



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA

Corso di laurea Magistrale in psicologia Clinico-Dinamica

Tesi di laurea Magistrale

**La configurazione della figura dello psicologo scolastico attraverso le narrazioni
degli insegnanti: una ricerca esplorativa.**

**The configuration of the figure of the school psychologist through the teachers'
narratives: an exploratory research.**

Relatrice

Prof.ssa Elena Faccio

Correlatore esterno

Prof. Antonio Iudici

Laureanda: Marianna Belli

Matricola: 1238715

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1.....	8
LA NASCITA DELLA PSICOLOGIA SCOLASTICA: PRESUPPOSTI STORICO-NORMATIVI	8
1.1 IL CONTESTO MONDIALE ED EUROPEO	8
<i>1.1.1 Le origini e le riforme sociali del XX secolo</i>	<i>8</i>
<i>1.1.2 La fine della Seconda guerra mondiale.....</i>	<i>10</i>
1.2 IL CONTESTO ITALIANO	12
<i>1.2.1 Dall'inizio del XX secolo agli anni Cinquanta.....</i>	<i>12</i>
<i>1.2.2 Gli anni Cinquanta e l'integrazione scolastica.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2.3 "Eliminazione delle segregazioni e pari opportunità per tutti"</i>	<i>16</i>
<i>1.2.4 "La preparazione culturale e professionale degli psicologi"</i>	<i>18</i>
<i>1.2.5 "L'esigenza di una legislazione adeguata alla nuova situazione"</i>	<i>19</i>
<i>1.2.6 Storia dell'integrazione scolastica negli altri Paesi dell'Unione Europea.....</i>	<i>20</i>
<i>1.2.7 Dagli anni Novanta ad oggi</i>	<i>20</i>
1.3 LA FIGURA DELLO PSICOLOGO SCOLASTICO IN ITALIA.....	22
<i>1.3.1 Lo psicologo scolastico oggi: chi è, quali sono le sue aree di intervento e la sua formazione professionale</i>	<i>22</i>
<i>1.3.2 Il dialogo tra Scuola e Psicologia negli ultimi anni.....</i>	<i>27</i>
CAPITOLO 2.....	30
PSICOLOGIA A SCUOLA: LETTERATURA SCIENTIFICA.....	30
2.1 LA PSICOLOGIA NELLA E PER LA SCUOLA	30
<i>2.1.1 Alcune considerazioni preliminari per parlare della salute mentale negli ultimi anni.....</i>	<i>30</i>
<i>2.1.2 Architettura, problematicità e benessere del sistema scolastico: il ruolo dello psicologo.....</i>	<i>33</i>
CAPITOLO 3.....	41
LA RICERCA.....	41
3.1 ASSUNTI EPISTEMOLOGICI E CORNICE TEORICA DELLA RICERCA.....	41
<i>3.1.1 Riflessione epistemologica per un cambio di paradigma.....</i>	<i>41</i>
<i>3.1.2 La prospettiva teorica dell'interazionismo.....</i>	<i>44</i>

3.2 OBIETTIVO E DOMANDE DI RICERCA	47
3.3 PARTECIPANTI	48
3.4 METODOLOGIA DI INDAGINE	62
3.4.1 <i>La ricerca qualitativa come modalità di assumere e intendere la conoscenza</i>	62
3.4.2 <i>Alcune caratteristiche fondamentali</i>	63
3.4.3 <i>L'analisi dei dati nella ricerca qualitativa</i>	65
3.5 METODO DI INDAGINE	66
3.5.1 <i>Il questionario e la sua costruzione</i>	66
3.6 RACCOLTA DEI DATI	69
3.7 METODOLOGIA DI ANALISI DEI DATI	70
3.7.1 <i>Il posizionamento discorsivo di Harré: una panoramica</i>	70
3.7.2 <i>La differenza tra ruolo e posizionamento</i>	71
3.7.3 <i>Norme, diritti e doveri - forza illocutoria e forza perlocutoria</i>	72
3.7.4 <i>Il triangolo di posizionamento</i>	75
3.7.5 <i>Tipi di posizionamento</i>	77
CAPITOLO 4	81
PRESENTAZIONE DEI RISULTATI	81
4.1 PRIMA DIMENSIONE: LA CONFIGURAZIONE DEL RUOLO DELLO PSICOLOGO SCOLASTICO	82
4.2 SECONDA DIMENSIONE: LA CONFIGURAZIONE DEL RUOLO DELL'UTENTE E DELLE RICHIESTE	90
4.3 TERZA DIMENSIONE: LA CONFIGURAZIONE DELLE ESIGENZE ATTUALI DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL SISTEMA SCOLASTICO	95
CAPITOLO 5	101
DISCUSSIONE DEI RISULTATI	101
CAPITOLO 6	111
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	111
BIBLIOGRAFIA	114

INTRODUZIONE

Il seguente elaborato ha lo scopo di esplorare le modalità attraverso cui la figura dello psicologo scolastico viene vissuta e narrata dagli insegnanti, una delle principali categorie di attori che abitano la scuola.

Le motivazioni che hanno portato alla scelta del tema sono scaturite inizialmente da alcune considerazioni generali riguardanti i singolari avvenimenti che hanno caratterizzato questi ultimi anni e l'affaticamento collettivo che ne è derivato.

In epoca pre-Covid, l'aiuto più importante percepito dagli insegnanti da parte dello psicologo scolastico, secondo Watkins, Crosby e Pearson (2001), riguardava la valutazione, i Bisogni Educativi Speciali, lo sportello psicologico e la gestione dei comportamenti difficili, ma anche l'intervento in situazioni di crisi. Gli ultimi eventi caratterizzanti il contesto storico-culturale odierno - la pandemia da Covid-19, la guerra tra Russia e Ucraina e il cambiamento climatico per citare i più consistenti - hanno richiesto una riorganizzazione dei contesti sociali e, in particolare, di quello scolastico/educativo. Hanno costretto le istituzioni a ripensare completamente lo spazio della scuola in tutte le sue declinazioni, oltre che a ridefinire il concetto dello stare insieme, della trasmissione delle conoscenze, della comunicazione, delle relazioni e delle interazioni. Hanno portato alla luce diverse criticità di questa gestione e hanno mostrato quanto sia necessario includere ed inserire la figura dello psicologo all'interno di vari contesti sociali, al fine di realizzare interventi di promozione del benessere psicologico rivolti a giovani, genitori e insegnanti, e più in generale a tutti gli operatori coinvolti nel sistema scolastico.

Nello specifico, eventi critici su larga scala - quali ad esempio l'evento pandemico - possono configurarsi come occasioni epocali per far emergere in modo ormai ineludibile bisogni da sempre presenti nel contesto scolastico, che, altrimenti, resterebbero sopiti dall'incalzante routine didattico-valutativa, o verrebbero presi in carico sulla base delle

istanze del momento o delle risorse disponibili in un determinato contesto. La pandemia ha reso evidente e urgente il bisogno di un intervento psicologico - coordinato e sistematico - nella scuola a molteplici livelli - organizzativo, relazionale, didattico, comunicativo - offrendosi come opportunità storica per configurare, in modo articolato, la complessità della figura dello psicologo scolastico nel nostro Paese (Cornoldi e Molinari, 2021). Come riporta Cristina Toso (2021), le difficoltà scaturite dalla crisi pandemica hanno quindi accelerato il processo di riconoscimento e realizzazione dei bisogni fino a quel momento rimasti «nel cassetto». Lo psicologo scolastico è uno di questi e la sensazione è che si tratti di una figura professionale un po' fuori fuoco, sia perché per certi versi sfuggono i margini della sua operatività, sia per una certa indeterminatezza normativa circa il suo ruolo professionale.

La scuola, dunque, da diversi anni vuole essere colta non come un possibile contenitore di interventi di prevenzione del disagio, ma piuttosto come agente e promotore del benessere (Cacciamani & Confalonieri, 2022). «Quali sono le mansioni prevalenti che le scuole si aspettano dallo psicologo?» Questo è l'interrogativo che spesso ci si pone, ma è davvero possibile stabilire delle mansioni da affidare agli psicologi per un congruo numero di tempo? Probabilmente non è questo lo scenario che ci permette di farlo, soprattutto se l'assunto sotteso è quello di una psicologia che si rivolge alla scuola per dare risposta a richieste che provengono proprio da quest'ultima.

L'attenzione è stata catturata, inoltre, dalla tempestività e dalla prepotenza con cui tali eventi e le loro conseguenze si sono presentate. In molte occasioni la necessità è stata quella di accelerare, a volte di rallentare e, spesso, anche di fermarsi. Molto frequentemente la richiesta ha superato le risorse a disposizione e ci si è ritrovati a dover gestire un'incertezza strutturale e tutt'altro che passeggera.

Si è dunque partiti dalla considerazione delle diverse problematizzazioni riscontrate nella storia della psicologia scolastica in Italia, partendo dal suo lento e tardivo affermarsi, fino ad arrivare al mancato riconoscimento istituzionale della figura dello psicologo, con cui ancora oggi, nel nostro Paese, dobbiamo confrontarci.

Ciò si è rispecchiato inevitabilmente anche nell'impostazione e nel funzionamento del sistema scolastico italiano odierno. Sommando queste implicazioni ai numerosi e spesso irreversibili cambiamenti di natura storica, politica, culturale, ambientale, sanitaria e istituzionale degli ultimi anni, si è creata l'occasione per indirizzare la lente d'ingrandimento di questa ricerca. Si è reso fondamentale raccogliere le criticità e i punti di forza per capire in che modo si potesse aggiustare il tiro, o quantomeno provare a risignificare le problematiche individuate, mettendole in dialogo con i diretti interessati in riferimento al ruolo dello psicologo.

Qual è il ruolo svolto dallo psicologo scolastico all'interno delle scuole? Quale il riscontro del suo operato? Come viene pensato e vissuto dai principali ruoli? Queste sono solo alcune delle domande pilota che hanno guidato e orientato l'attenzione. Si è rivelato utile indagare ed esplorare tre dimensioni nello specifico che riguardano strettamente il dialogo tra scuola e psicologia: come viene configurato il ruolo dello psicologo scolastico dagli insegnanti? Come viene configurato il ruolo dell'utente e delle sue richieste? Quali sono, infine, le esigenze avvertite da questa categoria?

Questi interrogativi sono fondamentali per ragionare insieme sulla necessità di una profonda rivalutazione e riorganizzazione del contesto scolastico, da attuare attraverso un intervento su diversi livelli, come quello organizzativo, relazionale, didattico e comunicativo.

Rilevare, approfondire e utilizzare ciò che gli insegnanti pensano circa la figura dello psicologo scolastico ha come preziosa utilità il potersi anticipare che cosa ci sia dall'altra parte di questa relazione duale; quali siano le aspettative, gli interessi, i bisogni, i vissuti, le ambizioni, le richieste, le prospettive future. L'elenco potrebbe continuare, ma ciò che vale la pena sottolineare è quanto quest'ultimo ci dia la contezza di ciò che i nostri interlocutori pensino, e di come usino questi pensieri per dare senso e significare la propria configurazione di realtà. Perseguire questi obiettivi, quindi, dà quantomeno la possibilità di avere con sé un assaggio, un'anticipazione, che non ha in alcun modo l'intenzione di prevedere la realtà, ma di poter verosimilmente orientare il *focus* di osservazione e di intervento nella direzione giusta. Inoltre, è utile a capire con cosa ci si andrà a relazionare una volta che si entrerà nelle classi.

Si è pertanto deciso di prendere le mosse dal carico di tali premesse e dal tipo di fermento storico-culturale derivato, come opportunità per rilanciare una rappresentazione attuale dello psicologo scolastico e del suo operato.

Questa ricerca rappresenta un punto di partenza: la prospettiva futura riguarda la possibilità di utilizzare questi risultati come trampolino di lancio per generare dapprima una profonda riflessione, e successivamente un cambiamento, che riguardi non solo il rapporto degli insegnanti con la scuola, ma anche con il proprio ruolo, sperimentato e osservato in relazione a quello dello psicologo scolastico.

Lo spazio teorico che ospita la presente ricerca e all'interno del quale essa si muove è quello dell'interazionismo simbolico, sia per la raccolta che per l'analisi dei dati che verranno riportati. Partire dal linguaggio e dalle espressioni dei propri interlocutori è risultato imprescindibile nello studio e nell'approfondimento di ciò che si è indagato. Di seguito, una breve panoramica riferita alla struttura del lavoro nel suo complesso.

Nel primo capitolo si affronteranno i presupposti storico-normativi riguardanti l'origine e lo sviluppo della psicologia scolastica – sia nel contesto italiano, che in quello europeo e mondiale – fino ad arrivare ai giorni nostri.

Nel secondo capitolo verranno riportati i principali dati presenti nella letteratura scientifica, e che riguardano sia la psicologia scolastica, che i risultati di alcune ricerche inerenti al punto di vista degli insegnanti.

Nel terzo capitolo viene presentata la ricerca nel suo insieme, con annessa la cornice teorica di riferimento dell'interazionismo, la scelta della metodologia d'indagine di tipo qualitativo e dello strumento di indagine – il questionario – all'interno del quale sono state costruite nove domande. I partecipanti che hanno preso parte alla ricerca sono 83 insegnanti di scuole secondarie di secondo grado con almeno un anno di esperienza, di cui 58 femmine e 25 maschi, provenienti da Emilia-Romagna, Puglia, Campania, Veneto, Basilicata e Lombardia.

Nel quarto capitolo verranno presentati i risultati attraverso il riferimento teorico della teoria del posizionamento discorsivo di Harré, riportando il testo citato di alcune delle risposte più significative e rappresentative individuate del campione selezionato.

Il quinto capitolo sarà invece dedicato alla discussione e alle implicazioni, sia teoriche che pratiche, di tali risultati.

Infine, nel sesto capitolo riguardante le riflessioni conclusive, verranno riprese le domande di ricerca iniziali e si descriverà in che modo questa ricerca sia risultata utile, se abbia confermato o meno i dati presenti in letteratura, quali siano i suoi limiti e i suoi possibili sviluppi futuri.

Capitolo 1

LA NASCITA DELLA PSICOLOGIA SCOLASTICA: PRESUPPOSTI STORICO-NORMATIVI

1.1 Il contesto mondiale ed europeo

1.1.1 Le origini e le riforme sociali del XX secolo

Le origini della psicologia scolastica risalgono agli inizi del secolo scorso in Europa occidentale e negli Stati Uniti. L'utilizzo dell'espressione "psicologia scolastica" avviene per la prima volta nel 1898 in un articolo di Hugo Munsterberg, psicologo tedesco e fondatore della psicologia applicata, per indicare un professionista che svolge *"un ruolo di consulenza, collocandosi tra lo psicologo evolutivo e sperimentale e l'insegnante di classe"*. È in un testo stampato del 1910, invece, che appare per la prima volta l'espressione "psicologo scolastico"; nello stesso anno Daniel Stern, psichiatra e psicoanalista statunitense, afferma che *"nelle scuole sono necessari i servizi di assesment forniti dagli psicologi"* (Dossena, 2017).

L'incontro tra la psicologia e la scuola, racconta Guido Petter, è una storia di un avvicinamento lento e progressivo piuttosto recente, che risale tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo. La psicologia dello sviluppo come disciplina scientifica, a differenza della pedagogia che ha una storia molto più antica, si costituisce solamente nella seconda metà dell'Ottocento (Petter, 2010). Nei secoli precedenti infatti le decisioni e gli interventi educativi non poggiavano su fondamenti scientifici saldi, ma si basavano sulla convinzione che per conoscere il bambino fossero sufficienti osservazioni fisiologiche e psicologiche casuali, dettate principalmente dal senso comune.

