

**Un intervento psicologico di promozione della salute
in una scuola secondaria superiore**
(a cura di E. Atzori e S. Spagnolo)

Introduzione

Per delineare il contesto in cui si è realizzato l'intervento psicologico ci sembra utile partire da alcuni aspetti organizzativi e strutturali che caratterizzano la scuola secondaria superiore.

Se ad un livello più generale, di organizzazione complessa della scuola, Romei (1989) individua due sottosistemi di supporto, indirizzo e controllo (Ministero della Pubblica Istruzione, Sovrintendenze e Provveditorati), e di erogazione (singoli istituti scolastici), ad un livello più specifico, di singola scuola superiore, Tacchi (1992) identifica 5 aree funzionali: manageriale (preside), della docenza, tecnico-amministrativa, di supporto (unità organizzative che supportano la didattica) e partecipativa (organismi collegiali). Si tratta di un assetto organizzativo caratterizzato dallo scarso coordinamento e dal debole collegamento sia tra i sottosistemi che tra le diverse aree funzionali. Sembra applicabile anche alle istituzioni scolastiche la stessa analisi che la Olivetti Manoukian (1988) compie nei confronti delle istituzioni socio-sanitarie. La carenza di comunicazioni e cooperazioni tra i diversi Servizi, ma anche tra gli operatori all'interno dello stesso Servizio, può essere ben espressa attraverso la metafora "dell'arcipelago di organizzazioni", in cui l'acqua che scorre tra le isole (i Servizi) rappresenta allo stesso tempo ciò che definisce e separa ma anche ciò che collega e riunisce. I canali comunicativi tra le isole-Servizi possono essere utilizzati come tali se c'è qualcuno che li attiva per sua iniziativa personale, altrimenti appaiono come un "sistema di non-comunicazione organizzato". L'arcipelago infatti esiste anche se non ci sono scambi tra le isole, visto che, in quanto "isole", sono autosufficienti e a sè stanti. Se il limite di tali strutture è la carenza di comunicazioni, il vantaggio è invece rappresentato dal fatto che ogni Servizio, ogni operatore, ha un proprio spazio definito entro cui operare autonomamente, che può difendere e utilizzare con una certa discrezionalità anche se dentro confini e vincoli ben definiti. Inoltre sono potenzialmente percorribili iniziative di collegamento e trasmissione tra le singole entità (Servizi-operatori), anche se gli attraversamenti e gli approdi possono essere pericolosi. Di fatto, accade più spesso che chi viaggia tra un'isola e l'altra, chi visita, esplora e unifica (talvolta) le informazioni apprese nei diversi luoghi, è l'utente. La funzione di integrazione, carente a livello organizzativo, viene quindi spostata sull'utente. Quest'ultimo diviene il destinatario di prestazioni didattiche spesso non coordinate dal sistema organizzativo, ma definite ed erogate direttamente, in un approccio del tutto personale dell'insegnante (Romei, 1989).

In un'organizzazione come quella sopra delineata, il modello culturale prevalente sembra essere quello burocratico - del rispetto formale delle norme, dell'impersonalità delle funzioni e della prescrittività dei processi - che convive con alcuni aspetti della cultura individualistico-permissiva, soprattutto quelli relativi alla scarsa rilevanza dei processi di programmazione, coordinamento e controllo, a scapito dell'enfasi sui diritti e le garanzie a tutela dell'individualità dei singoli docenti (Bellotto, Trentini, 1990).

Intendendo il contesto secondo la prima accezione di Bateson (1936), di livello che conferisce significato alle azioni che avvengono al suo interno, è chiaro che a dare significato alle azioni che si sono svolte durante il nostro intervento psicologico, dalla fase di progettazione a quella di verifica dei risultati, hanno contribuito non solo gli aspetti organizzativi e strutturali sopra menzionati ma anche la concezione della funzione dello psicologo nella scuola.

