esse inerenti, già descritte in precedenza, e dalla difficoltà di trattare ed elaborare i deficit dei pazienti in breve tempo, e in un'ottica evolutiva. Ciò tuttavia, non comporta che la Psicologia Scolastica non possa occuparsi dei casi che non possono essere trattati mediante la Psicoterapia Psicodinamica Breve: infatti, un Servizio di Psicologia Scolastica potrebbe prendere in carico pazienti anche per qualche anno, laddove fosse strutturato in pianta stabile.

Conclusioni

Il caso clinico descritto illustra l'influenza del contesto, specificatamente di quello scolastico, nella presentazione della domanda d'aiuto (Carli, 1987; Carli, 1993). La giovane aveva infatti esordito lamentando problemi mnemonici e di apprendimento, che tuttavia mascheravano le difficoltà relazionali ed esistenziali che la stessa stava sperimentando in ambito familiare, e, di riflesso, anche in quello scolastico e sociale: il contesto organizzativo scolastico aveva condizionato la formulazione della domanda d'aiuto deformandone i contenuti in maniera conforme alla finalità istituzionale dell'apparato strutturale e professionale preposto a fornire agli studenti gli strumenti necessari ad apprendere nozioni e competenze previste dal corso di studi, ed entro tale finalità la studentessa aveva simboleggiato lo psicologo come un esperto dell'apprendimento e del recupero mnemonico, presentando se stessa ed il suo disagio in maniera complementare a tale simbolizzazione.

Detto in altri termini, il contesto organizzativo scolastico aveva agito da significante nei confronti della ragazza, simboleggiando la sua identità entro il significante di “studentessa”, a partire dal quale andava costruita la catena di significanti entro cui formulare la sua domanda d’aiuto: colludere con tale simbolizzazione, quindi identificarsi nel ruolo di esperto dell’apprendimento e della memoria, fornendo istruzioni sui metodi di apprendimento ed illustrando tecniche di recupero mnemonico, avrebbe dislocato l’intervento su di un piano estraneo ai vissuti profondi della ragazza, comportandone il fallimento. Era quindi necessario distinguere i “fatti” dai “vissuti”, così come articolati nel linguaggio utilizzato durante la formulazione della sua domanda d’aiuto (Carli, 2016). Nello specifico, tale domanda presentava “i fatti” tramite la descrizione del vuoto di memoria e del senso di impreparazione che la ragazza rispettivamente lamentava nei confronti delle nozioni apprese durante il corso di studi e dell’avvicinarsi della data del compito scritto da sostenersi a breve, i quali andavano ricollocati entro l’ambito dei “vissuti” da cui originava il disagio provato intimamente e manifestato secondo varie modalità espressive.

Infatti, il linguaggio ha la funzione di articolare e trasformare la realtà attraverso la regolazione della relazione tra i parlanti ed i loro comportamenti, mentre le modalità di espletamento di tale funzione sono ampiamente determinate dal modo in cui i vissuti dei parlanti si sono integrati, configurandosi attraverso la storia delle proprie relazioni oggettuali, il proprio ruolo e posizione sociale, le loro rispettive esperienze, conoscenze, tradizioni e cultura, i loro bisogni attuali ed il contesto entro cui possono essere soddisfatti, ed entro cui la comunicazione avviene.

Il linguaggio utilizzato dalla ragazza nel corso della prima seduta presentava incongruenze sia nei contenuti che nelle modalità comunicative utilizzate. Tali incongruenze si presentavano, secondo la *Teoria del Codice Multiplo* proposta dalla Bucci (1997/2002), mediante:

- il Linguaggio Verbale, ovvero quello codificato da una specifica grammatica ed uno specifico lessico, i quali, benché di dimensioni limitate, consentono di generare un numero infinito di frasi (quindi di esprimere un numero infinito di concetti e di contenuti), che tuttavia possono essere espresse e decodificate in maniera sequenziale ed attraverso un unico canale, quindi esprimendo e decodificando un messaggio verbale alla volta;
- il Linguaggio Non Verbale, che si dipana attraverso processi e rappresentazioni in tutte le modalità sensoriali, somatiche e motorie, che è privo di codificazione e che comprende modalità di espressione e di decodifica subsimboliche e simboliche. La prima modalità è implicita e non può essere esplicitamente evocata, tuttavia consente di compiere anche complesse operazioni, quali colpire una palla in movimento e mandarla in rete, identificare i cambiamenti delle espressioni facciali e delle espressioni vocali degli interlocutori e regolare le proprie comunicazioni in risposta, o riconoscere tipo ed annata di un vino dalle sfumature dei suoi aromi: tutte elaborazioni molto sofisticate, ma anche altamente specializzate per funzioni specifiche (ad es., non è possibile servirsi delle computazioni subsimboliche utilizzate per segnare un goal nel corso di una mischia nell’area di rigore per degustare un bicchiere di vino d’annata). Tale modalità comunicativa, pur caratterizzandosi attraverso la produzione di contenuti che non sempre possono essere espressi a parole, può condurre alla formazione ed allo sviluppo di immagini e rappresentazioni mentali esprimibili attraverso particolari linguaggi, quali quello poetico, metaforico, pittorico, teatrale, musicale, eccetera, come anche connotare il Linguaggio Verbale con contenuti che danno sfumature variegata o contraddicono i contenuti espressi tramite esso.

Linguaggio Verbale e Linguaggio non Verbale fluiscono nella comunicazione da parte del paziente verso il terapeuta e viceversa, tuttavia il terapeuta, a differenza del paziente (in genere), è in grado di monitorare metalinguisticamente il processo comunicativo, quindi di osservare incongruenze e contraddizioni tra i due linguaggi, nonché nella maniera in cui il paziente cerca di articolare e trasformare la realtà mediante l’interazione linguistica che mette in atto con il terapeuta, cercando di dare risposta ai suoi bisogni all’interno sia del suo contesto di vita, che di quello terapeutico: bisogni, tentativi di soddisfarli, relazioni oggettuali, esperienze di vita e conoscenze, contesti ed interazioni linguistiche finiscono quindi inevitabilmente per mischiarsi, mascherando la domanda d’aiuto. L’analisi della domanda d’aiuto è stata quindi fondamentale nello strutturare un intervento che avrebbe dovuto condurre a risultati apprezzabili in tempi e contesti piuttosto ristretti, viste le restrizioni imposte dalla portata del progetto regionale: attenersi strettamente e rigidamente alla domanda esplicitamente formulata dalla studentessa, ovvero l’ansia per il rendimento scolastico, senza analizzarla, sarebbe stato fuorviante (Carli, 2014), come sarebbe stato inconcludente puntare ad una ricostruzione sottile delle dinamiche sottostanti le difficoltà denunciate in