Il superamento dei limiti del senso comune si deve alle ricerche dei primi grandi psicologi della psicologia dello sviluppo: *in primis* Edouard Claparède, uno dei fondatori della psicologia dello sviluppo e della psicologia dell'educazione, che già durante i primi anni del XX secolo ha messo in guardia circa gli "errori educativi" compiuti in nome del senso comune; anche altri psicologi, come Stanley Hall, Francis Galton, Alfred Binet, Jean Piaget, Herzog Werner, Georges-Henri Luquet, Lev Semënovič Vygotskij, Daniel Stern, Bärbel Elisabeth Inhelder, Jerome Bruner, Kurt Lewin, hanno da subito messo in luce sia l'inattendibilità che la pericolosità di tali presupposti, apportando effetti positivi in ambito educativo e veicolando l'attenzione nei confronti della natura delle attività mentali e del loro graduale sviluppo (Petter, 2010; Coyne & Trombetta, 2007).

Nel periodo tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo cominciano ad essere avviate le prime riforme sociali rivolte ai bambini, dalle quali emerge la necessità e la richiesta di figure professionali, quali lo psicologo scolastico e la diffusione di alcune innovazioni, tra cui: l'introduzione della scuola dell'obbligo – prima della quale solo il 20% dei bambini in età scolare completava la scuola elementare e solamente l'8% quella superiore - i tribunali per i minorenni, le leggi sul lavoro minorile e la crescita delle istituzioni al servizio dei bambini (Fagan & Thomas K., 1992; Philips & Beeman N., 1990).

Questo periodo renderà il terreno fertile per la nascita e la crescita della psicologia scolastica; proprio negli anni tra il 1910 e il 1914 e grazie all'avvento della scuola dell'obbligo, l'affluenza degli studenti con problemi mentali e fisici tenuti per legge a frequentare la scuola, portò a riconsiderare l'insegnamento secondo un metodo alternativo: nacquero così nelle scuole, sia delle aree urbane che rurali, delle piccole aule di educazione speciale e specifica per questi bambini. Fu spontanea, successivamente, l'esigenza di istituire anche una figura esperta che potesse farsi carico del nuovo tipo di insegnamento adottato (Fagan & Thomas K., 1992).

Sempre nella prima metà del XX secolo, in Europa Occidentale, vigevano quattro forme contraddistinte di servizio di psicologia scolastica: il primo consisteva in programmi di prevenzione primaria per evitare la comparsa di problemi scolastici, socio-emozionali e connessi, in cui lo psicologo scolastico operava insieme ad altri professionisti; il secondo, diffuso principalmente nel Regno Unito, coordinava scuola e comunità erogando interventi di recupero, psicoterapia e orientamento; il terzo si serviva di "*Guidance*

Clinics” gestite da psichiatri, in collaborazione con psicologi e assistenti sociali, che valutavano e diagnosticavano disturbi infantili proponendo interventi all’interno delle scuole, delle famiglie e di altre istituzioni; il quarto e ultimo sistema si è concentrato sulla ricerca di problematiche attinenti alla crescita e allo sviluppo del bambino (Trombetta, 2011).

1.1.2 La fine della Seconda guerra mondiale

Con il concludersi della Seconda guerra mondiale – nel corso della seconda metà del Novecento – si manifestarono sempre più vigorosamente le sollecitazioni nell’investimento della figura dello psicologo e della sua istituzionalizzazione, e si avvertì fortemente il bisogno di scuole dotate di risorse finanziarie e professionali adeguate. Nel 1948 l’Unesco organizzò una conferenza internazionale al fine di discutere dei metodi che i ministri dell’istruzione avrebbero dovuto utilizzare per promuovere i servizi di psicologia scolastica, dalla quale furono dedotti i seguenti punti: *1) fondare degli istituti di ricerca per migliorare il livello dell’insegnamento e del successo scolastico; 2) creare programmi di orientamento basati su pratiche psicologiche solide; 3) migliorare la preparazione professionale degli psicologi scolastici* (Trombetta, 2011).

Negli anni Cinquanta, gli sviluppi sempre più ingenti nel campo della psicologia diedero una grande spinta alla crescita della psicologia scolastica e, assieme a questa, anche al riconoscimento e alla legittimazione dell’importanza degli anni dell’infanzia come contributo del presente per la salute mentale dell’adulto. Viene da sé che questa maggiore consapevolezza circa i bisogni della salute mentale dei bambini, insieme all’aumento delle iscrizioni scolastiche, incrementò sempre più la domanda per la presenza di psicologi nelle scuole. Questi infatti iniziarono a funzionare sia come esaminatori psicologici, che come consulenti di salute mentale all’interno dell’ambiente scolastico (Miami University, 2022).

L’impegno da parte delle istituzioni cercava di stare al passo con gli sviluppi nel settore della ricerca e furono anni di fermento per le decisioni e le linee guida ragguardevoli a livello mondiale.

Sempre in quegli anni, precisamente nel 1954, fu significativa la Conferenza di Thayer tenutasi a New York e condotta dall'American Psychological Association (APA), il cui scopo era quello di *“sviluppare una posizione sui ruoli, le funzioni, la formazione necessaria e le credenziali che uno psicologo scolastico dovrebbe avere”*. Nel 1956, inoltre, una seconda conferenza Unesco fu dedicata all'esplorazione dei modi per usare al meglio le conoscenze evolutive e psicopedagogiche nelle scuole europee (Trombetta, 2001; Ysseldyke J.E. & Schakel J.A., 1983).

Nel 1969 negli Stati Uniti si creò un'associazione specifica dal nome *“National Association of School Psychologists”*, con la quale gli Stati Uniti arrivarono ad avere più di 30.000 psicologi scolastici, mentre un'altra associazione si occupò di definire le competenze che lo psicologo scolastico avrebbe dovuto avere, dal nome *“International School Psychologists Association”* (ISPA) (Cornoldi & Molinari, 2019).

Le indagini internazionali N.E.P.E.S. del 2010 confermarono il ruolo significativo dello psicologo scolastico nel supportare il sistema educativo e nel miglioramento della performance del sistema scolastico in tutti i Paesi Europei, ad eccezione dell'Italia - ad oggi ancora l'unico Paese dell'Unione Europea a non aver istituzionalizzato a livello normativo la figura dello psicologo scolastico, aspetto di cui ci si occuperà nel prossimo sottoparagrafo (Amendolia A.S., 2019).

Nonostante la figura dello psicologo scolastico operi in tutti e 27 gli Stati membri dell'Unione Europea (nello specifico: Lussemburgo, Irlanda, Danimarca, Austria, Finlandia, Belgio, Paesi Bassi, Regno Unito, Germania, Svezia, Francia, Italia, Spagna, Grecia, Slovenia, Cipro, Malta, Portogallo, Repubblica Ceca, Estonia, Ungheria, Slovacchia, Lituania, Lettonia, Polonia, Bulgaria, Romania), il peso e il ruolo che la psicologia riveste all'interno della scuola è significativamente difforme - anche all'interno dello stesso Paese - per motivazioni determinate dal contesto storico e scolastico entro cui tale professionalità si concretizza. Alla luce di quanto appena affermato, e se pur nella varietà delle situazioni socio-scolastiche e della loro storia, lo *status* professionale dello psicologo conserva comunque *“un profilo sostanzialmente unitario e decisamente elevato in relazione alle responsabilità assegnate e al rigore metodologico”* (Corrieri, 2008).

Infine, alcuni dati storici riguardanti alcuni paesi americani e dell'Unione Europea: *nel 1923 lo psicologo francese Binet progettò la prima descrizione di una psicologia specificamente progettata per le scuole francesi con la creazione della Società libera per lo studio psicologico del bambino (Guillemard, 2007). Nel 1892 Schmidt fondò la Società svizzera di salute accademica e Iteiko fondò il primo laboratorio di psicologia scolastica in Belgio (Caglar, 1983). Witmer viene associato alla fondazione della psicologia scolastica presso l'Università della Pennsylvania (Jimerson & Oakland, 2007) con una clinica per supportare i bisogni psicologici degli studenti.*

1.2 Il contesto italiano

1.2.1 Dall'inizio del XX secolo agli anni Cinquanta

L'Italia, come accennato nel paragrafo precedente, è ad oggi l'unico Paese dell'Unione Europea a non aver ancora riconosciuto a livello istituzionale la figura dello psicologo scolastico e attivato un "Servizio di Psicologia Scolastica" autonomo e specifico; negli anni ciò ha comportato un consistente e netto ritardo rispetto al contesto internazionale, nel quale si riscontra da sempre una rilevanza maggiore per tale figura, già nei primi anni di scuola (Trombetta, 2011; Tonzar, 2008). La mancanza di un'identità professionale è dovuta principalmente all'assenza di una normativa nazionale definitiva in grado di disciplinare la pratica generale della psicologia nelle scuole e di una licenza di "psicologo scolastico". (Matteucci & Coyne, 2017).

Storicamente, le ragioni del tardivo affermarsi della psicologia dello sviluppo, della pedagogia e dell'attività educative in Italia, è da ricercare nel clima culturale della metà del XX secolo. Con l'avvento del fascismo, infatti, si registrò un periodo ostico e sfavorevole allo sviluppo della psicologia rispetto alla crescita che ebbe tra la seconda metà dell'Ottocento e l'inizio del Novecento.

Il clima era caratterizzato, sul piano filosofico e su quello della “filosofia dell’educazione”, dall’idealismo crociano e soprattutto gentiliano: con la riforma Gentile del 1923, la psicologia fu espulsa dalle scuole di ogni ordine e grado perché considerata una “pseudoscienza” (Petter, 2010). Se da una parte il regime fascista si oppose alla psicologia sul piano teorico e della ricerca pura, dall’altra incoraggiava le ricerche sulle applicazioni pratiche della stessa, soprattutto in campo industriale e militare (Luccio, 1978).

In generale, prima degli anni Cinquanta, esiguo era il numero di psicologi scolastici nelle scuole pubbliche ed essi lavoravano come esaminatori psicologici. Il loro ruolo era quello di somministrare test psicologici al fine di identificare i bambini che avevano bisogno di collocamenti in classi di istruzione speciale e quelli non idonei alla frequenza delle scuole pubbliche, a causa delle loro disabilità (Miami University, 2022).

Da una ricerca intitolata “*Italian School Psychology as Perceived by Italian School Psychologists - The Results of a National Survey*” di Carlo Trombetta, Guido Alessandria (dell’Università ‘Sapienza’ di Roma) e Julia Coyne (dell’Università ‘Loyola’ di Chicago) si evince che:

“L’isolamento professionale è stato storicamente un ostacolo all’ingresso della psicologia nelle scuole. Prima della costituzione dello Stato italiano nel 1861, la legge Boncompagni del 1848 e la legge Casati del 1859 mantenevano le unità amministrative essenziali della scuola italiana, che consisteva nel preside, nel bidello e nel maestro. Già i primi decreti didattici implicavano che l’inserimento di altro personale avrebbe creato confusione, che avrebbe sminuito le attività essenziali della didattica (Formiggini-Santamaria, 1922b).”

Per assistere ad una svolta consistente bisognerà aspettare l’avvio inoltrato degli anni Cinquanta e, quindi, la fine della Seconda Guerra mondiale.

1.2.2 Gli anni Cinquanta e l'integrazione scolastica

In Italia, la figura dello psicologo scolastico è stata senz'altro una forma di avvicinamento della psicologia alla scuola e, anche se giunta tardi, rappresentava comunque un riferimento al quale sia la scuola che gli insegnanti, potevano ricorrere per un aiuto e un supporto circa i problemi di natura psicologica (Petter, 2010).

Queta figura, però, portava con sé due grandi limiti che riguardavano profondamente il suo ruolo: il primo è rappresentato dalla notevole restrizione del suo potenziale contributo poiché relegato ad occuparsi dell'orientamento scolastico e professionale dei ragazzi bisognosi di aiuto e sostegno, e del recupero dei soggetti che presentavano in modo evidente problemi seri dal punto di vista dell'apprendimento o del comportamento; il secondo limite constatava ancora la tendenza ad individuare il ruolo di "esperto" nel medico o nello psicopedagogo, con conseguente scarsa considerazione dello psicologo. Quest'ultima inclinazione era dovuta soprattutto al fatto che ancora non esistevano corsi di laurea o Facoltà che preparassero specificamente degli psicologi, né un Albo che li raggruppasse, ed era quindi semplice scivolare in questo tipo di considerazioni, soprattutto da parte del senso comune (Petter, 2010). Inoltre, un altro grande scoglio fortemente presente nel percorso di crescita professionale della figura dello psicologo scolastico e della psicologia scolastica in generale – la medicalizzazione dell'intervento – viene riportato nel libro di Guido Petter *“Lo psicologo nella scuola. Cosa fa e cosa potrebbe fare”*:

“[...] la tendenza a medicalizzare l'intervento, a concentrarlo solo su quella parte della popolazione scolastica che si trovava in difficoltà, era anche accompagnata, in quel periodo, da una pratica educativa che portava a separare i “diversi” (i ragazzi con handicap, o con problemi scolastici gravi) dagli altri, attraverso la creazione di classi differenziali e di scuole speciali. Era la stessa tendenza che, nell'ambito della società del tempo, portava ancora a segregare nei manicomi gli individui con disturbi mentali di un certo rilievo”.

Questo tema rappresenta un punto nevralgico che perdurerà ancora pochi decenni e porterà a profonde innovazioni. Come anticipato, dunque, con il concludersi della Seconda Guerra mondiale, la storia della psicologia scolastica in Italia comincia a prendere una piega differente, e ad essere interessata dalle prime innovazioni, a cui seguiranno profondi cambiamenti.

Negli anni Sessanta le prime trasformazioni iniziano gradualmente ad arrivare, come ad esempio: diverse discipline psicologiche cominciano a poco a poco ad affermarsi all'interno dell'ambiente universitario; vari Istituti di Psicologia e di Psicologia dell'età evolutiva vengono attivati e aperti; lo sviluppo di un'editoria psicologica e delle prime collane di autori italiani e stranieri tradotti; si riscontrano i primi tentativi di applicare i risultati della ricerca psicologica nell'insegnamento della lingua nazionale, della matematica, delle scienze e della storia, nella preparazione di sussidiari e libri di lettura, nella revisione di programmi scolastici (Petter, 2010). Scrive Guido Petter:

“La legge sui “Piani di studio liberi” del 1967, che permetteva agli studenti universitari di inserire nel loro piano personale anche discipline non contemplate in quelli ufficiali delle Facoltà a cui erano iscritti, *ha reso evidente una forte e diffusa richiesta di preparazione psicologica*. Tale richiesta, di riflesso, ha portato ad un irrobustimento delle strutture didattiche nell'area psicologica (crescita rapida del numero e della varietà degli insegnamenti psicologici, e del numero di docenti), cosa questa che, a sua volta, ha creato le condizioni per l'apertura di specifici Corsi di laurea in psicologia, prima nelle sole sedi di Padova e Roma (nel 1971) e in seguito (soprattutto negli anni Ottanta) in varie altre sedi, disseminate nell'intero territorio nazionale (nel 2005 le Facoltà o i Corsi di laurea in psicologia sono ormai ventisei).”