Selvini Palazzoli e altri autori di orientamento sistemico-relazionale (1976) evidenziano che lo psicologo che interviene nel contesto scolastico è generalmente delegato a curare la patologia di altri (rispetto a chi richiede l'intervento), a fornire ricette psicopedagogiche o informazioni sulla psicologia evolutiva. Le proposte collusive delle richieste di intervento da parte degli insegnanti possono quindi essere di due tipi:

1. "delega totale all'esperto" dopo che la responsabilità della carenza è stata attribuita al solo allievo;
2. "ricerca della ricetta risolutiva nell'esperto con sfida alle sue capacità" dopo aver sperimentato l'inefficacia del proprio intervento (Carli, 1984).

Un'accettazione acritica di tali richieste potrebbe chiaramente portare alla neutralizzazione dell'intervento psicologico, mentre l'analisi della domanda consentirebbe di evitare di agire tali offerte collusive (Carli, 1993).

Per contestualizzare l'intervento, a questa concezione generale della funzione dello psicologo nella scuola è necessario inoltre aggiungere che il progetto da noi realizzato si inserisce all'interno della più ampia categoria dei CIC (Centri di Informazione e Consulenza), aventi come obiettivo la promozione della salute. Il CIC è configurato da alcune circolari ministeriali come "spazio polifunzionale", che si inserisce nella scuola con la duplice funzione di dare informazioni e fornire consulenza, ma anche con lo scopo di offrire agli studenti la possibilità di progettare iniziative culturali, sportive, ricreative, di organizzare modalità di accoglienza, di sollecitare con l'aiuto di esperti la soluzione di problemi (scolastici) personali, di ricevere orientamento sul mondo della formazione e del lavoro (Gius, 1995).

Il compito del CIC, in sintonia con il principio della promozione della salute, non è quello di affrontare un problema specifico, o di rivolgersi a categorie definite di studenti (spesso quelli più problematici), ma di contribuire a

migliorare la qualità della vita scolastica, facilitando il raggiungimento delle finalità istituzionali della scuola. Il concetto di promozione supera quello di prevenzione e si orienta verso qualcosa che non è stabilito o previsto, ma su strutture di relazione tra l'individuo e il suo ambiente di vita, strutture relazionali facenti parte di contesti di "normalità" e che investono la generalità della popolazione scolastica, più che i soggetti o le categorie a rischio.

Il contesto dell'intervento

La scuola secondaria superiore dove è avvenuto l'intervento è un liceo che si trova alla periferia di Roma, qualche chilometro oltre il raccordo anulare, in una zona dove esistono pochi servizi e poche opportunità d'incontro per i giovani.

La nascita del quartiere si sviluppa in due fasi distinte: inizialmente, come d'abitudine negli anni '60, e vale a dire in assenza di piano regolatore, sono state costruite in modo spontaneo piccole palazzine abusive; in un secondo momento, intorno agli anni '70, con l'intervento istituzionale, sono sorti enormi palazzi omogenei nello stile architettonico e nel colore, privi di servizi e circondati da spazi verdi ancora incolti o poco curati. Si evince una composita struttura sociale che racchiude gruppi disagiati ed emarginati, gruppi appartenenti alla media e bassa borghesia ed anche alla alta borghesia con appartamenti di proprietà.

Il liceo accoglie circa 1000 studenti l'anno suddivisi in 46 classi, con sette sezioni; il corpo insegnante è composto di circa 91 professori. Di questi solo il 15% forma un gruppo stabile. Il rimanente 85% è in attesa di trasferimento in scuole più centrali. Infatti per la maggior parte dei professori questo liceo rappresenta una tappa di transizione in vista di trasferimenti in zone più centrali di Roma, dopo anni d'insegnamento in scuole situate in paesini della provincia.