seduta. Infatti, benché il connotare come “prigionia” i vissuti di madre e figlia in relazione al padre, abbia potuto far emergere il ricordo del divieto paterno di comunicare con la madre con la lingua materna di lei, esplicitare tale associazione inconscia non sarebbe stato utile per il prosieguo del trattamento, che avrebbe dovuto concludersi in tempi brevissimi: molto meglio la richiesta di esprimersi in tale lingua, sostenendo figlia e, indirettamente, madre, nell’infrangere il divieto paterno. La prescrizione fatta, tuttavia, non poteva essere categorizzata alla stregua di un compito scolastico, quindi condurre, collusivamente, alla valutazione del rendimento nel compito assegnato: il non aver utilizzato la lingua della madre per le comunicazioni tra figlia e madre non implica non aver infranto il divieto paterno. Tale divieto, infatti, sarebbe stato ugualmente infranto se madre e figlia avessero usato lo stesso linguaggio, piuttosto che la stessa lingua (De Saussure, 1916/1970; Lacan, 1953/2002a, 1949/2002b): al linguaggio egoistico ed irresponsabile del padre si contrappose il linguaggio madre-figlia, fondato sul diritto ad essere sostenute nei momenti di bisogno, da parte del padre. Allo stesso modo, sarebbe stato inconcludente far risalire il superamento del compito scritto di economia con il massimo dei voti, riportato alla terza seduta, così come contrapposto al timore di non essere in grado di superarlo espresso in prima seduta, al ripristino dell’assegno di mantenimento da parte del padre: fu più opportuno parlare dell’ostacolo rappresentato dalla nostalgia della casa paterna per lo sviluppo della propria progettualità futura, visto che mancava una sola seduta alla conclusione della terapia, dando la giusta indicazione e/o interpretazione nel momento del colloquio ed entro lo spazio psichico entro cui si manifestava l’affetto (Semi, 1985). Diversamente, così come sarebbe stato possibile, secondo i *Principi di Simmetria e di Generalizzazione* proposti da Matte Blanco (1975/1981), ricostruire le modalità inconse mediante le quali interpretare la relazione madre-figlia come prigioniera di quella che esse intrattenevano col padre avesse portato all’emersione del ricordo del divieto paterno posto durante l’infanzia, e come il rifiuto del padre di versare l’assegno di mantenimento avesse causato l’insicurezza nell’affrontare il compito scritto di economia, ed il ripristino del suo versamento avesse rappresentato la condizione, necessaria ma non sufficiente, per superarlo con il massimo dei voti, avrebbe condotto la terapia lungo un sentiero tortuoso, che portava in luoghi oscuri e profondi e che, soprattutto, la paziente non aveva richiesto di percorrere.

Ritengo, in conclusione, che il breve lavoro condotto su tale ragazza sia stato risolutivo del blocco che aveva lamentato all’inizio del breve trattamento, e che sostenga l’utilità di strutturare i servizi di Psicologia Scolastica all’interno di ogni scuola, essendo la stessa utile anche nel risolvere problematiche familiari, che possono avere ripercussioni negli ambiti dell’istruzione e della formazione, anche pesanti, aprendo prospettive di sviluppo personale e sociale che comprendano anche aspetti estranei a quelli formalmente previsti dai vari corsi di studi, che originino da relazioni cliniche che promuovano “il pensiero sulle emozioni” (Carli & Paniccina, 2009).

Bibliografia

- Abbass, A. A., Kisely, S. R., Town, J. M., Leichsenring, F., Driessen, E., ... De Maat, S. (2014). Short-term psychodynamic psychotherapies for common mental disorders. *Cochrane database of systematic reviews*, (7). [doi:10.1002/146518858: CD004687.pub4](https://doi.org/10.1002/146518858.CD004687.pub4)
- American Psychological Association (2022). *School Psychology*. Retrieved from: <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school>
- Baskin, T. W., Slate, C. D., Crosby, N. R., Pufahl T., Schneller, C. L., & Ladell, M. (2010). Efficacy of Counseling and Psychotherapy in Schools: A Meta-Analytic Review of Treatment Outcome Studies. *The Counseling Psychologist*, 38(7) 876-903. [doi: 10.1177/001000010369497](https://doi.org/10.1177/001000010369497)
- Bucci, W. (2002). Sintomi e Simboli: la somatizzazione secondo la Teoria del Codice Multiplo. *Psychomedia*, 1 Aprile 2002 (P. Porcelli, Trans.) [Originariamente pubblicato con il titolo: Symptoms and symbols: A multiple code theory of somatization. *Psychoanalytic Inquiry* 1997; 17(2), 151-172]. (Original work published 1997). Retrieved from: <https://www.psychomedia.it/pm/answer/psychosoma/bucci.htm>
- Carli, R. (1987). *Psicologia Clinica: Introduzione alla teoria e alla tecnica* [Clinical Psychology: Introduction to theory and technique]. Torino: UTET.