Durante gli anni del grande movimento di contestazione degli studenti, intorno al 1968, si fece strada a gran voce la richiesta di un mutamento profondo dell'Università, dall'apertura a contenuti nuovi a forme di partecipazione più democratica di docenti e studenti, di diritto al lavoro, di occuparsi con più attenzione delle ineguaglianze, delle

ingiustizie sociali e delle varie forme di segregazione; anche il richiamo alla Costituzione si fece sempre più consistente soprattutto rispetto al diritto, esteso a tutti, di accedere all'istruzione (Petter, 2010). Nel medesimo clima, tante altre decisioni e provvedimenti vennero presi che potrebbero essere riassunti in tre punti fondamentali: l'eliminazione delle segregazioni e pari opportunità per tutti, la preparazione culturale e professionale degli psicologi e l'esigenza di una legislazione adeguata alla nuova situazione – ed è proprio a partire da questi tre punti salienti che verranno descritti i diversi dinamismi sopra citati (Petter, 2010).

1.2.3 “Eliminazione delle segregazioni e pari opportunità per tutti”

Gli anni Settanta furono caratterizzati da significativi mutamenti riguardanti sia la scuola che la definizione sempre più adeguata dello psicologo scolastico. Complice il movimento di opinione che spingeva a emanciparsi dal regime di esclusione e di segregazione allora dominante nel mondo della disabilità, l'Italia riuscì a compiere un primo grande passo consentendo l'ingresso dei disabili meno gravi nelle classi comuni (Ciambrone, 2017). Protagonista di questo scenario è la Legge 517 del 4 agosto 1977 che con 17 articoli modificò l'assetto organizzativo della scuola italiana, abolendo le classi speciali e inserendo nelle classi comuni gli alunni con disabilità (Adernò, 2017). La situazione appena descritta rappresentò ben presto un vero e proprio “spartiacque” che diede vita, irreversibilmente, ad un cambio di paradigma (Ciambrone, 2017). È utile a tal proposito il racconto che fa Ciambretti nel Vol. 16, n. 4 dal titolo “*Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517 - Problemi e prospettive*” del novembre 2017 – tramite cui ricostruisce il clima che si respirava durante quegli anni, visto che, inizialmente, la decisione di superare il regime di segregazione e di creare classi integrate abolendo le classi speciali, creò non poco sconcerto:

“Uno dei protagonisti della vicenda di quegli anni è il prof. Renzo Vianello, psicologo dell’università di Padova, già presidente del Coordinamento europeo degli insegnanti di sostegno. Vianello, nei primi anni ’70, aveva lavorato come insegnante nella scuola elementare. Nel 1977 era appena entrato come ricercatore presso l’università di Padova, ma manteneva frequenti rapporti con i suoi ex colleghi di lavoro, anche in ragione delle sue ricerche. Ci ha raccontato la reazione delle insegnanti delle classi comuni che, da un giorno all’altro, videro arrivare nelle loro aule i ragazzi «handicappati». Molte di loro piangevano. Per comprendere quanto accadde occorre immaginare qual era la situazione in una classe degli anni Settanta, prima della Legge 517, che sancì il principio di integrazione. Erano classi molto silenziose e disciplinate. I bambini ascoltavano la lezione con le braccia conserte sul banco, in silenzio e con attenzione. Qualsiasi elemento di distrazione veniva ricondotto all’ordine con un semplice gesto dell’insegnante: un colpetto della mano sulla cattedra, nei casi più evidenti, ma bastava spesso un semplice sguardo. Molte classi iniziavano le lezioni la mattina con il segno della croce e la preghiera. I ragazzi handicappati frequentavano altre classi, che facevano parte di altre scuole: erano in edifici separati. Il loro inserimento nelle classi normali venne percepito come un vero e proprio sconvolgimento! Da qui, le lacrime delle maestre che non riuscivano a governare la situazione poiché, ad esempio, c’era un bambino con disabilità mentale che assumeva atteggiamenti scomposti (si buttava per terra, si alzava senza permesso), divenendo elemento di disturbo, destabilizzante per la condotta generale. E loro — le maestre — non riuscivano a intervenire efficacemente, secondo i parametri che fino ad allora erano considerati validi. Non bastava l’ammonimento verbale per ottenere il rispetto delle regole, l’attenzione dovuta, un comportamento «nella norma».”

Il percorso verso la piena inclusione progredisce negli anni a venire, fino a raggiungere il suo apice tra la fine degli anni ’80 e i primi anni ’90, quando viene emanata la legge sui diritti delle persone con disabilità, Legge 104 del 5 febbraio 1992 (Ciambroni, 2017).

Un altro avvenimento degno di nota che irrobustì enormemente il processo di crescita e cambiamento, è rappresentato dalla Legge 180 del 1978 ad opera di Franco Basaglia,

psichiatra che cambiò per sempre il volto della malattia psichiatrica in Italia, dando vita al “*Movimento per il superamento degli Istituti psichiatrici*” (ANSA; Correrà, 2022). Basaglia si impegnò nel compito di riformare l'organizzazione dell'assistenza psichiatrica ospedaliera e territoriale attraverso un superamento della “logica manicomiale”, e servendosi di questa Legge impose la chiusura dei manicomi, regolamentò il trattamento sanitario obbligatorio e istituì servizi di igiene mentale pubblici. Ciò ha fatto dell'Italia il primo paese al mondo (e fino al 2019, l'unico) ad abolire gli ospedali psichiatrici (ANSA, 2022).

In correlazione a questi eventi, si diffuse la convinzione che i compiti di intervento psicologico dovessero essere affidati esclusivamente alle figure provenienti dall'area psicologica e, poiché la diversificazione delle competenze non era reperibile facilmente in un'unica figura esperta, si decise di affidare gli interventi ad un'*équipe* (Petter, 2010).

1.2.4 “La preparazione culturale e professionale degli psicologi”

Negli anni Settanta non esisteva un programma specifico che formasse gli psicologi a lavorare nelle scuole. Tuttavia, gli psicologi hanno continuato ad essere presenti in tutti gli sforzi di inclusione, e a partecipare al modello di *équipe* psico-socio-medica, che all'epoca era favorito dal Servizio Sanitario Nazionale (SSN). Contemporaneamente, il Ministero della Pubblica Istruzione ha sviluppato un modello di erogazione di servizi psico-socio-pedagogici volti alla creazione di professionisti psicopedagoghi autorizzati a svolgere tale lavoro nelle scuole a causa dell'aumento del numero di studenti reintegrati. Successivamente hanno preso piede pratiche psicologiche piuttosto eterogenee e disgiunte in termini di consultazione individuale nella scuola, che si svilupparono poi nel concetto di “psicologia nella scuola piuttosto che psicologia scolastica” (Rubini, 2001).

Negli anni Ottanta i corsi di laurea che inizialmente presentavano un'impostazione quadriennale, nel 1971 divennero quinquennali portando con sé la possibilità di fornire la preparazione necessaria a coloro che intendevano lavorare nella scuola o a contatto con l'ambiente scolastico.

Inoltre, con la Legge n. 56 del 18 febbraio 1989, anche soprannominata legge Ossicini, è possibile parlare - da un punto di vista giuridico - del *ruolo professionale dello psicologo*; questa legge regolamentò anche l'attività della psicoterapia e istituì l'Albo degli psicologi, mentre, coloro che erano iscritti al suo interno, costituivano nel loro insieme l'Ordine degli Psicologi italiani (Barracco, 2017). La creazione di un Albo e di un Ordine degli Psicologi ha contribuito a legittimare e a dare spessore ad una figura che, prima di tali avvenimenti, non possedeva ancora dei confini ben chiari e definiti (Petter, 2010).

1.2.5 “L’esigenza di una legislazione adeguata alla nuova situazione”

Come affermato precedentemente, fino alla metà degli anni Novanta, la figura dello psicologo scolastico non era ancora stata istituzionalizzata; anche se di fatto presente, non era accompagnata da un sistema di riconoscimento istituzionale che le permetteva dunque di esserci solo in quelle scuole che, di loro iniziativa, ne avevano sollecitato l'intervento. Con l'ingresso dell'Italia nell'Unione Europea del 1957, avvenne il passaggio che permise al paese di prendere coscienza dell'esistenza dello psicologo scolastico in altri Paesi e di accelerarne le tempistiche di entrata nel proprio territorio: dal 1997 al 2000, infatti, furono presentati in Parlamento ben quattro progetti di legge specificatamente dedicati a questo tema che, seppur decadde per non approvati, diedero luogo ad una serie di confronti, dibattiti e convegni provenienti dal campo medico e da quello della scuola. Tali dibattiti furono fruttuosi nella messa a fuoco di due grandi questioni: quali funzioni dovrebbe svolgere e dove viene collocata la figura dello psicologo scolastico? (Trombetta, 2011; Petter, 2010).

1.2.6 Storia dell'integrazione scolastica negli altri Paesi dell'Unione Europea

Lo scenario di cambiamenti circa il tema dell'integrazione scolastica è imprescindibilmente collegato a sotto-scenari culturali che ne arricchiscono e condizionano le ragioni, la portata e le tempistiche – come nel caso dell'Italia, dove l'intervento verso i disabili appariva sotto un grado di necessità elevato – ma non in tutta l'Europa vennero assunte le medesime decisioni. Secondo i dati MIUR del 2015, infatti, si rilevano alcuni punti in comune e altri divergenti circa la situazione di quattro Paesi europei. Tre sono le forme di sistema individuate: quello inclusivo, quello misto e quello con distinzione. Le principali differenze si riscontrano sulle modalità di applicazione del concetto di classe e/o scuola speciale di ogni Paese (Ciambrone, 2017).

Il primo sistema, completamente inclusivo, è presente solo in Italia. Nei Paesi Baltici, gli alunni con disabilità diverse vengono accolti in maniera piuttosto indifferenziata nelle classi e scuole speciali; mentre per quanto riguarda la Germania e il Belgio, è presente una differenziazione in base alla tipologia di disabilità – ad esempio in Belgio sono state contate fino a otto tipologie di classi speciali. In Spagna e in Inghilterra, invece, vige il sistema misto: secondo i dati MIUR del 2015 sono state registrate le percentuali degli alunni con disabilità rispettivamente del 3,10 % e 2,77 % - (Ciambrone, 2017).

1.2.7 Dagli anni Novanta ad oggi

Uno dei primi eventi degli anni Novanta da enumerare è la Legge n. 126 del 26 giugno 1990 che ha affidato al Ministero della Pubblica Istruzione il compito di *“coordinare e promuovere nelle scuole di ogni ordine e grado attività di educazione alla salute e di informare sui danni derivanti dall'alcolismo, dal tabagismo, dall'uso delle sostanze stupefacenti e psicotrope nonché dalle patologie correlate”*. Successivamente vennero istituiti i CIC, Centri di Informazione e Consulenza, *“volti all'informazione e alla programmazione di attività aggregative, sportive e culturali, all'informazione sulla salute e su argomenti propri dell'età adolescenziale e giovanile e all'ascolto e alla relazione di aiuto per i problemi relazionali e di crescita dello studente”*.

Agli studenti viene così offerta la possibilità di ricevere informazione e consulenza da esperti circa problematiche scolastiche, personali, di gruppo, prevenzione di comportamenti a rischio, situazioni di disagio ed emarginazione. (Bulgarelli & Chiaruttini, 2020).

Sotto l'influenza di questo clima, si fece sempre più forte la necessità di avviare una revisione del sistema pubblico: con la Legge n. 59 del 1997, nota come riforma Bassanini, si "*Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*". In tale processo sono state coinvolte anche le istituzioni scolastiche - oggetto dell'art 21 della legge n. 59/1997, attraverso il Regolamento dell'autonomia, il DPR n. 275/1999 – alle quali è stata conferita l'autonomia necessaria per poter richiedere l'attivazione di progetti da parte dei liberi professionisti (Treccani L., 2021).

Nello specifico, i principali provvedimenti di riforma possono essere così riassunti: *l'attribuzione alle scuole del servizio di istruzione; il richiamo ai livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio I principali provvedimenti; l'attribuzione a tutte le scuole della personalità giuridica, che rende l'istituzione scolastica soggetto autonomo di diritto nell'ordinamento giuridico generale, consentendo ad essa di gestire il proprio patrimonio; l'abolizione di autorizzazioni preventive per l'accettazione di donazioni, eredità e lasciti con l'esenzione delle relative imposte; l'assegnazione alle scuole di una dotazione finanziaria attribuita "senza vincolo di destinazione che quello dell'utilizzazione prioritaria per lo svolgimento delle attività di istruzione, formazione e di orientamento proprie di ciascuna tipologia e di ciascun indirizzo di scuola"; l'individuazione di specifici ambiti di attività nei quali le scuole assumono determinazioni autonome; il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto di ogni ordine e grado (Legge 15 marzo 1997, n. 59 Art. 21, comma 1)*. Inoltre, la necessità di ogni scuola di elaborare una propria procedura personalizzabile e quindi un tipo di documento didattico individuale del singolo studente – detto POF (Piano dell'Offerta Formativa) – ha generato il bisogno di un protocollo per l'identificazione, la gestione e la pianificazione per studenti con disabilità, attraverso momenti di maggiore dialogo e orientamento professionale.

Recentemente, con il Rapporto della Commissione Rubini del 2001, è stato concettualizzato il Servizio di Psicologia Scolastica (SPS) come *“coerente e integrato come funzione della scuola stessa rispetto alla dinamica dei problemi psicologici vissuti da docenti, personale, genitori e studenti dell'organizzazione scolastica”* (Trombetta C. et al., 2008; Rubini, 2001).

Dalla fine degli anni 90' ad oggi, numerosi disegni di legge sono stati presentati in Parlamento al fine di promuovere l'istituzione ufficiale della figura dello Psicologo Scolastico, proprio perché se ne riconosceva la necessità e il valore; nessuno di questi disegni di legge, però, ha raggiunto la conclusione dell'iter di approvazione, sancendo un divario normativo, istituzionale, educativo e professionale tra l'Italia e i paesi europei più virtuosi (Dossena, 2017).

1.3 La figura dello psicologo scolastico in Italia

Una volta ripercorso, per punti salienti, l'intero *excursus* storico riguardante la nascita e lo sviluppo della psicologia scolastica, è possibile ora concentrarsi sul profilo professionale dello psicologo scolastico in Italia.

1.3.1 Lo psicologo scolastico oggi: chi è, quali sono le sue aree di intervento e la sua formazione professionale

L'Articolo 1 della Legge 18 febbraio 1989, n. 56 definisce la figura dello psicologo come un professionista che:

“Comprende l'uso degli strumenti conoscitivi e di intervento per la prevenzione, la diagnosi, le attività di abilitazione-riabilitazione e di sostegno in ambito psicologico rivolte alla persona, al gruppo, agli organismi sociali e alle comunità”. In base alla medesima legge, lo psicologo è un professionista

specificamente preposto alla tutela della salute psicologica della popolazione: egli è infatti definito come un professionista sanitario (si veda anche Legge 11 gennaio 2018, n. 3), abilitato all'esercizio della professione ed iscritto all'Albo Professionale della Regione in cui risiede o esercita, e pertanto tenuto al rispetto del Codice Deontologico degli Psicologi Italiani. Sulla base di quest'ultimo, *“ha il dovere di accrescere le conoscenze sul comportamento umano ed utilizzarle per promuovere il benessere psicologico dell'individuo, del gruppo e della comunità”* e *“in ogni ambito professionale opera per migliorare la capacità delle persone di comprendere se stessi e gli altri e di comportarsi in maniera consapevole, congrua ed efficace”* (Art. 3). Inoltre, è strettamente tenuto al segreto professionale (Art. 11), ad informare adeguatamente i soggetti coinvolti al fine di ottenerne il previo consenso informato (Art. 9 e 31), a stipulare una polizza assicurativa per i danni al cliente derivanti dall'esercizio dell'attività professionale e, soprattutto, a mantenere un livello adeguato di preparazione e aggiornamento professionale con particolare riguardo ai settori nei quali opera (Art. 5), ovvero a una formazione continua per garantire qualità ed efficienza della prestazione (Decreto del Presidente della Repubblica 7 agosto 2012, n. 137)” (Bulgarelli & Massia, 2019).