Questo naturalmente provoca una certa difficoltà nella creazione di gruppi di lavoro coesi e stabili e nel coordinamento tra le diverse funzioni gestionali. Probabilmente per questo motivo risulta anche complessa la nascita di una "cultura organizzativa" condivisa e che funga da punto di riferimento per i nuovi arrivati. La cultura organizzativa può essere definita "*l'insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi, e perciò tali da essere insegnati ai nuovi membri come il metodo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi*" (Schein, 1984, pag. 396/397). Quindi sarebbe più esatto affermare che una cultura organizzativa esiste e che, come nella maggior parte delle scuole, il modello è quello "burocratico". In questa scuola la funzione di

leadership è tesa alla staticità e non al cambiamento. Un valore percepito come indispensabile per garantire il rispetto della forma è quello della negazione dei conflitti e della novità. Infatti si respira un clima apparentemente tranquillo e ordinato; però entrando più a contatto con l'organizzazione è risultata evidente l'insoddisfazione di molti professori per la gestione dell'istituto. Abbiamo notato una tendenza a rispettare le regole formalmente, e ad esprimere solo in ambiti non istituzionalizzati critiche o difficoltà professionali; questo crea un "parlare sottovoce": tutti si lamentano della scuola o dei colleghi ma pochi mostrano il conflitto, rispettando regole implicite che ne impediscono l'espressione e l'eventuale ricerca di soluzioni di cambiamento.

Le modalità relazionali e comunicative tra gli insegnanti, quindi, talvolta non favoriscono il passaggio di informazioni sulle attività promosse e approvate dal Consiglio d'Istituto. Per esempio, nei confronti del servizio di consulenza psicologica da noi attivato, inizialmente abbiamo verificato aspettative e desideri poco elaborati ed omogenei, probabilmente dovuti alla scarsa conoscenza delle essenziali modalità di funzionamento del CIC¹.

Abbiamo ipotizzato che oltre alla negazione del conflitto, in una fascia di insegnanti esistesse una resistenza al cambiamento, una sorta di regola implicita del "rifiutare fino a quando si può" tutto quello che è esterno e nuovo nell'organizzazione e che potrebbe metterne in discussione il funzionamento. Gli insegnanti di questa scuola probabilmente esprimono non solo il generale malessere avvertito dagli educatori negli ultimi anni, prodotto dai cambiamenti organizzativi verificatisi nell'istituzione scolastica e dalla perdita delle precedenti fonti di identificazione (la relazione asimmetrica fra adulto e giovane ed anche l'appartenenza a modelli pedagogici stabili e certi), ma esprimono anche la difficoltà ad inserirsi in un'organizzazione di per sé poco valorizzante e rassicurante, cercando inconsciamente modalità difensive.

Gli studenti del liceo, abitanti in questa zona o in zone ancora più periferiche, sono abbastanza tranquilli, generalmente rispettosi delle regole scolastiche e non molto attivi per quanto riguarda la promozione di iniziative politiche, sociali o di protesta. Solo quest'anno è stata organizzata "l'autogestione", durata circa quindici giorni e durante la quale sono nati gruppi di lavoro che trattavano temi più legati a problematiche esistenziali che sociali. L'atteggiamento della maggioranza degli studenti dell'istituto riflette senz'altro quanto è riscontrabile in recenti sondaggi psicosociologici. Questi ultimi ci dicono che oggi "*...i giovani non hanno pretese di cambiare*

¹ L'unico intervento psicologico svoltosi nell'ambito delle attività previste dal CIC era precedente di due anni rispetto al nostro lavoro ed era stato effettuato "frettolosamente" dalla USL competente di zona.

il mondo. La stessa ribellione adolescenziale non si carica più della responsabilità di essere il motore della storia. L'ultima generazione non sorge da violenti conflitti generazionali, ma da famiglie protettive e aperte dalle quali essa dipende economicamente molto più a lungo, per difficoltà d'ingresso nel mondo del lavoro e per curricula formativi e scolastici molto più articolati e complessi. Inoltre, per questi ragazzi è difficile istituzionalizzarsi, formarsi a regole predeterminate. La famiglia da cui provengono è spesso deistituzionalizzata. Si tratta sovente di famiglie allargate ad ex coniugi e a nuovi compagni o ristrette ad un unico genitore. La scuola in cui entrano non è più autoritaria, non dà più quindi loro un senso del confine a cui opporsi o da oltrepassare ma è rimasta ottusamente burocratica... L'età giovanile conserva tutta la sua forza e il suo fascino: però sembra diminuita l'attesa di fortissime emozioni, di rischi intellettuali pericolosi, di sogni di onnipotenza”(Avallone, Gemelli, 1994, pag. 16).