- Carli, R. (1993). L'analisi della Domanda Collusiva [Collusive Demand Analysis]. In: R. Carli (Ed.). *L'analisi della domanda in Psicologia Clinica* [Demand Analysis in Clinical Psychology] (pp. 5-39). Milano: Giuffrè Editore.
- Carli, R. (2014). La psicoterapia e il suo contesto: Un caso di mancata analisi della domanda [Psychotherapy and its context: A case of lacking analysis of demand]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 3-17. Retrieved from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Carli, R. (2016). I fondamenti teorici dell'intervento psicologico clinico [Theoretical foundations of clinical psychological intervention]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 4-15. Retrieved from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2009). Obiettivi e metodologia della formazione: Pensare emozioni entro la relazione clinica [Objectives and methodology of training: Think emotions within the clinical relationship]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 11-33. Retrieved from: <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/index>
- Crits-Cristophos, P. & Barber, J.P. (Eds). (2015). *Handbook of Short Term Dynamic Therapy*. USA: e-Book 2015 International Psychotherapy Institute.
- De Saussure, F. (1970). *Corso di Linguistica generale: Introduzione, traduzione commento di Tullio de Mauro* [General Linguistics Course: Introduction, translation and commentary by Tullio de Mauro]. Bari: Laterza (original work published 1916).
- Flegenheimer, W.V. (1986). *Psicoterapia breve. Teorie e tecniche di trattamento*. [Brief Psychotherapy: Theories and Treatment Techniques]. (D. Luzzati, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1982).
- Fonagy, P. (2015). The Effectiveness of psychodynamic psychotherapies: An update. *World Psychiatry* 201; 14: 137-150. doi.org/10.1002/wps.20235
- Galattica - Rete Giovani Puglia (2022) [file n.d.]. *Descrizione del Progetto "Galattica"*. Retrieved from: <https://www.regione.puglia.it/web/galattica/home>
- Lacan, J. (2002a). Funzione e campo della Parola e del Linguaggio in Psicoanalisi [Function and Field of Word and Language in Psychoanalysis]. In G. B. Contri (Ed. and Trans.), *Jacques Lacan: Scritti* [Jacques Lacan: Writings] (pp. 230-316). Einaudi: Torino (Original work published 1953).
- Lacan, J. (2002b). The Mirror Stage as formative of the I Function, as revealed in psychoanalytic experience. In: B. Fink (Ed. & Trans.), *Jacques Lacan. Écrits* [Jacques Lacan. Writings] (pp. 75-82). New York – London: W.W. Norton & Company (Original work published 1949).
- Matte Blanco, I. (1981). *L'Inconscio come Insiemi Infiniti: Saggio sulla Bi-Logica* [The Unconscious as Infinite Sets: An Essay on Bi-Logic] (P. Bria Trans.). Torino: Giulio Einaudi (Original work published 1975).
- Messer, S. B. (2001). What Makes Brief Psychotherapy Time Efficient. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(1), 5–22. [doi: 10.1093/clipsy/8.1.5](https://doi.org/10.1093/clipsy/8.1.5)
- Müller, B., Von Hagen, A., Vannini, N. & Büttner, G. (2021). Measurement of the Effects of School Psychological Services: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*. 12:606228. [doi: 10.3389/psyg.2021.6062028](https://doi.org/10.3389/psyg.2021.6062028)
- Obiettivo Europa (2022) [21 novembre 2022]. *Descrizione Bando "Galattica"*. Retrieved from: <https://www.obiettivoeuropa.com/bandi/galattica-rete-giovani-puglia>
- Semi, A. A. (1985). *Tecnica del Colloquio* [Interview Technique]. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Shedler, J. (2010). The Efficacy of Psychodynamic Psychotherapy. *American Psychologist*, 65(2), 98–109. [doi: 10.1037/a0018378](https://doi.org/10.1037/a0018378)