Dall'inizio degli anni 2000 ad oggi, lo psicologo scolastico è stato proposto in numerose occasioni in qualità di consulente nel contesto scolastico, attraverso una cospicua presentazione di disegni di legge, i quali, tuttavia, non sono mai stati approvati in via definitiva (Bulgarelli, 2019).

Tramite una disamina risalente a marzo 2018, è possibile riferirsi all'ultimo Disegno di Legge S. 2613 dal nome *“Istituzione della figura professionale di psicologo scolastico”* e presentato in Senato in data 6 dicembre 2016 ad opera della Senatrice Laura Fasiolo, in cui la figura dello psicologo viene integrata all'interno dell'ambiente scolastico in una logica di sinergia e cooperazione rispetto alle esperienze innovative registrate sul territorio italiano nelle scuole di ogni ordine e grado; la finalità è quella di sostenere lo sviluppo e la formazione del minore assieme anche alle famiglie, al personale scolastico, alle istituzioni e prevenire il disagio, l'abbandono scolastico e il bullismo.

In sintesi, secondo il Disegno di Legge S. 2613, lo psicologo scolastico dovrà: *essere iscritto all'Ordine degli Psicologi, in possesso di laurea magistrale in psicologia, con specializzazione quadriennale nello specifico settore dell'età evolutiva; operare in uno spazio identificato, previo appuntamento, senza entrare in classe se non con il consenso informato dei soggetti coinvolti e delle famiglie in caso di minori* (Bulgarelli, 2019).

È proprio da qui deriva il provvedimento della Cassazione secondo cui lo psicologo che entra in classe per monitorare il comportamento degli alunni senza aver informato prima i genitori, può integrare una fattispecie di reato prevista all'Art. 610 del Codice penale, inerente alla violenza privata, che nel sistema normativo italiano tutela la libertà psichica della persona (Bulgarelli, 2019). Entrando più nel dettaglio, il Disegno di Legge sopra citato, prevede otto aree di intervento principali circa l'operato dello psicologo scolastico:

1. Sostegno alla costruzione della personalità degli alunni e allo sviluppo delle competenze di vita; 2. Predisposizione di un ambiente di apprendimento responsabilizzante e motivante; 3. Supporto al benessere degli alunni e del personale scolastico; 4. Individuazione precoce delle situazioni di devianza, quali bullismo e cyberbullismo, e di disagio, quali disturbi alimentari e dipendenze, nonché dei bisogni educativi speciali; 5. Supporto e formazione, nei confronti dei docenti, riguardo alle specifiche problematiche dell'età evolutiva ed alle eventuali difficoltà relazionali esistenti all'interno della classe e tra docenti e alunni; 6. Supporto e formazione, nei confronti del personale docente e del personale amministrativo, tecnico e ausiliare (ATA), per una migliore gestione delle situazioni di disagio; 7. Consulenza psicologica rivolta alle famiglie per il supporto alla genitorialità; 8. Interazione con le altre figure professionali che operano a vario titolo nell'ambito della scuola, ove richiesto (Bulgarelli, 2019).

Tuttavia, attraverso un'analisi del Disegno Legge sopra citato, va messo in luce come, nonostante alcune situazioni specifiche normate per legge, la presenza dello psicologo nella scuola italiana non sia ancora definita da una norma che ne veda l'inserimento stabile e rivolto all'intera utenza richiedente.

Sono le scuole ad avere la possibilità, in autonomia, di avvalersi o meno di tale servizio - tramite accordi con le aziende sanitarie locali, con gli uffici scolastici regionali, con gli studenti e le loro famiglie su delibera degli organi collegiali, con il contributo di enti,

istituti bancari, associazioni, genitori, o attraverso il Fondo d'Istituto (Fascicolo Iter DDL S. 2613 *'Istituzione della figura professionale di psicologo scolastico'*, 2018).

A fronte di questo quadro normativo molto frammentato, la richiesta della presenza dello psicologo scolastico nel territorio da parte delle scuole rimane comunque forte su una molteplicità di temi, come evidenziato anche da AIP-CNOP (Associazione Italiana di Psicologia e Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi) e CPA (Centro di Psicologia Applicata) (2015). Infatti, già nel 2008 l'indagine promossa dal CNOP evidenziava che delle 1.976 scuole che in Italia avevano preso parte alla ricerca l'82% (1.564) aveva segnalato di aver contattato, negli ultimi tre anni, almeno uno psicologo (Trombetta C. et al., 2008). La situazione attuale non sembra cambiata (Farrell & Matteucci, 2018) e richiede una ripresa dell'iniziativa sul tema dell'attivazione di un Servizio di Psicologia Scolastica. Anche Bombi e colleghi, nel 2014, hanno prodotto un documento in cui vengono delineati i principali ambiti di aiuto da parte della psicologia nei confronti della scuola, quali: *la formazione; il supporto a valutazione e sperimentazione; la gestione delle problematiche organizzative e professionali; la collaborazione nella gestione del rapporto scuola-famiglia; l'aiuto nella gestione delle difficoltà; gli interventi sulla salute; l'aiuto all'insegnante per la gestione della classe e delle dinamiche di gruppo* (Cornoldi & Molinari, 2019).

Da quando ne è nata l'esigenza – e quindi la richiesta e il conseguente riconoscimento della sua figura all'interno della scuola – il lavoro dello psicologo scolastico ha sempre posto la propria attenzione sugli alunni in difficoltà, ai fini della loro identificazione, valutazione, delle iniziative educative da intraprendere e, infine, per l'intervento da effettuare (Cornoldi & Molinari, 2019).

Risultando tutto ciò molto impegnativo, sia in termini di tempo che di risorse da impiegare, si è tradizionalmente abituati a pensare che è soltanto qui che risulta utile il suo intervento e il suo operato. Molti autori e studiosi hanno messo in risalto come, contrariamente a come si è avvezzi pensare, lo psicologo possa in realtà ricoprire un ruolo molto più esteso: un operatore capace di migliorare e quindi *incrementare la salute e il benessere di tutte le persone coinvolte all'interno dell'ambiente scolastico* e quindi agire proattivamente, non solamente nel contesto emergenziale in cui è abituato ad intervenire (Cornoldi & Molinari, 2019).

Ad oggi, dai segnali recapitati dalla letteratura più recente e dalle nuove legislature, si evince come le iniziative siano più sistematiche e pensate. A luglio 2017 è stato istituito presso il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) un tavolo tecnico, che, come tema principale, presenta *“la psicologia nel sistema formativo con l'obiettivo di elaborare progetti finalizzati alla promozione di azioni, informazioni e consulenza orientate al benessere nella scuola, al successo formativo, alla prevenzione, al contrasto del disagio giovanile e dei comportamenti a rischio e allo stress lavoro-correlato”*. Inoltre, nel dicembre 2018 è stato sottoscritto un protocollo di intesa tra CNOP e MIUR per una sperimentazione relativa allo psicologo in ambito scolastico che protende verso nuovi scenari e nuove proposte e dentro tempi più maturi che fanno da cornice per la sistematizzazione, la presenza e il percorso formativo della figura professionale dello psicologo scolastico (Cornoldi & Molinari, 2019).

In Italia, così come non è ancora del tutto chiaro il sistema normativo che vige sopra la figura, il ruolo e le mansioni dello psicologo scolastico, allo stesso modo non è semplice nemmeno dare una descrizione chiara del servizio che il professionista offre all'interno dell'ambiente scolastico, che generalmente si dirama in attività individuali, di gruppo, o istituzionali (Cornoldi & Molinari, 2019). Un esempio di servizio individuale è quello dello sportello di ascolto psicologico, che presenta sia risorse che limiti (poiché disponibile per poche ore e pochi giorni durante la settimana) ed è tendenzialmente rivolto a tre categorie di destinatari: gli studenti, gli insegnanti e i genitori (Cornoldi & Molinari, 2019). Il cuore di tale servizio è la consulenza psicologica, uno spazio di lavoro sicuramente circoscritto, di breve durata e con obiettivi specifici concordati con il richiedente che, anche se non ha l'obiettivo di fare diagnosi e terapia, deve necessariamente essere svolta da uno psicologo, che, tramite la sua formazione, ha le competenze sufficienti e necessarie per portare avanti tale compito (Cornoldi & Molinari, 2019). Qual è, dunque, la formazione di uno psicologo scolastico? All'interno del sistema universitario nazionale italiano, la formazione terziaria è composta da: Laurea Triennale (primo ciclo) e la Laurea Magistrale (secondo ciclo, definite da un decreto ministeriale del 2007) o di lauree magistrali a ciclo unico di durata di 5 o 6 anni nel caso venga previsto da legge o da Direttive comunitarie. Nello specifico, i Corsi di Laurea Magistrale in Psicologia (LM-51- Classe delle Lauree Magistrali In Psicologia) sono vari così da offrire

la possibilità di approfondire diverse aree della psicologia. La professione alla quale ogni corso prepara gli studenti è classificata secondo le categorie ISTAT, fra cui appare la categoria “Psicologi dello sviluppo e dell’educazione”. Attualmente sono ancora poche le Università italiane che offrono Corsi di Laurea Magistrale pertinenti all’area di Pratica professionale “Psicologo dell’Educazione”, prefigurata dal Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi (CNOP) e che prevedono, sebbene non in modo esclusivo, fra gli sbocchi occupazionali la scuola e i contesti educativi (gli sbocchi occupazionali sono inclusi nelle Schede Uniche Annuali dei Corsi di Studio [SUA-CdS] definite dall’Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca [ANVUR]). Successivamente alla laurea Magistrale, il sistema formativo italiano prevede la possibilità di approfondire ulteriormente la preparazione attraverso: Dottorati (terzo ciclo della formazione superiore), Scuole di specializzazione, Master di primo e secondo livello. Per quanto riguarda la formazione *post lauream* di possibili psicologi scolastici, l’offerta formativa italiana ad oggi non individua percorsi specifici rivolti alla formazione di professionisti che operano in tale area, proponendo più spesso percorsi non esplicitamente dedicati alla formazione di una figura idonea a intervenire in modo olistico e articolato nel contesto scolastico. L’offerta di master universitari di primo e secondo livello in psicologia scolastica è attualmente estremamente limitata nel panorama italiano e spesso a carattere settoriale (per esempio rivolta all’approfondimento di temi specifici quali i Disturbi Specifici dell’Apprendimento [DSA]) (Matteucci et al., 2019).

1.3.2 Il dialogo tra Scuola e Psicologia negli ultimi anni

Di recente, uno degli eventi che ha decisamente messo in discussione sia il sistema scolastico che il valore dell’assistenza e del supporto psicologico, è stata la pandemia da Covid-19 che ha interessato tutti – indistintamente – dall’inizio del 2020 ad oggi. Le concrete difficoltà, sia tecniche che materiali, hanno portato le disponibilità del MIUR e le richieste del CNOP ad incontrarsi per dare vita ad un accordo che prevedesse di attivare e garantire un’adeguata e puntuale presenza di psicologi in tutte le scuole. La finalità era quella di promuovere nelle istituzioni scolastiche un servizio di supporto psicologico rivolto a studenti, docenti e famiglie che hanno subito traumi e disagi derivanti

dall'emergenza COVID-19, oltre che prevenire l'insorgere di forme di disagio e/o di malessere psico-fisico. Il 28 settembre 2020 il Consiglio Nazionale nella seduta del 25 settembre approva all'unanimità il *“Protocollo d'intesa con il Ministero dell'Istruzione per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche”*. Nonostante l'assistenza psicologica fosse già contemplata tra le attività finanziate per la Scuola con il Decreto *“Rilancio”* (DL 19 maggio 2020, n. 34), le risorse non erano vincolate e non vi era alcun obbligo per le scuole. Solo successivamente si è riusciti a prevedere specificamente l'assistenza psicologica nell'*“Accordo Governo-Sindacati per la Scuola”* del 6 agosto 2020 - art.6 *“sostegno psicologico”* (Decreto Ministeriale 6 agosto 2020). Gli obiettivi e le finalità del Protocollo d'Intesa sono: a) *fornire un supporto psicologico su tutto il territorio nazionale rivolto al personale scolastico, agli studenti e alle famiglie, per rispondere ai traumi e ai disagi derivati dall'emergenza COVID-19; b) avviare un sistema di assistenza e supporto psicologico a livello nazionale per prevenire l'insorgere di forme di disagio e/o malessere psico-fisico tra gli studenti delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Questi dovranno essere realizzati mediante l'intervento di professionisti psicologi all'uopo selezionati; in questo senso, in merito alle attività di selezione degli psicologi, queste si baseranno sui seguenti criteri di selezione e condizioni di partecipazione: a) tre anni di anzianità di iscrizione all'albo degli psicologi o un anno di lavoro in ambito scolastico, documentato e retribuito, oppure formazione specifica acquisita presso istituzioni formative pubbliche o private accreditate, di durata non inferiore ad un anno o 500 ore; b) impossibilità, per tutta la durata dell'incarico, da parte degli psicologi selezionati, di stabilire rapporti professionali di natura diversa rispetto a quelli oggetto del presente Protocollo con il personale scolastico e con gli studenti, e loro familiari, delle istituzioni scolastiche nelle quali prestano il supporto psicologico; c) ulteriori specifiche caratteristiche individuate dall'istituzione scolastica* (CNOP, 28/09/2020 - *La Psicologia nella Scuola: un passo avanti decisivo – Approvato il protocollo CNOP/Ministero Istruzione*).

Nel perdurare dello stato di emergenza sanitaria ed economica connessa alla diffusione ed al contenimento del COVID-19, il Governo è infine intervenuto attraverso l'introduzione di nuove iniziative a favore della ripresa del Paese, una parte delle quali riguarda il sistema Istruzione.

Si tratta del “Decreto sostegni – Misure per favorire l’attività didattica e per il recupero delle competenze e della socialità delle studentesse e degli studenti nell’emergenza Covid-19”, Art. 31 del D.L. 22 marzo 2021, n. 41, *“volto a consentire alle Istituzioni scolastiche di porre in essere tutte le misure di intervento necessarie a garantire la sicurezza negli ambienti scolastici, tramite la dotazione di materiale e strumenti di sicurezza, il potenziamento delle attività di inclusione degli alunni con disabilità, disturbi specifici di apprendimento ed altri bisogni educativi speciali. Le risorse finanziarie anzidette, inoltre, possono essere utilizzate anche per la prosecuzione del servizio di assistenza psicologica e/o pedagogica rivolto a studenti e personale scolastico, in relazione alla prevenzione e al trattamento dei disagi e delle conseguenze derivanti dall’emergenza epidemiologica da COVID-19, nonché per servizi medico-sanitari volti a supportare le Istituzioni scolastiche nella gestione dell’emergenza epidemiologica”* (Art. 31 del D.L. 22 marzo 2021, n. 41 “c.d. Decreto sostegni” – *“Misure per favorire l’attività didattica e per il recupero delle competenze e della socialità delle studentesse e degli studenti nell’emergenza Covid-19”*, MIUR, 2021).