I ragazzi di questa scuola, con il loro atteggiamento, a nostro parere, esprimono anche un gran desiderio di riscattarsi socialmente e di appartenere a un gruppo sociale connotato positivamente. Per loro, che abitano in un quartiere famoso in tutta Roma (a torto o a ragione) per il degrado sociale e la deprivazione culturale, frequentare il liceo è un “onore”, un privilegio che non vogliono assolutamente perdere. Più o meno faticosamente cercano di assomigliare (nei vestiti, nel modo di parlare...) ai coetanei abitanti in altre zone di Roma. Rispettare le regole significa adeguarsi ad un modello percepito come più consono alle aspettative sul loro futuro. Naturalmente questo sforzo porta all'accentuarsi di difficoltà d'altro tipo: il rischio è di perdere la specificità individuale e parte della creatività, di assumere quindi comportamenti adattivi che facilmente possono trasformarsi in passività o addirittura in depressione. Infatti, molti dei ragazzi venuti a consulenza individuale esprimevano problemi di inibizione e passività soprattutto a seguito di difficoltà scolastiche, vissute con profondo senso di fallimento e disistima.

Il progetto

Il contesto sopra delineato, sia dell'organizzazione della scuola secondaria in generale che dello specifico liceo dove abbiamo operato, ci ha necessariamente direzionato nella impostazione del progetto di intervento psicologico. A questo proposito pensiamo possa essere interessante esporre i punti principali del progetto (Tab. 1), per poi andare a vedere come questi siano stati pensati in relazione e con l'obiettivo di calibrarsi al contesto specifico individuato.

Inserire Tab. 1

Come si può vedere nella Tab. 1, la proposta di intervento si è mossa secondo due direzioni: i corsi rivolti ai gruppi classe e le consulenze individuali per studenti, genitori e docenti.

Abbiamo ritenuto importante introdurre le consulenze individuali, abbinandole ai lavori di gruppo, per una serie di motivi:

- dare l'opportunità agli studenti che non avrebbero usufruito dell'intervento di gruppo di avere uno spazio di riflessione e di analisi delle proprie problematiche;
- offrire agli studenti che avrebbero partecipato all'intervento di gruppo uno spazio di approfondimento e di analisi individuale delle proprie problematiche, e di alcuni temi emersi durante l'intervento di gruppo;
- aiutare i genitori che avrebbero voluto comprendere meglio i problemi incontrati nella relazione con i figli, sia rispetto alla scuola che nella vita familiare;
- creare l'opportunità di momenti di incontro con gli insegnanti dei gruppi classe oggetto del nostro intervento, affinché la nostra azione formativa fosse in sintonia con quella del corpo docente della classe medesima;
- favorire negli insegnanti la comprensione dei problemi incontrati nella relazione con i giovani e nella gestione dei gruppi.

Avendo individuato negli studenti una risorsa dell'organizzazione scolastica abbiamo centrato l'intervento sui gruppi classe. Il ciclo d'incontri prevedeva l'assenza degli insegnanti. Avevamo comunque programmato degli incontri iniziali e finali con i docenti dei rispettivi gruppi, allo scopo di favorire un lavoro sinergico.

Il rischio intrinseco al nostro lavoro era che gli insegnanti considerassero la nostra presenza nelle classi come un'intrusione poco gradita in un territorio per definizione di loro esclusiva proprietà. Avrebbero potuto difendersi quindi dal sentimento di competizione scatenato da una conduzione del gruppo "alternativa", utilizzando strategie comportamentali svalutanti nei nostri confronti.