Ad oggi, secondo i dati ricavati dal Consiglio Nazionale dell’Ordine degli Psicologi circa la Rilevazione del Supporto Psicologico e in riferimento all’anno accademico 2020/2021, le Istituzioni Scolastiche italiane che hanno attivato il servizio di supporto psicologico sono 5.662 su 8.183 e rappresentano il 69,22 %, di cui 2.484 hanno incrementato i servizi di supporto psicologico già presenti nella scuola e 3.178 hanno attivato il servizio *ex novo* (Matteucci, 2022).

Capitolo 2

PSICOLOGIA A SCUOLA: LETTERATURA SCIENTIFICA

Nel capitolo precedente è stata affrontata la nascita della psicologia scolastica che, con non poche difficoltà, si è fatta strada nel panorama mondiale, europeo e italiano, reclamando l'imprescindibilità della propria presenza all'interno delle scuole e il valore del conseguente apporto per ogni componente del sistema scolastico, complesso per definizione. Nel seguente capitolo ci si occuperà dei risultati riportati dalla letteratura scientifica negli ultimi anni circa la figura dello psicologo scolastico, del suo operato e della percezione che ne hanno i suoi destinatari.

2.1 La psicologia *nella e per* la scuola

2.1.1 Alcune considerazioni preliminari per parlare della salute mentale negli ultimi anni

Gli eventi che hanno caratterizzato gli ultimi anni e coinvolto l'intera popolazione mondiale, senza dubbio hanno anche attirato su di sé una grande attenzione. L'effetto di incisivo che questi hanno avuto sulla linea temporale di ogni persona, non ha fatto altro che disvelare e mettere in rilievo la fragilità che contraddistingue sia gli esseri viventi, che il mondo in cui essi abitano. Così, la lente di ingrandimento della ricerca si è posizionata sull'analisi di tali accadimenti e, soprattutto, sulle loro conseguenze.

Secondo l'Analisi europea tratta dal rapporto UNICEF *“La condizione dell'infanzia nel mondo: nella mia mente”* del 15 ottobre 2021, in Europa il 19% dei ragazzi di età compresa tra i 15 e i 19 anni presentano problemi legati alla salute mentale, mentre per quanto riguarda le ragazze, nella stessa fascia di età, il dato è di oltre il 16%. Inoltre, 9 milioni di ragazzi tra i 10 e i 19 anni convivono con un disturbo legato alla salute mentale di cui l'ansia e la depressione rappresentano oltre la metà dei casi. I dati riguardanti il suicidio negli adolescenti stimano che sono circa 1.200 coloro che, tra i 10 e i 19 anni di età, decidono di porre fine alla loro vita, con una percentuale maggiore tra i ragazzi rispetto alle ragazze nel 2019 (Unicef, 2021).

Allargando la prospettiva, ma mantenendo sempre la medesima fascia di età come riferimento, la percentuale dei problemi legati alla salute mentale è del 16,3%, mentre il dato globale è pari al 13,2% (Unicef, 2021). In Europa, le nazioni che presentano una percentuale maggiore sono: Spagna (20,8%), Portogallo (19,8%) e Irlanda (19,4%); mentre quelle con la percentuale minore si trovano principalmente in Europa orientale: Polonia (10,8%), Repubblica Ceca (11%), Bulgaria, Ungheria, Romania e Slovacchia (11,2%). Nel 2019 in Italia, invece, si stima che siano circa 956.000 in totale i ragazzi e le ragazze che soffrono per le condizioni della propria salute mentale, con una percentuale maggiore per quanto riguarda le ragazze, rispettivamente del 17,2%, rispetto a quella dei ragazzi del 16,1% (Unicef, 2021).

Geert Cappelaere, Rappresentante UNICEF per le Istituzioni dell'Unione Europea, ha dichiarato che:

“l'analisi europea offre una triste lettura, ma diverse e chiare raccomandazioni; ora sappiamo che non agire ha un costo elevato – in termini di peso sulle vite umane, sulle famiglie, sulle comunità ed economici - e anche che ci sono chiari interventi che i governi nazionali delle Istituzioni dell'Unione Europea, le famiglie e le scuole possono intraprendere. Lì si deve focalizzare la nostra attenzione”.

A seguire alcuni esempi di parole tratte dal medesimo rapporto UNICEF *“La condizione dell'infanzia nel mondo: nella mia mente”* che provengono direttamente dai ragazzi:

“Questo rapporto arriva in un momento molto importante per i bambini e i giovani, registra una crisi che è stata tristemente costruita, ma ho paura per ciò che verrà.

Questa crisi è stata peggiorata dalla pandemia. I politici e gli adulti hanno l'opportunità di fare qualcosa adesso. Investite su di noi ora, prima che sia troppo tardi. Permetteteci di non essere la generazione perduta del COVID-19."

Erika, 17 anni, Irlanda.

"La scuola non dovrebbe essere soltanto studio, è un luogo dove possiamo imparare a costruire società sane. Programmi di sostegno nelle scuole per poter parlare apertamente con i gruppi di coetanei su ciò che ci stressa, sul nostro benessere, funzionano. Abbiamo delle soluzioni, abbiamo solo bisogno che vengano considerate prioritarie e implementate in modo efficace."

Elliot, 16 anni, Irlanda.

In occasione della Giornata Mondiale della Salute Mentale del 10 ottobre del 2022, l'Unicef ricorda e sottolinea come, nonostante i risultati riguardo l'elevata prevalenza di problemi di salute mentale fra gli adolescenti, in Italia i servizi di prevenzione e cura rimangono ancora inadeguati. Prima della pandemia, nel 2019, solo 30 persone minorenni su 100 con un disturbo neuropsichico riuscivano ad accedere ad un servizio territoriale specialistico, e solo 15 su 100 riuscivano ad avere risposte terapeutico-riabilitative appropriate. Il Comitato ONU sui diritti dell'infanzia ha raccomandato all'Italia di dotare e intensificare il sistema per la salute mentale di bambini e adolescenti di sufficienti risorse umane, tecniche e finanziarie (Unicef, 2022).

Spesso, l'elemento che fa da ponte collegando la vita degli adolescenti al resto degli accadimenti che riguardano il mondo – e che quindi incorpora anche tutte le conseguenze emotive, comportamentali, relazionali e sociali – è la scuola, che troppo frequentemente non ha gli strumenti adatti a rispondere alle esigenze di questi ultimi (Moro, 2021). Secondo gli ultimi sondaggi dell'Istituto IARD, infatti, è evidente come la vita dei ragazzi adolescenti sia in gran parte occupata dallo studio; inoltre, secondo l'Oms, il 75% dei ragazzi di 11 anni e il 60% di 15 anni lamentano ansia da prestazione, attriti e tensioni con i professori e forte competizione tra i compagni che li porta a ricercare il supporto negli amici di cui si fidano davvero (Moro, 2021).

2.1.2 Architettura, problematicità e benessere del sistema scolastico: il ruolo dello psicologo

David Lazzari (2022), presidente nazionale dell'Ordine degli Psicologi, in un articolo dal nome *In Italia la salute è solo "bio-sociale": il buco nero dell'assistenza psicologica* pubblicato il 28 marzo 2022 sul blog di *Huffpost*, ha dichiarato che solo nel 25% delle ASL italiane sono presenti servizi di psicologia che si occupano di coordinare le attività e di interfacciarsi con i cittadini e che, inoltre, sono solamente 5 mila gli psicologi che lavorano nei servizi pubblici italiani.

In un sondaggio dell'Istituto di ricerca Piepoli di Milano, ancora una volta si sottolinea come l'81% degli italiani chieda la presenza dello psicologo scolastico, percentuale che sale al 94% nella fascia d'età tra i 15 e i 18 anni. Secondo gli intervistati le attività più importanti sono ascolto e sostegno (54%), prevenzione del disagio (41%), supporto alle famiglie (29%), consulenza al sistema scuola nel suo complesso e supporto ai docenti (18%). Tra gli studenti (15-18 anni) sette su dieci scelgono la voce "ascolto e sostegno", evidenziando così il bisogno e la necessità di comunicare (La Repubblica, 2021).

È evidente come, negli ultimi anni, il disagio legato alla salute mentale delle persone sia diventato un argomento molto discusso sul tavolo delle decisioni importanti da prendere per il futuro dei cittadini e del pianeta.

È esperienza comune in tutto il mondo, inoltre, sentire parlare di problematiche inerenti al contesto scolastico, che troppo frequentemente non hanno trovato una risposta adeguata e puntuale rispetto a ciò che ci si propone di fare (Cornoldi & Molinari, 2019). In base alle premesse dei vari scenari appena descritti – che riguardano l'Italia e contemporaneamente molti altri paesi di tutto il mondo – è fondamentale rivedere e ricollocare la figura e l'operato dello psicologo all'interno della scuola.

È doveroso sottolineare, come si evince dalla storia e dalla letteratura, che il *focus* dello psicologo scolastico è stato ed è tuttora largamente incentrato nell'intervento circa le situazioni problematiche; a tal proposito Nastasi (Cornoldi & Molinari, 2019), nel 2000, sottolinea come lo psicologo possa ricoprire un ruolo ben più ampio, descrivendolo come un operatore "*capace di migliorare la salute mentale e il benessere delle persone coinvolte nel contesto scolastico*" e in grado di agire non solo "in negativo" ma anche e

soprattutto proattivamente, prevenendo i problemi e costruendo competenze solide e positive.

Anche in un articolo pubblicato dalla redazione LabParlamento il 20 settembre del 2021 dal titolo *Lo psicologo nella scuola, una figura utile per il benessere di docenti e alunni* si fa riferimento al medesimo concetto. Si afferma, infatti, che lo psicologo scolastico non dovrebbe essere preposto ad occuparsi esclusivamente delle situazioni emergenziali e di criticità, ma piuttosto, a coordinarsi quotidianamente con i componenti della scuola e a promuovere il benessere collettivo – inteso come un diritto imprescindibile di tutti gli attori della Comunità scuola, dal personale scolastico ai genitori. Nell’articolo si afferma:

“La scuola, Comunità Educante e di Apprendimento, ha bisogno dell’interazione di tutti i suoi membri nella diversità dei ruoli e delle responsabilità per raggiungere il ben-essere relazionale e organizzativo ed essere al tempo stesso efficace e produttiva rispetto agli apprendimenti ed alla valutazione formativa. Lo psicologo si qualificherebbe allora come figura di cura del contesto, aiuto all’acquisizione della consapevolezza proprio sul contesto, aumentando la riflessività di tutte le componenti della comunità scolastica.”

Secondo un sondaggio riportato sul sito di “Orizzontescuola.it” nella sezione di Politica scolastica, 9 studenti su 10 dichiarano apertamente di avere bisogno della presenza fissa e costante – quindi non sporadica ed esigua come comunemente avviene – dello psicologo nelle scuole (De Angelis, 2022).

Ad esprimersi è anche Emilio Carelli, autore della proposta di legge per l’istituzione della figura dello psicologo. Carrelli spiega:

“la Commissione Cultura ha messo a calendario la proposta di legge che verrà portata avanti nella legislatura. Anche il Ministro Bianchi si è interessato alla proposta. Lo psicologo a scuola deve essere un ponte tra scuola e famiglie, è una figura in grado di supportare e motivare gli studenti ma anche di individuare

precocemente situazioni di difficoltà. C'è poi tutto il tema della comunicazione: spesso studenti, docenti e istituzione scuola non si parlano. Lo psicologo abbatterebbe anche queste barriere “.

Facendosi portavoce dei presidi che premono sull'importanza di istituzionalizzare la figura dello psicologo scolastico, Antonello Giannelli, presidente dell'Associazione Nazionale Presidi, afferma:

“lo psicologo può educare all'ascolto gli insegnanti aiutandoli a motivare gli studenti; quindi, creando una scuola non sono nozionistica ma anche pedagogistica, e un ambiente sempre più inclusivo e motivato” (De Angelis, 2022).

Il 23 marzo 2021, Christel Klootwijk, studentessa di psicologia dello sviluppo dell'Università di Leiden nei Paesi Bassi del corso “International Perspectives on School Psychology”, intervista il Gruppo di Lavoro Nazionale di Psicologia Scolastica (GDL) per osservare da vicino le esperienze degli psicologi scolastici in Italia. Gli interrogativi principali rivolti sono stati: 1. Quali sono le attività quotidiane degli psicologi scolastici? (per esempio: quali tipi di problemi incontra, quali approcci utilizza...); 2. Secondo voi, quali sono i punti forti della psicologia scolastica in Italia? (per esempio: rispetto ad altri paesi o rispetto al passato...); 3. Secondo voi, quali sono i punti di miglioramento della psicologia scolastica in Italia? (per esempio: cosa potrebbe essere migliorato per quanto riguarda la formazione, le funzioni, le condizioni di lavoro...). Alla prima domanda il GDL risponde dichiarando che le problematiche più frequentemente rilevate sono: la gestione delle classi difficili (ad esempio casi di bullismo, alunni con Bisogni Educativi Speciali, problemi legati all'inclusione), la gestione del rapporto scuola-famiglia, l'organizzazione del lavoro del personale scolastico (insegnanti, dirigente scolastico, personale ATA), il burn-out, le restrizioni e la conseguente organizzazione della didattica a distanza a causa della pandemia. Rispetto al secondo interrogativo si evidenziano tre principali punti di forza della psicologia scolastica in Italia: *“la creazione di ambienti*

altamente formativi capaci di sviluppare la pienezza della persona in termini di bisogni didattici ed emotivi; il contributo ad operare per il benessere psicologico dei singoli utenti ed indirettamente dell'istituzione intera attraverso azioni non di cura, come spesso erroneamente si ritiene, ma di prevenzione nell'ambito del disagio psicologico legato allo sviluppo, al neuro sviluppo, al burn out del lavoro in istituzioni pubbliche (etc. etc.); il contributo ad una cultura di "rete" in cui la multidisciplinarietà risponde alle esigenze del territorio a 360°".

Per quanto riguarda il terzo ed ultimo interrogativo, si elencano di seguito i punti che richiedono un incremento e un miglioramento: la definizione dei requisiti nonché la definizione delle reali competenze utili al ruolo dello psicologo scolastico; una formazione specifica che vada oltre la teoria sulle tematiche e sulle metodiche d'intervento riguardanti le fasce evolutive 0-18 anni; l'istituzionalizzazione dello psicologo come figura che faccia da ponte tra scuola, famiglia ed istituzioni ossia un elemento cruciale di una rete d'azione; nelle condizioni di lavoro la mancanza di una normativa, legge e contratto nazionale (GDL, 2021).