Un altro rischio era che considerassero la nostra presenza come una possibilità di risolvere i problemi di relazione alunni-insegnante trattando solo con gli studenti ed escludendo i docenti. A questo rischio era sottesa la designazione dei ragazzi come unici responsabili delle problematiche esistenti. Questo ci ha portato a valutare la possibilità di tentativi di patologizzare alcuni alunni tramite il nostro intervento.

L'intervento

Nel nostro lavoro era presente l'intento di analizzare le attese e la percezione del nostro ruolo da parte dei docenti, per promuovere un atteggiamento attento a tutti i fattori che entrano in gioco nelle dinamiche affettive e nei

processi di sviluppo dei ragazzi, ritenendo che questo potesse favorire un miglioramento nella vita scolastica.

Purtroppo gli insegnanti non hanno partecipato alla nostra proposta, evitando gli incontri di gruppo (eccetto quello finale) e scegliendo di comunicare con noi o in spazi non formalizzati (le scale, il corridoio, il bar) o cercando incontri veloci ed individuali.

In questi incontri abbiamo percepito il loro timore di essere criticati nella gestione del ruolo professionale, che si esprimeva con una forte ambivalenza nei nostri confronti. Qualcuno ci diceva chiaramente che i ragazzi avrebbero avuto bisogno di studiare di più e “discutere” meno (alludendo al nostro intervento nei gruppi-classe), negandoci la disponibilità a “cedere” le proprie ore di lezione.

Altri ci chiedevano di confermare la “diagnosi” dei problemi della classe, domandandoci di “cambiare il gruppo” in direzioni prestabilite da loro stessi. Quasi tutti quelli che sono venuti al colloquio in spazi formalizzati chiedevano soluzioni preconfezionate a problemi di gestione del gruppo. Diventavamo in questo modo “maghe onnipotenti”, capaci di risolvere i problemi degli studenti, per definizione appartenenti a una categoria “a rischio”: l’adolescenza.

Il continuo monitoraggio da noi svolto sull’attività effettuata ci ha permesso di evitare le trappole collusive poste dall’organizzazione scolastica.

La creazione di un *setting* di ascolto e contenimento ha permesso, quindi, l’analisi di tali richieste collusive, portando ad una maggiore consapevolezza da parte di alcuni docenti relativamente alla complessità delle dinamiche relazionali presenti nel contesto scolastico.

Parallelamente si è espresso un modo più funzionale di utilizzare la risorsa del servizio psicologico, che andava al di là della richiesta implicante la delega o la sfida e si estendeva alla ricerca degli elementi in gioco nelle dinamiche relazionali e dei modelli di riferimento alternativi nella conduzione del gruppo.

1. L’intervento sui gruppi

Abbiamo suddiviso i gruppi-classe incontrati in tre tipologie, differenziate per problematiche, fantasie e aspettative sull’intervento e sulla tipologia dello stesso.

La prima tipologia è rappresentata da classi in cui la problematica più eclatante riguardava la conclusione del ciclo di studi ed il conseguente distacco dai compagni. Queste hanno inizialmente manifestato notevoli resistenze all’intervento psicologico, mostrando diffidenza nei nostri confronti e poca fiducia nelle possibilità di ottenere risultati dagli incontri programmati. Inoltre abbiamo notato inizialmente un atteggiamento oppositivo verso le figure istituzionali di riferimento ed in parte verso il

mondo degli adulti. Questo ha quindi portato alla considerazione dell'esigenza dei ragazzi di poter esplicitare chiaramente l'ambivalenza sentita sia nei nostri confronti sia verso le istituzioni, per elaborare la loro necessità di sentirsi partecipi, anche se non a tutti gli effetti, del mondo adulto. Hanno anche esplicitato chiaramente le proprie fantasie riguardo al nostro mandato, esprimendo il timore di dover subire l'intervento perché etichettati come "ribelli" o "devianti". E' emersa la necessità di chiarire che le loro classi erano state sorteggiate fra le altre e di ridiscutere insieme con loro il concetto di prevenzione. Questo non ha sempre permesso di risolvere completamente il sentimento di ostilità e la conseguente chiusura nei nostri confronti, ed in generale nei confronti delle figure adulte di riferimento. Abbiamo così ritenuto opportuno permettere loro di esplicitare il vissuto emozionale legato a questo comportamento: sentimento di aggressività, ma anche bisogno di dipendenza nei confronti del mondo degli adulti. L'espressione dell'ambivalenza ha portato ad una maggiore disponibilità ad intraprendere il lavoro di formazione da noi proposto. A questo punto l'intervento è continuato tenendo conto delle peculiarità dei gruppi, riflettendo sulle scelte metodologiche e di contenuto.