Si è fatto cenno ad una delle difficoltà in cui quotidianamente gli psicologi si imbattono, ossia la gestione delle cosiddette classi difficili, al cui interno si trovano studenti con diversi gradi di difficoltà e disagio. In un articolo di Agato Gulisano dal nome *Per ricordare che oltre la diagnosi c'è sempre un bambino* e pubblicato sul sito dell'Istituto di Psicologia e Psicoterapia Interazionista di Padova il 14 marzo del 2020, si fa riferimento agli alunni BES (con Bisogno Educativi Speciali): *"i BES riassumono tre grandi sottocategorie: quella della disabilità (L. 104/92); quella dei disturbi evoluti specifici (L. 170/2010); quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (si pensi al numero di alunni stranieri presenti a scuola negli ultimi anni). Per l'a.a. 2016/2017 gli alunni con disabilità frequentanti le scuole italiane risultano pari a 254.366, 2,9% del numero complessivo degli alunni prossimo a 8,7 milioni. Gli alunni con disabilità intellettiva (L.104/92) rappresentano la maggioranza degli alunni con disabilità, raggiungendo il 70,7% del totale alunni con disabilità nella scuola primaria e il 71,6% nella scuola secondaria di I grado; nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di II grado si attestano su percentuali più contenute, rispettivamente pari a 58,3% e a 64,2%"* (Gulisano, 2020). Nell'articolo viene riportato come, a seguito degli incontri fra gli psicologi e i docenti, si riscontra come questi ultimi sostengano con

convinzione che “*il bambino sia molto più delle difficoltà elencate nella diagnosi*”, in quanto la diagnosi stessa viene effettuata attraverso l’utilizzo di test e strumenti basati esclusivamente sulle risposte dell’alunno e non sulla sua interazione con gli altri e con l’ambiente scolastico (Gulisano, 2020; Iudici, 2015). È necessario dunque modificare il sistema e l’approccio tramite cui si diffonde e ci si occupa di educazione nelle scuole, identificando gli alunni non solo sulla base delle certificazioni che presentano, ma integrando quest’ultime anche al racconto che gli insegnanti sono in grado di fare servendosi dell’interazione quotidiana (Gulisano, 2020).

L’esigenza segnalata – comune a tutte le esperienze, gli articoli, gli studi e i risultati riportati – riguarda una forte spinta verso il cambiamento, il rinnovamento della scuola come sistema complesso e bisognoso di maggiore cura – necessità a gran voce reclamate da tutte le istituzioni e dagli attori della scuola. I fatti e le vicende degli ultimi anni hanno rispolverato difficoltà già esistenti attenzionando all’urgenza – da troppo tempo scavalcata – di provvedimenti che tengano conto della salute mentale, dell’importanza della relazione e dell’inclusione delle persone, come punto di partenza per una nuova architettura scolastica, da ridisegnare non senza l’apporto e la presenza della figura professionale dello psicologo scolastico.

L’aiuto da parte dello psicologo scolastico nei confronti degli insegnanti rappresenta un compito estremamente importante. Questi ultimi riportano la testimonianza di come la gestione della classe sia una questione cruciale, e per la numerosità degli studenti e per difficoltà multiproblematiche e multiculturali (Cornoldi & Molinari, 2019). Cornoldi e Molinari nel libro *Lo psicologo scolastico. Competenze e aree di intervento* ci descrivono la classe come un sistema, ossia un’unità complessa composta da diverse parti in interconnessione (alunni e docenti) che tendono a coordinarsi ed interfacciarsi in maniera organizzata e interdipendente al fine di promuovere l’adattamento e il miglioramento dell’unità intera.

Uno studio condotto in Ontario, Canada, si è occupato di esaminare le associazioni tra la qualità della relazione insegnante-studente a scuola e la reattività degli insegnanti circa:

- a. le preoccupazioni emotive degli studenti in classe;
- b. l'intenzione degli studenti di cercare aiuto a scuola per problemi di salute mentale;
- c. i servizi relativi alla salute

mentale in uso (Halladay, 2020). Dai risultati emerge come la qualità della relazione insegnante-studente, sia all'interno che all'esterno della classe, possa avere un ruolo importante nel determinare la misura con cui gli studenti cercano e ricevono un trattamento di salute mentale.

Le associazioni riportate suggeriscono che potrebbero esserci vantaggi consistenti associati alla fornitura di una guida agli insegnanti su come identificare e rispondere in modo appropriato agli studenti che mostrano problemi di salute mentale nelle loro classi (Halladay, 2020). È evidente, pertanto, come la relazione e le interazioni insegnante-studente di alta qualità siano fondamentali per il sano sviluppo socio-emotivo, comportamentale e accademico degli studenti, ed è proprio per questo che l'impegno e il lavoro dello psicologo scolastico deve attenzionarsi necessariamente nel costruire una rete di sostegno per le difficoltà che questa categoria è quotidianamente chiamata ad affrontare.

Nel 2018 il GDL (Gruppo di Lavoro Nazionale di Psicologia Scolastica) ha condotto una ricerca esplorativa somministrando, ad un campione di 440 insegnanti provenienti da tutta Italia, un questionario dal nome *“Lo psicologo scolastico: il punto di vista dei docenti”*. Dai dati raccolti è emerso che la problematica maggiormente evidenziata dagli insegnanti risulta essere la gestione delle classi difficili (60,5%), seguita dalla gestione degli alunni con un “bisogno educativo speciale” o un “disturbo dell'apprendimento” (13,6%). Vengono inoltre evidenziati problemi relativi alla scarsa comunicazione fra scuola e famiglia (9,3%) e, in ultima analisi, una mancata organizzazione del lavoro di rete tra insegnanti e tra insegnanti e dirigenti scolastici (7,7%). Un'altra tematica esplorata nell'indagine riguarda gli aspetti maggiormente apprezzati degli interventi psicologici sperimentati durante la propria attività scolastica, ovvero: la gestione dei conflitti del gruppo classe; la mediazione tra insegnanti e famiglie; il miglioramento dell'autostima e della consapevolezza delle emozioni negli studenti; la formazione del corpo docente sul riconoscimento precoce di varie problematiche e delle modalità per affrontarle (GDL, 2018).

Cosa dicono i risultati sul punto di vista dei docenti circa il ruolo dello psicologo scolastico? Nel 51% dei casi emerge una percezione dello psicologo come risorsa; per il 21,3% dei partecipanti la sua presenza viene vista come una vera e propria necessità per il benessere scolastico; mentre, per la quasi totalità dei partecipanti (97,3%), lo psicologo rappresenta la figura più preparata per migliorare l'intero ambiente scolastico. Solo il 12% considera la prevenzione come un'attività importante, confermando l'idea, ancora diffusa, che la presenza dello psicologo a scuola sia necessaria prevalentemente in condizioni di emergenza, "per intervenire clinicamente in situazioni di disagio sfociate in comportamenti disadattivi" (GDL, 2018).

Tra il 2020 e il 2021 il GDL conduce un'altra indagine. L'obiettivo è quello di indagare le emozioni e i vissuti dei docenti che hanno caratterizzato l'evento della riapertura delle scuole, a seguito della chiusura forzata causata dal fenomeno pandemico (GDL, 2021). Alla domanda "*sono stati attivati servizi di psicologia scolastica alla riapertura delle scuole?*" il 24,1% dei partecipanti ne riferisce la presenza precedentemente alla riapertura delle scuole, il 44,3% riporta una non attivazione del servizio e il 35,4%, invece, riferisce un'attivazione alla riapertura. Alla domanda "*come giudica i servizi di psicologia scolastica relativamente al periodo che stiamo vivendo?*" il servizio di psicologia scolastica viene definito come "indispensabile" dal 77,2% del campione, "non prioritario" dal 21,5% e "inutile" dal 1,3% (GDL, 2021).

A giugno del 2022 è stata promossa un'indagine conoscitiva in tutte le Scuole della Provincia di Foggia riguardo la presenza dello Psicologo Scolastico ad opera dell'Università di Foggia e dell'Associazione AIRIPA (Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento). Dai risultati è emerso che più dell'90% dei Dirigenti ritiene l'intervento dello Psicologo Scolastico sempre utile nella scuola, considerandolo in grado di garantire il benessere organizzativo che attiene ai diversi attori coinvolti; dichiarano inoltre che sarebbe preferibile avvalersi della presenza di uno Psicologo fidelizzato, in modo che possa pianificare le attività relative al Servizio di Psicologia Scolastica. Solo il 58% dei dirigenti scolastici riferisce la presenza di un servizio di Psicologia all'interno del proprio Istituto. Viene infine rilevato che la maggior parte delle ore svolte dallo Psicologo Scolastico riguardano per il 98% lo sportello d'ascolto (consulenza studenti, insegnanti, genitori, personale ATA), per il 70% interventi nei gruppi classe e per il 62% l'osservazione in classe (Palladino P., 2022).

Nel 2022 è stata condotta una ricerca dall'Università di Bologna e supportata dalla *Society for the Study of School Psychology* (SSSP) e dall'*International School Psychology Association* (ISPA) con lo scopo di indagare i servizi e le attività di tipo psicologico realizzati nelle scuole italiane dal punto di vista di 562 psicologi provenienti da tutta Italia. Risultano interessanti i seguenti risultati: gli psicologi scolastici italiani sono prevalentemente donne con una specializzazione in psicoterapia, che investono circa la metà delle loro ore nelle scuole in qualità di libero professionista; la maggior parte dei professionisti gestisce uno sportello di ascolto dove accedono soprattutto gli studenti con difficoltà relazionali come motivo di accesso prevalente in tutte le categorie presenti; le altre attività svolte sono principalmente orientate alla prevenzione; le principali sfide incontrate sono la mancanza di fondi, l'assenza di una normativa e di standard che regolino la loro presenza e le loro attività nella scuola e la mancata diffusione di ricerca e supporto dell'efficacia delle azioni messe in atto; infine, tra le azioni principali che gli psicologi scolastici credono possano promuovere e supportare la professione, vi sono l'incremento di fondi, strategie per garantire una maggiore continuità dei servizi già presenti, l'istituzione di "Servizi di Psicologia Scolastica" territoriali e la creazione di un'associazione nazionale di psicologi scolastici (Matteucci et al., 2022).

In conclusione, è possibile affermare come la necessità di aumentare e rinforzare la diffusione delle evidenze relative all'efficacia della presenza degli psicologi nelle scuole, non sia più prorogabile. Occorre fortificare e supportare la disciplina e le azioni dei professionisti attraverso un potenziamento delle attività di valutazione e monitoraggio e una loro condivisione nella comunità scientifica. L'*International School Psychology* ha sottolineato che gli psicologi scolastici possono agire da catalizzatori del cambiamento e promotori del benessere attraverso un approccio che tenga conto, oltre che degli aspetti scolastici, soprattutto di quelli sociali, emotivi, comportamentali e di salute mentale – con l'obiettivo a lungo termine di lavorare sui bisogni attuali e futuri, in un'ottica che sappia superare la dicotomia "intervento di promozione del benessere vs intervento specialistico sul disagio" e che prepari il professionista ad essere flessibile in un contesto fortemente dinamico (Matteucci et al., 2022; Catelli, 2022; Antonietti, 2022).

Capitolo 3

LA RICERCA

Come anticipato precedentemente, il *focus* della ricerca che verrà presentata nel seguente capitolo riguarda le modalità tramite cui si genera la narrazione da parte degli insegnanti, rispetto alla figura dello psicologo scolastico. Tale scelta prende le mosse dall'esigenza di conoscere ancora di più e direttamente ciò che narrano i diretti interlocutori che abitano il contesto scolastico. Coerentemente a ciò, la decisione di portare avanti questa ricerca ha anche a che fare con la scelta della cornice teorica di riferimento, nonché il paradigma epistemologico postmoderno e la prospettiva dell'interazionismo simbolico.

3.1 Assunti epistemologici e cornice teorica della ricerca

3.1.1 Riflessione epistemologica per un cambio di paradigma

Con epistemologia, termine coniato nel 1854, si intende “*l'indagine critica intorno alla struttura e ai metodi (osservazione, sperimentazione e inferenza) delle scienze, riguardo anche ai problemi del loro sviluppo e della loro interazione*” (Enciclopedia Treccani), nonché le modalità attraverso cui viene generata la conoscenza e vengono delineati i criteri che permettono di demarcare le modalità di conoscenza appartenenti al senso scientifico, da quelle del senso comune. Il primo si fonda sulla regola dell'asserzione che rende espliciti i presupposti sui quali la conoscenza stessa si fonda e, sulla base dei quali, si genera una realtà non vera di per sé, ma valida a fronte di tali presupposti; il secondo si fonda sulla regola dell'affermazione, la quale, con l'utilizzo di un linguaggio

autoreferenziale, sancisce la realtà e la stabilisce come un dato di fatto, senza ricorrere all'uso di presupposti (Turchi, 2009).

Il concetto di “paradigma”, invece, viene teorizzato dal filosofo della scienza ed epistemologo Thomas Kuhn, il quale indica che con tale termine si intendono “*gli elementi di cornice per mezzo dei quali si può produrre conoscenza: gli elementi, le categorie e i punti di riferimento entro i quali si conosce*”. All'interno di una disciplina scientifica, il paradigma assolve il compito di definire tale disciplina nella sua interezza (Salvini & Dondoni, 2011). Secondo Kuhn, la storia del senso scientifico si contraddistingue per l'alternarsi e il susseguirsi di tali paradigmi – o assunti conoscitivi – ossia di modi differenti di intendere e di portare avanti la conoscenza; inoltre, l'autore sottolinea come questa alternanza non abbia mai comportato la netta scomparsa dei paradigmi precedenti, ma piuttosto un loro depositarsi all'interno del senso comune, in forza dell'interazione costante di quest'ultimo con il senso scientifico.

Sul piano storico, questo scarto conoscitivo – o cambio paradigmatico – è rintracciabile nella cosiddetta “rivoluzione copernicana” (Turchi & Maiuro, 2007), che contestò e confutò le categorie conoscitive proprie della cosmologia “aristotelico-tolemaica”, fondata sull'osservazione empirica dello svolgersi degli accadimenti e sulla concezione geocentrica del mondo, nonché della terra immobile contrapposta agli astri in movimento. Con l'affermarsi del sistema copernicano, si abbandonò quel tipo di spiegazione dei fenomeni basato sui riferimenti del dato empirico-fattuale, raggiungendo e adottando un tipo di conoscenza che assume la realtà attraverso asserzioni teoriche. Ciò che si modificò furono le categorie conoscitive tramite cui la scienza stessa si strutturava (Turchi & Maiuro, 2007). È possibile affermare come la scientificità di una disciplina non dipenda dalla specificità dei suoi contenuti, quanto piuttosto, che tali contenuti siano organizzati in un *corpus* teorico-concettuale *argomentativamente rigoroso ed epistemologicamente fondato* (Turchi & Maiuro, 2007).

Una riflessione epistemologica si è resa necessaria per attestare la conoscenza in ambito psicologico entro una dimensione scientifica, oltre che per adottare una prospettiva che mettesse in discussione l'attuale sistema di conoscenza impiegato per spiegare il “mondo psichico”. Il tentativo di trovare un paradigma che potesse dominare l'intera conoscenza psicologica, infatti, è sempre risultato fallace, vano, inefficace. Larry Laudan, esperto di

filosofia della scienza, descrisse le teorie psicologiche come coesistenti tra loro, non escludenti l'un l'altra nel tentativo di affermarsi, e quindi parlò più di psicologie tra loro differenti – piuttosto che di un'unica disciplina – da cui rintracciò due tradizioni di intervento clinico molto diverse: la prima definita “*moderna*”, che accoglie i contributi delle teorie psicoanalitiche, comportamentiste, cognitiviste, razionaliste e delle neuroscienze, accumulate tra loro dall'utilizzo di modelli naturalistici e deterministici come filtri per individuare la normalità o la patologia dei comportamenti umani; la seconda e attuale, quella “*post-moderna*”, che prevede prassi di intervento centrate sulle interazioni e sui processi che possono generare configurazioni di realtà vissute come disfunzionali (Salvini & Dondoni, 2011).