La seconda categoria è rappresentata da classi la cui problematica riguardava la numerosità del gruppo. Ciò comporta una fisiologica difficoltà all'ascolto reciproco e al riconoscimento dello spazio personale all'interno del gruppo medesimo. Inoltre tale difficoltà suscitava spesso nei ragazzi fantasie colpevolizzanti in riferimento all'impossibilità di lavorare più proficuamente. Il nostro lavoro, in questi casi, è stato incentrato sull'analisi delle dinamiche di gruppo, per favorire un clima socio-affettivo più positivo e meno colpevolizzante. Le problematiche riguardanti la difficoltà a comunicare e a prendere decisioni emergevano in queste classi immediatamente provocando, un clima di confusione e poco accogliente. Era evidente una mancata elaborazione della storia del gruppo durante il percorso formativo; questo aveva creato una difficoltà a valorizzare le potenzialità insite nella risorsa numerica. Abbiamo ritenuto che una maggiore flessibilità, più capacità di tollerare il dissenso ed una positiva interazione fra i piccoli gruppi esistenti nella classe avrebbero potuto portare ad una valorizzazione del gruppo nel suo insieme. L'intervento inizialmente è stato mirato alla ricostruzione della "storia" del gruppo. Le esercitazioni hanno favorito l'espressione delle emozioni legate all'instaurarsi di un clima di confusione e delle difficoltà a lavorare a causa dell'ingresso di nuovi "elementi": i compagni bocciati provenienti da altre classi. Abbiamo quindi lavorato sul vissuto emozionale e sul senso di colpa dei ragazzi "nuovi", condiviso in parte anche dal resto del gruppo, che probabilmente non si era sentito abbastanza "bravo" nell'accogliere i ragazzi bocciati. Il percorso è

continuato con esercitazioni “psico-corporee” tese a favorire un clima di maggiore ascolto reciproco e di maggiore fiducia in se stessi e negli altri.

La terza categoria è rappresentata da gruppi che si sono mostrati subito più interessati ed incuriositi dal nostro intervento. In genere queste classi non esprimevano problemi particolari, ma più che altro una forte esigenza di affrontare le tematiche legate alla loro fase di sviluppo. Dagli incontri iniziali è emersa una forte aspettativa nei confronti del percorso da noi proposto e il desiderio di affrontare aspetti riguardanti la conoscenza di sé e la relazione con i compagni di classe e con gli amici. E' stato dato molto spazio alle riflessioni sulle dinamiche relazionali, sui conflitti di gruppo e sui rapporti interpersonali.

Attraverso esercitazioni e discussioni abbiamo affrontato e analizzato alcune dinamiche relazionali esistenti nei gruppi, quali l'isolamento, la dipendenza fra coetanei e la sottomissione, per favorire la consapevolezza nei ragazzi. E' stato quindi possibile creare un clima di libera espressione delle emozioni e di ascolto reciproco, che ha favorito in molti ragazzi la possibilità di esplicitare la percezione personale riguardante alcuni comportamenti dei compagni di classe (isolamento, solidarietà, sottomissione, chiusura, ironia eccessiva, “lecchinaggio” verso i professori). Questo lavoro, nonostante le forti reazioni iniziali ai “giudizi” degli altri, ha senz'altro aiutato molti ragazzi a conoscersi meglio e a capire di più il comportamento dei compagni.