Secondo la suddivisione effettuata da Alessandro Salvini – uno tra gli esponenti di maggiore spicco dell'interazionismo italiano – esistono due paradigmi sovraordinati in psicologia e nelle scienze del comportamento: il *mecanomorfismo* e l'*antropomorfismo*. Il primo considera di competenza della psicologia lo studio delle funzioni psichiche e del comportamento umano attraverso uno studio che preveda il metodo empirico-analitico delle scienze fisiche. Il secondo, invece, concepisce l'uomo come un agente attivo rispetto alla propria storia, alle proprie scelte e alle proprie azioni, costruite interattivamente nello scenario quotidiano di intercettazione tra attori. Poiché gli eventi non sono fatti, il loro studio non può prescindere dalle ipotesi sulle intenzioni: l'agire è sempre dotato di senso (Castiglioni & Faccio, 2010).

Allo stato attuale, la riflessione epistemologica che ha generato le condizioni per affrancare il pensiero scientifico da quello comune, ha permesso agli studiosi di definire non più una realtà come dato empirico fattuale, uguale per tutti ed esistente a prescindere dall'osservatore, ma piuttosto *diversi livelli di realismo* (Salvini, 1998), ossia modi diversi di configurare la realtà che ognuno, a seconda dei presupposti scientifici adottati per osservarla, genera (Turchi & Maiuro, 2007). I realismi identificati sono: quello *monista*, quello *ipotetico* e quello *concettuale*. Il primo considera la realtà come data, definita per tutti in maniera univoca, esistente indipendentemente dalle caratteristiche del conoscente che la osserva, e assume come riferimento epistemologico l'ontologia; nel secondo, la realtà è considerata inconoscibile e l'unico modo per avvicinarsi è attraverso la costruzione e l'utilizzo di teorie come lenti per filtrarla e, adottando una prospettiva pluralista, è possibile rintracciare tanti tipi di realtà tante quanto sono le teorie che

vengono utilizzate per tentare di conoscerla; il terzo ed ultimo tipo di realismo, invece, asserisce come la realtà non sia data ontologicamente, ma letteralmente costruita a partire dalle categorie conoscitive che vengono utilizzate per descriverla e, di conseguenza, quanto viene descritto diventa reale in virtù dell'atto conoscitivo che l'osservatore è in grado di generare. L'attenzione, in questo caso, non è sul contenuto da conoscere, ma sul processo implicato per generare conoscenza. Pertanto, *“se si sottrae la mappa conoscitiva dalla ragione non rimane alcun territorio conoscibile”* (Turchi & Maiuro, 2007). Quello appena descritto, è il tipo di realismo adottato dai paradigmi interazionistici.

Già nel 1934, Popper criticava l'induttivismo neopositivista, sostenendo che *“non esistono posizioni osservative neutre”* (Castiglioni & Faccio, 2010). Nel corso della storia, sia nelle scienze naturali che nelle scienze umane, i metodi e gli esperimenti scientifici sono sempre stati imbevuti di teoria: il ricorso a termini teorici, ossia a costrutti esplicativi che si riferiscono a entità non osservabili, venivano impiegati per rendere conto di alcuni fenomeni osservati, altrimenti inspiegabili. Agazzi sostiene come *“è proprio il punto di vista assunto dallo scienziato a fare di una stessa «cosa» l'oggetto di scienze molto diverse, a «ritagliare» dalle cose del senso comune le proprietà che ne collocano lo studio all'interno di una o di un'altra disciplina scientifica. E i punti di vista sulle cose sono potenzialmente infiniti”* (Castiglioni & Faccio, 2010).

3.1.2 La prospettiva teorica dell'interazionismo

La corrente di pensiero dell'interazionismo simbolico, la cui matrice disciplinare di appartenenza è la sociologia, si sviluppa a partire dal primo triennio del Novecento nella zona dei Laghi del Nord America. Le premesse teoriche di riferimento derivano dai pragmatisti, per i quali l'esercizio del pensiero nelle varie discipline deve necessariamente abbandonare l'aspirazione alla verità, per dedicarsi all'utilità della sua applicazione: il *vero* lascia posto all'*utile* (Castiglioni & Faccio, 2010).

È da tali presupposti che nascono gli interrogativi centrali del pensiero interazionista: “*come emerge il significato e come viene condiviso? Qual è il rapporto tra il proprio e l'altrui modo di significare gli eventi? Come si legano, nel processo di generazione del senso, la dimensione soggettiva a quella interpersonale?*” La risposta da parte dell'interazionismo ha trovato la sua massima espressione nell'interazione tra le persone, l'unica matrice che rende possibili i significati, e che viene considerata l'elemento cardine fondante l'origine e lo sviluppo della mente, dei processi di attribuzione di senso, e quindi, della costruzione collettiva di ciò che viene definito, in termini erroneamente individualistici, l'identità personale (Castiglioni & Faccio, 2010). Gli attori che vivono la realtà, non si limitano a subirla o ad osservarla, ma la significano, così come significano anche ogni stimolo che, proprio per questo principio, non si limita ad essere tale, ma diventa *simbolo*, anche e soprattutto in funzione dell'uso che ne facciamo (Harré & Gillette, 1996).

Nello specifico, l'espressione “*Interazionismo Simbolico*” fu coniata da Herbert Blumer in un saggio del 1937, nel quale si fanno espliciti riferimenti al fondamentale lavoro di George Herbert Mead. Di seguito verranno elencati i principi, nonché i concetti-chiave, fondanti questa prospettiva:

- 1) Gli esseri umani agiscono nei confronti delle «cose» (oggetti fisici, esseri umani, istituzioni, idee...) sulla base del *significato* che vi attribuiscono;
- 2) Il *significato* nasce nell'*interazione* tra gli individui;
- 3) I significati sono costruiti e ricostruiti attraverso un «approccio interpretativo messo in atto da una persona nell'affrontare le situazioni nelle quali si imbatte».

È evidente come il processo di attribuzione di significato e il sistema identitario della persona siano concepiti all'interno di una logica di dialogo tra più voci, ossia tra diversi punti di vista altrui che vengono interiorizzati. Cooley nel 1902 sintetizzò tale concetto nella metafora del *looking glass self*: “*ciascuno degli interlocutori privilegiati (quelli la cui approvazione o il cui punto di vista risulta per noi rilevante) rappresenta una sorta di «specchio» in cui l'individuo si guarda per cogliere i modi in cui rappresentare se*

stesso ai loro occhi". Sebbene variabili e contingenti, le immagini che gli altri ci restituiscono hanno un'influenza notevole, sia sull'indirizzare le nostre reazioni, sia sulla guida dei nostri comportamenti (Castiglioni & Faccio, 2010).

Il sistema identitario accennato sopra, è costitutivamente relazionale e si compone di tre elementi principali: il *Sé*, l'*io* e il *me*. Mead sottolinea la complessità del "Sé", per cui intende una sorta di rispecchiamento che consente di conoscere sé stessi osservando ciò che gli altri mostrano di pensare o di provare, e da cui deriva la propria consapevolezza rispetto a quanto di sé si vede riflesso negli altri. L'"io", invece, ha a che fare con la parte che fa esperienza, che agisce e il soggetto che risponde alle condotte altrui prende consapevolezza solamente dopo aver messa in atto la risposta, attraverso la memoria. Il "me" costituisce, invece, la fase oggettiva del processo, ovvero l'assunzione dell'insieme organizzato di tutti gli atteggiamenti, il sé del quale il soggetto diventa cosciente. Tramite il concetto di *me* è possibile parlare dell'assunzione di *ruolo*, ovvero guardare sé stessi nel modo in cui ci guarderebbe il nostro interlocutore, nonché rappresentare la propria produzione simbolica a sé stessi dal punto di vista degli altri (Castiglioni & Faccio, 2010). Il dialogo tra *me* e *io* permette di far emergere il sé, costituendo la trasposizione, sul piano individuale, dei processi che connettono una persona alle altre. Naturalmente, ciò che è stato descritto va inteso come un processo, non attraverso la concezione di entità separate tra loro, il cui valore e significato non è mai dato una volta per tutte, in virtù della questione fondante della necessità del doppio sguardo di reciprocità: il proprio e quello altrui. Anche il concetto di devianza, presente in tutta la tradizione psicologica, viene qui letto secondo un'ottica differente, ossia come l'effetto di un processo di costruzione tra più attori. La differenziazione netta tra normalità e anormalità non può più essere intesa in termini assolutistici, ma deve essere fatta risalire alle regole di contesto presente in ogni società. Secondo Alessandro Salvini:

"lo psicologo incontra una varietà di eventi che sono il risultato delle azioni e delle attività mentali di colui che le racconta, non meno di quanto siano il frutto delle categorie attraverso le quali l'esperto cerca di configurarle." (Castiglioni & Faccio, 2010).

“In psicologia, l’eterogeneità dei fenomeni psicologici, la loro appartenenza a diversi livelli di «realtà», ed il fatto che per larga parte siano il frutto di processi interattivi e non preesistenti ad essi, fa sì che lo scienziato possa pragmaticamente coltivare opzioni epistemologiche diverse, a seconda di come sia più utile configurare un dato problema” (Castiglioni & Faccio, 2010).

In conclusione, è sulla base di tali premesse epistemologiche e teoriche che si fonderà la costruzione e lo sviluppo della ricerca dal titolo *La configurazione della figura dello psicologo scolastico attraverso le narrazioni degli insegnanti: una ricerca esplorativa*, che verrà presentata nella sezione seguente.

3.2 Obiettivo e domande di ricerca

L’*obiettivo* della ricerca è quello di indagare le modalità attraverso cui il ruolo dello psicologo scolastico viene rappresentato, pensato e vissuto da parte degli insegnanti. Considerando il carico delle premesse presentate, sia nel primo che nel secondo capitolo, la decisione di condurre tale ricerca muove le mosse dalla volontà di farsi strada tra i vissuti di una categoria di professionisti con un carico di lavoro non indifferente – quello di formare istituzionalmente e culturalmente i giovani – con l’intenzione di sollecitarne aspettative, richieste, esigenze, prospettive future, scelte e ambizioni che riguardano non solo il loro rapporto con la scuola, ma anche e soprattutto con il proprio ruolo di docenti, con quello giocato dalla figura dello psicologo scolastico e dalla sua interazione con tutti gli attori dell’ambiente scolastico. Questa decisione ha anche a che fare con l’utilità e la ricchezza dei risultati che, in un secondo momento, potranno essere potenzialmente fruttuosi sia per la categoria degli insegnanti, sia per quella dei professionisti o dei giovani psicologi in formazione. Il fine ultimo è quello di mettere a disposizione una pluralità di voci che si esprime circa l’interazione con una figura, di questi tempi, sempre più fondamentale – quella dello psicologo scolastico – e che può dare chiare indicazioni su come concepire il sistema scuola e gli interventi da applicarvi. A tale scopo, si è reso imprescindibile un ascolto minuzioso e attento – soprattutto al tipo di linguaggio usato – nei confronti di coloro che hanno qualcosa da dire circa l’intreccio tra scuola e psicologia.

Quelli che verranno riportati di seguito sono gli interrogativi che hanno guidato la ricerca durante la sua fase preliminare; rappresentano, cioè, tutte quelle domande che inizialmente ci si è posti nel tentativo di trovare un'aderenza funzionale tra *scuola* e *psicologia* – i due elementi cardine della ricerca – e che riuscissero a farsi strada tra i banchi di scuola tanto quanto tra le varie attività, e l'operato in generale, dello psicologo che lavora a scuola. Così, decidendo di puntare l'attenzione sugli insegnanti per fare luce sulla configurazione e sulla narrazione che questi hanno rispetto alla figura dello psicologo scolastico, sono state formulate le seguenti *domande di ricerca*:

1. In che modo gli insegnanti configurano il ruolo dello psicologo scolastico?
2. In che modo gli insegnanti configurano il proprio ruolo di utente nella richiesta di incontrare lo psicologo a scuola?
3. Come vivono la presenza o l'assenza di tale figura professionale?
4. Quali sono le aspettative, le esigenze e le richieste che pongono o porrebbero al professionista?
5. Come avviene l'interazione tra queste due figure?
6. Si può parlare, ad oggi, di *risignificazione* della figura dello psicologo a seguito degli ultimi avvenimenti storico-culturali?
7. Come ne rispondono gli attori coinvolti?
8. Quali prospettive future si possono generare e anticipare?

3.3 Partecipanti

Coloro che hanno preso parte alla ricerca sono 83 insegnanti, di cui 58 femmine e 25 maschi, in un'età compresa tra i 25 e i 66 anni, di scuole secondarie di secondo grado, con almeno un anno di esperienza fino ad un massimo di 40, e che insegnano in diverse regioni d'Italia, quali, Veneto, Emilia-Romagna, Campania, Lombardia, Basilicata e Puglia.

Nello specifico, gli istituti scolastici che ad oggi hanno preso parte alla ricerca sono: l'Istituto Superiore di Istruzione Superiore – ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE), l'Istituto di Istruzione Superiore ISS “Newton-Pertini” di Camposampiero (PD), l'Istituto ENGIM di Ravenna (RA), l'I.I.S.S. Leonardo da Vinci di Fasano (BR), l'Istituto Comprensivo “Busciolano” di Potenza (PZ), il Liceo Scientifico “L. Pepe – A. Calamo” di Ostuni (BR), l'Istituto di Istruzione Superiore "A. Meucci" di Cesarano (LE), Istituto Comprensivo “Cisternino” (BR), l'I.T.E.T. "Pantanelli-Monnet" di Ostuni (BR), il Liceo Scientifico Enzo Ferrari di Cesenatico (FC), l'Istituto Professionale per i Servizi Enogastronomici e l'Ospitalità Alberghiera "Rainulfo Drengot" di Aversa (CE), il Liceo Ginnasio Agostino Nifo di Sessa Aurunca (CE), il Liceo Statale "Luigi Garofano" di Capua (CE), l'Istituto Professionale per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione (I.P.S.A.R.) "Le Streghe" di Benevento (BN), l'Istituto Professionale I.P. "De Nora Lorusso" di Altamura (BA), l'I.S. "Galileo Ferraris" di Caserta (CE), il Liceo Scientifico Enrico Fermi di Aversa (CE), l'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore “Eugenio Pantaleo” di Torre del Greco (NA), il Liceo Scientifico Statale Galileo Galilei di Mondragone (CE), l'ICS Giovanni Falcone e Paolo Borsellino di Castano Primo (MI), l'Istituto Superiore "Striano-Terzigno" di Striano (NA), l'Istituto Superiore “Graziani” di Torre Annunziata (NA), l'Istituto Comprensivo Capol. D.D. “San Nicola La Strada” di San Nicola La Strada (CE), Ascoltando i Bambini S.R.L. (NA).

Oltre alla provenienza degli insegnanti da differenti scuole italiane, anche le materie di insegnamento sono risultate varie; hanno infatti risposto docenti di: sostegno, italiano, storia, matematica, inglese, scienze motorie, latino, musica, strumento musicale, laboratorio di accoglienza turistica, religione, enogastronomia nel settore della cucina, enogastronomia di sala e vendita, spagnolo, discipline grafiche, storia dell'arte, diritto e tecnica amministrativa delle strutture ricettive, discipline pittoriche, informatica, personale ATA, diritto, filosofia, francese, geografia, economia, laboratori di scienze e tecnologie informatiche, tedesco, economia aziendale, scienze degli alimenti, arte e immagine e arte e territorio.