2. La consulenza individuale

Durante il primo mese pochissimi ragazzi hanno usufruito del servizio, mostrando un certo timore nell'affrontare un colloquio con “esperte”. Riteniamo che l'intervento sui gruppi-classe abbia favorito il superamento delle difficoltà iniziali. Abbiamo infatti notato che per alcuni ragazzi la “saletta CIC” è diventata non solo un nuovo spazio fisico della scuola, ma anche uno “spazio mentale” diverso, punto di riferimento per chi aveva la necessità di affrontare problemi relativi alla relazione con se stesso e con gli altri, alla socializzazione, all'amicizia, al mondo affettivo, al percorso scolastico, ecc. In alcuni casi si è trattato di valutare problematiche, parzialmente insorte, riguardanti disturbi del comportamento alimentare e inibizioni del comportamento in generale. In queste specifiche situazioni abbiamo effettuato dei colloqui di diagnosi del disagio e progettato un intervento di invio alle strutture territoriali competenti. Tali colloqui di valutazione hanno spesso visto coinvolte anche le famiglie dei ragazzi.

Rispetto al lavoro con i genitori, abbiamo incontrato soprattutto famiglie inviate dagli insegnanti o dal Preside, allo scopo di affrontare le difficoltà di relazione con i propri figli in rapporto al percorso di crescita sia scolastico che personale.

La realizzazione di due differenti esperienze professionali, la prima rivolta ai gruppi e la seconda agli individui, ci ha permesso di cogliere nelle loro varie sfaccettature le diverse esigenze dell'utenza scolastica:

- il difficile passaggio dalla scuola media alla scuola secondaria, che caratterizza i ragazzi iscritti al primo anno del liceo comportando una difficoltà nella presa in carico del "problema inserimento", sia nei professori che nei genitori;
- la manifestazione conclamata negli studenti di alcuni disturbi tipici dell'adolescenza (anoressia, bulimia) e di problematiche caratteristiche anche di un'età più adulta (attacchi di panico, depressione);
- l'espressione di problemi relativi alla relazione con se stessi e con gli altri, all'innamoramento e all'amicizia, al mondo affettivo, all'insuccesso scolastico, al processo di separazione e di individuazione nella famiglia;
- la difficoltà, manifestata dai ragazzi delle V classi, nell'orientarsi verso una scelta professionale o universitaria, che esprime un bisogno di attivazione da parte dell'istituto di un programma di orientamento .

Conclusioni

Questo intervento esemplifica a nostro avviso l'esistenza di due richieste contraddittorie e ambivalenti presenti nella scuola: da una parte la nostra presenza lì era formalmente motivata da una spinta alla prevenzione, alla promozione e allo sviluppo; dall'altra implicitamente ci veniva chiesto di "curare" e "riabilitare", intervenendo sul malessere individuale.

Pensiamo che questo possa dipendere sia dagli aspetti di delega e sfida precedentemente analizzati, sia dai modelli culturali riferiti al ruolo dello psicologo. Infatti il recente dibattito apertosi in Italia sui compiti e le funzioni dello psicologo scolastico esprime ancora incertezze riguardo alla possibilità di intervenire nel campo della "normalità" piuttosto che in quello della "patologia". In ultima analisi, tali incertezze riflettono anche la percezione che lo psicologo stesso ha del proprio ruolo professionale, costruitasi attraverso un percorso formativo e lavorativo nel quale si ripropone il dualismo tra il professionista "attivatore di risorse", che promuove il benessere, e il professionista "terapeuta del disagio", a cui viene delegato il compito di diagnosticare, sostenere, riabilitare e curare gli individui portatori di malessere.

Pensiamo che per poter intervenire efficacemente nel contesto scolastico sia necessario superare posizioni riduzionistiche e semplificatorie, per avvicinarsi ad un lavoro basato sulla ricerca e costruzione nel qui ed ora di ipotesi esplicative della realtà. Il servizio psicologico nelle scuole è fondamentalmente attivatore di processi relazionali che *"coinvolgono le dimensioni strumentali (il risolvere un bisogno, un problema), le dimensioni razionali (l'argomentare, il dimostrare, il provare), le dimensioni operative*

(...), le dimensioni comunicative (l'intendersi, l'impegnarsi), le dimensioni affettive (il fidarsi, l'affidarsi), le dimensioni simboliche (l'identificarsi), le dimensioni libidiche (il piacersi)" (Butera, 1992, pag. 133). Ci sembra importante sottolineare che si tratta di processi relazionali inseriti in un contesto complesso e multideterminato e che questo richiede allo psicologo la capacità di gestire contemporaneamente più variabili con l'atteggiamento del ricercatore che con la mente aperta e flessibile esplora le diverse variabili in gioco, formula ipotesi suscettibili di verifica o falsificazione, ricerca conferme e quindi propone delle letture della realtà aperte a successive analisi.

Riferimenti bibliografici

- Avallone F., Gemelli M.G. (1994), *Il senso del futuro*, EDIESSE, Roma.
- Bateson G. (1936; trad. it. 1988), *Naven*, Einaudi, Torino.
- Bellotto M., Trentini G. (1990), *Culture organizzative e formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Butera F. (1992), *Il castello e la rete*, Franco Angeli, Milano.
- Carli R. (1984), *Psicosociologia e formazione degli insegnanti*, in "Studi di Psicologia dell'educazione", n. 2-3, pp. 48-63.
- Carli R. (a cura di, 1993), *L'analisi della domanda in psicologia clinica*, Giuffrè, Milano.
- Gius E. (a cura di, 1995), I Centri di Informazione e Consulenza, una nuova opportunità per la scuola, Franco Angeli, Milano.
- Olivetti Manoukian F. (1988), *Stato dei servizi*, Il Mulino, Bologna.
- Romei P. (1989), *La scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano.
- Schein E., (1984), *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in P. Gagliardi (a cura di) "Le imprese come culture, ISEDI, Torino, 1986.
- Selvini Palazzoli M. et al. (1976), *Il mago smagato*, Feltrinelli, Milano.
- Tacchi E.M. (1992), *La scuola superiore in Italia: una lettura organizzativa*, in "Studi di sociologia", n.3, pp. 261-288.

**Tab. 1 - Elementi di base
del progetto di intervento psicologico**

Corsi rivolti alle classi	
Finalità	Acquisizione di competenze comunicative, affettive e sociali allo scopo di agevolare le interazioni con gli altri e di promuovere in classe un clima socio-affettivo positivo.
Contenuti	Le caratteristiche della comunicazione, i rapporti interpersonali, il senso dell'amicizia, la valorizzazione e la svalutazione nella costituzione dell'autostima, i sentimenti di accettazione e di rifiuto nel gruppo-classe.
Metodologia	Metodi attivi: discussioni di gruppo, esercitazioni, <i>role playing</i> e giochi analogici.
Utenti	Gruppi-classe di studenti.
Spazi e tempi	Aule e palestra. Moduli per classe, costituiti da 5 incontri della durata di 2 ore ciascuno, da realizzarsi durante l'orario delle lezioni ed in assenza del docente.
Valutazione	Somministrazione di un questionario prima e dopo l'intervento. Incontro finale con gli studenti. Incontro finale con i docenti.
Consulenze individuali	
Finalità e contenuti	Affrontare le problematiche che il ragazzo incontra quotidianamente, sia in ambito scolastico che extrascolastico. Aiutare genitori ed insegnanti che desiderino riformulare e comprendere meglio i problemi che incontrano nella relazione con i giovani.
Metodologia	Consulenza psicologica.
Utenti	Studenti, genitori e docenti.
Spazi e tempi	Stanza adibita alle attività del CIC nell'edificio scolastico. Due ore a settimana per 6 mesi. Durata del singolo colloquio (30/45 min.) Numero massimo di colloqui per utente: 5.
Valutazione	Colloquio finale di verifica sul percorso effettuato