Di seguito una tabella riassuntiva dei partecipanti e delle loro caratteristiche.

Partecipante	Codice	Nome istituto scolastico	Materia di insegnamento	Anni di esperienza	Sesso	Età
Insegnante 1	Ins. 1	ISS “Newton-Pertini” di Camposampiero (PD)	Discipline letterarie e latino	1	Maschio	26
Insegnante 2	Ins. 2	Istituto Comprensivo Capol. D.D. “San Nicola La Strada” di San Nicola La Strada (CE)	Strumento musicale	2	Maschio	40
Insegnante 3	Ins. 3	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Inglese	10	Femmina	36
Insegnante 4	Ins. 4	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Laboratorio di Accoglienza Turistica	Più di 30	Femmina	59
Insegnante 5	Ins. 5	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Enogastronomia settore cucina	15	Maschio	54
Insegnante 6	Ins. 6	Istituto Superiore “Graziani” di Torre Annunziata (NA)	Spagnolo	20	Femmina	50

Insegnante 7	Ins. 7	Ascoltando i Bambini S.R.L. (NA)	Violino	3	Femmina	28
Insegnante 8	Ins. 8	Istituto Superiore "Striano-Terzigno" di Striano (NA)	Italiano	20	Femmina	46
Insegnante 9	Ins. 9	ICS Giovanni Falcone e Paolo Borsellino di Castano Primo (MI)	Italiano	6	Femmina	38
Insegnante 10	Ins. 10	Istituto Professionale per i Servizi Enogastronomici e l'Ospitalità Alberghiera "Rainulfo Drengot" di Aversa (CE)	Sostegno	16	Femmina	42
Insegnante 11	Ins. 11	Liceo Scientifico Statale Galileo Galilei di Mondragone (CE)	Italiano	8	Femmina	37
Insegnante 12	Ins. 12	Istituto di Istruzione Secondaria Superiore	Scienze alimentari	15	Femmina	50

		“Eugenio Pantaleo” di Torre del Greco (NA)				
Insegnante 13	Ins. 13	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Discipline grafiche	6	Maschio	38
Insegnante 14	Ins. 14	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Matematica	14	Maschio	42
Insegnante 15	Ins. 15	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Storia dell’arte	20	Maschio	63
Insegnante 16	Ins. 16	Liceo Scientifico Enrico Fermi di Aversa (CE)	Scienze motorie e sportive	35	Femmina	57
Insegnante 17	Ins. 17	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sostegno	29	Femmina	60
Insegnante 18	Ins. 18	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Italiano e storia	20	Femmina	51
Insegnante 19	Ins. 19	I.S. "Galileo Ferraris" di Caserta (CE)	Sostegno	16	Femmina	48

Insegnante 20	Ins. 20	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Enogastronomia Sala e Vendita	18	Maschio	61
Insegnante 21	Ins. 21	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Diritto e Tecnica amministrativa delle strutture ricettive	8	Femmina	46
Insegnante 22	Ins. 22	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sala e vendita	11	Maschio	36
Insegnante 23	Ins. 23	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sostegno	22	Femmina	54
Insegnante 24	Ins. 24	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Inglese	10	Femmina	35
Insegnante 25	Ins. 25	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Discipline pittoriche	9	Femmina	39
Insegnante 26	Ins. 26	Istituto Professionale I.P. "De Nora Lorusso" di Altamura (BA)	Laboratorio di ricettività alberghiera	31	Maschio	58
Insegnante 27	Ins. 27	ISIS Vincenzo Corrado di	Scienze motorie	30	Femmina	60

		Castel Volturno (CE)				
Insegnante 28	Ins. 28	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Informatica	9	Femmina	41
Insegnante 29	Ins. 29	Istituto Professionale per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione (I.P.S.A.R.) "Le Streghe" di Benevento (BN)	Diritto e tecniche delle aziende ricettive	35	Femmina	60
Insegnante 30	Ins. 30	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Laboratorio di informatica	9	Femmina	45
Insegnante 31	Ins. 31	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Matematica	8	Maschio	42
Insegnante 32	Ins. 32	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Italiano	35	Femmina	52
Insegnante 33	Ins. 33	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sostegno	20	Femmina	50

Insegnante 34	Ins. 34	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Personale ATA	20	Femmina	54
Insegnante 35	Ins. 35	Liceo Statale "Luigi Garofano" di Capua (CE)	Inglese	35	Femmina	61
Insegnante 36	Ins. 36	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Diritto	10	Femmina	50
Insegnante 37	Ins. 37	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Italiano	6	Femmina	41
Insegnante 38	Ins. 38	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Laboratorio di accoglienza Turistica	27	Maschio	66
Insegnante 39	Ins. 39	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sala vendita	14	Maschio	49
Insegnante 40	Ins. 40	Liceo Ginnasio Agostino Nifo di Sessa Aurunca (CE)	Storia e filosofia	22	Femmina	45
Insegnante 41	Ins. 41	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sostegno	4	Femmina	38

Insegnante 42	Ins. 42	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Religione	26	Maschio	63
Insegnante 43	Ins. 43	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sostegno	7	Femmina	46
Insegnante 44	Ins. 44	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Francese	15	Femmina	39
Insegnante 45	Ins. 45	Istituto Professionale per i Servizi Enogastronomici e l'Ospitalità Alberghiera "Rainulfo Drengot" di Aversa (CE)	Italiano e storia	22	Femmina	52
Insegnante 46	Ins. 46	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Matematica	1	Femmina	29
Insegnante 47	Ins. 47	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Tecnico di accoglienza	15	Femmina	43
Insegnante 48	Ins. 48	ISIS Vincenzo Corrado di	Geografia	20	Maschio	58

		Castel Volturno (CE)				
Insegnante 49	Ins. 49	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Diritto ed economia	5	Maschio	48
Insegnante 50	Ins. 50	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Enogastronomia settore cucina	23	Maschio	48
Insegnante 51	Ins. 51	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Italiano	25	Femmina	56
Insegnante 52	Ins. 52	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Scienze motorie	36	Femmina	62
Insegnante 53	Ins. 53	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Italiano e storia	6	Femmina	33
Insegnante 54	Ins. 54	Liceo Statale "Luigi Garofano" di Capua (CE)	Laboratori di scienze e tecnologie informatiche	4	Femmina	42
Insegnante 55	Ins. 55	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Inglese	8	Femmina	44
Insegnante 56	Ins. 56	ISS "Newton-Pertini" di	Sostegno	3	Maschio	31

		Camposampiero (PD)				
Insegnante 57	Ins. 57	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Matematica	20	Femmina	60
Insegnante 58	Ins. 58	Liceo Scientifico "L. Pepe – A. Calamo" di Ostuni (BR)	Italiano e latino	35	Femmina	59
Insegnante 59	Ins. 59	Liceo Scientifico "L. Pepe – A. Calamo" di Ostuni (BR)	Educazione fisica	40	Femmina	63
Insegnante 60	Ins. 60	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sostegno	22	Femmina	49
Insegnante 61	Ins. 61	Liceo Scientifico Enzo Ferrari di Cesenatico (FC)	Diritto ed economia	36	Femmina	58
Insegnante 62	Ins. 62	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sostegno	20	Maschio	47
Insegnante 63	Ins. 63	I.T.E.T. "Pantanelli-Monnet" di Ostuni (BR)	Inglese	35	Femmina	63

Insegnante 64	Ins. 64	I.T.E.T. "Pantanelli- Monnet" di Ostuni (BR)	Lingua e civiltà francese	31	Femmina	61
Insegnante 65	Ins. 65	I.T.E.T. "Pantanelli- Monnet" di Ostuni (BR)	Italiano	35	Femmina	62
Insegnante 66	Ins. 66	I.T.E.T. "Pantanelli- Monnet" di Ostuni (BR)	Italiano e storia	30	Femmina	59
Insegnante 67	Ins. 67	I.T.E.T. "Pantanelli- Monnet" di Ostuni (BR)	Tedesco	1	Femmina	27
Insegnante 68	Ins. 68	Istituto Comprensivo "Cisternino" (BR)	Sostegno	32	Maschio	60
Insegnante 69	Ins. 69	I.T.E.T. "Pantanelli- Monnet" di Ostuni (BR)	Economia aziendale	38	Femmina	60
Insegnante 70	Ins. 70	Istituto di Istruzione Superiore "A. Meucci" di Cesarano (LE)	Materie letterarie	20	Femmina	58
Insegnante 71	Ins. 71	Liceo Scientifico "L. Pepe – A.	Italiano e latino	36	Maschio	58

		Calamo” di Ostuni (BR)				
Insegnante 72	Ins. 72	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Scienze degli alimenti	21	Femmina	60
Insegnante 73	Ins. 73	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sostegno	5	Femmina	54
Insegnante 74	Ins. 74	Istituto di Istruzione Superiore "A. Meucci" di Cesarano (LE)	Italiano e storia	6	Femmina	32
Insegnante 75	Ins. 75	Istituto Comprensivo “Busciolano” di Potenza (PZ)	Arte e immagine	30	Femmina	65
Insegnante 76	Ins. 76	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Italiano e storia	16	Maschio	63
Insegnante 77	Ins. 77	I.I.S.S. Leonardo da Vinci di Fasano (BR)	Filosofia	15	Maschio	45
Insegnante 78	Ins. 78	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Sostegno	4	Femmina	43

Insegnante 79	Ins. 79	I.T.E.T. "Pantanelli- Monnet" di Ostuni (BR)	Arte e territorio	2	Maschio	38
Insegnante 80	Ins. 80	Istituto ENGIM di Ravenna (RA)	Inglese e italiano	1	Maschio	27
Insegnante 81	Ins. 81	ISIS Vincenzo Corrado di Castel Volturno (CE)	Scienze motorie	36	Femmina	62
Insegnante 82	Ins. 82	Istituto ENGIM di Ravenna (RA)	Italiano	1	Maschio	25
Insegnante 83	Ins. 83	Liceo Scientifico "L. Pepe – A. Calamo" di Ostuni (BR)	Inglese	33	Femmina	61

3.4 Metodologia di indagine

3.4.1 La ricerca qualitativa come modalità di assumere e intendere la conoscenza

La scelta della metodologia di indagine e di analisi dei dati di una qualunque ricerca non può prescindere dal significato che si attribuisce al termine “ricerca” (Semeraro R., 2014). Ciò che conferisce una forma precisa alle pratiche di ricerca, inoltre, ha proprio a che fare con il modo che si ha di intendere la conoscenza e le modalità a disposizione, sia pratiche che teoriche, per realizzarla (Neri J., 2018).

Coerentemente con quanto anticipato nei capitoli precedenti, nella presente ricerca ci si affranca dalle modalità tradizionali di fare ricerca tipiche del campo della psicologia e delle scienze sociali ad impostazione epistemologica empirista e positivista – e che quindi prevedono l’utilizzo di test e misurazioni di tipo quantitativo nello studio di oggetti considerati esistenti indipendentemente da chi li osserva. Proprio a partire da tale premessa, e quindi da un approccio post-moderno e dalla prospettiva teorica dell’interazionismo simbolico, il sistema di ricerca adottato per questa ricerca è quello di tipo qualitativo.

La metodologia di ricerca qualitativa si sviluppa a partire dagli anni Sessanta negli Stati Uniti. Nonostante l’ingente quantità di letteratura presente, non è semplice definire che cosa essa sia nello specifico e che cosa, di conseguenza, essa escluda nella sua pratica – tanto che molti studiosi, per individuarne le peculiarità, la mettono a confronto con la ricerca quantitativa tradizionale. Comparandone le caratteristiche è possibile affermare come nell’approccio della ricerca quantitativa sia presente una *“predeterminazione nella giustificazione delle ipotesi di lavoro, che tende a fare emergere dai fenomeni indagati solo gli aspetti che possono dar luogo a dati generalizzabili e, in qualche modo, oggettivamente strutturabili secondo criteri standard di tipo misurativo”* (Semeraro, 2014). La ricerca quantitativa ha l’obiettivo primario di testare teorie, di stabilire ricorrenze nei fenomeni attraverso la standardizzazione dei dati, prevede passaggi obbligati e distinti, si riferisce ai repertori ordinari della validità, dell’affidabilità o del

campionamento e adottano un tipo di visione oggettiva e oggettivante del fenomeno da indagare. In contrasto rispetto a tutto ciò, la ricerca di tipo qualitativo si serve di modalità diverse per intercettare e scandagliare la conoscenza, considerata flessibile, dinamica e dipendente dalle caratteristiche dei contesti socio-storici. È un tipo di attività che situa e colloca l'osservatore dei fenomeni in una posizione ben precisa all'interno del contesto, attribuendogli caratteristiche irripetibili, nonché uno sguardo tutt'altro che neutrale, ma sempre individuale e presente. Pertanto, si interessa di descrivere realtà complesse riponendo l'attenzione verso i dati esperienziali e soggettivi, rinunciando all'essenza e alla verità delle cose, per lasciare spazio ad una molteplicità di punti di vista e ad un tipo di validità definita "semantica", il grado di coerenza presente fra le categorie dell'analisi e il significato che esse hanno rispetto all'uso che ne viene fatto dai soggetti studiati o, comunque, in un determinato codice linguistico (Semeraro, 2014).

3.4.2 Alcune caratteristiche fondamentali

È possibile rintracciare i tratti più distintivi della metodologia di ricerca qualitativa in due punti rilevanti (Cardano, 2011):

1. *Forma di osservazione ravvicinata*: la prossimità ontologica tra osservatore ed oggetto osservato è governata dalla "semplificazione dell'oggetto" che riduce il campo di osservazione e dalla "riduzione dell'estensione del dominio osservato" per cui vengono analizzati pochi casi specifici;
2. *Sintonizzazione con le caratteristiche degli oggetti*: come sostenuto da Blumer (1969) e da Goffman (1989), sul piano delle pratiche di ricerca qualitativa risultano fondamentali due elementi: l'interattività, la capacità di coordinazione tra ricercatore e oggetto dell'indagine, e la sensibilità al contesto, la capacità di adattare gli strumenti al contesto reale.

A seguire le tre ragioni su cui si fonda la ricerca qualitativa (Cardano, 2011):

1. *Ragioni metodologiche*: i comportamenti sociali sono spiegabili in modo migliore solo se si adottano metodologie di ricerca che si focalizzano sulla maggior accuratezza della rappresentazione dei fenomeni. Quindi grazie all'osservazione ravvicinata diviene possibile costruire un resoconto narrativo dei processi causali valorizzando il carattere multiplo e contingente della causazione sociale;
2. *Ragioni metateoriche*: capacità della ricerca qualitativa di creare teorie generali che considerino le discontinuità sociali e culturali e i relativi contesti;
3. *Ragioni etico-politiche*: possibilità di dar voce alle diverse forme di alterità, facendo oggetto dei propri studi soggetti marginali e permettendo loro di esprimere la propria esperienza con le loro parole.

I diversi *tipi di ricerca* qualitativa possono essere definiti in base al tipo di domande che il ricercatore si pone nel momento in cui avvia la propria indagine; è possibile trovare: studi qualitativi di base o generici, studi etnografici, fenomenologia, Grounded Theory – teoria per cui i dati con cui analizzare i fenomeni emergono direttamente dalle situazioni contestuali (Semeraro, 2014; Limone, Università degli Studi di Foggia).

Le diverse *forme di indagine*, invece, sono: l'indagine naturalistica, la ricerca interpretativa, lo studio sul campo, l'osservazione partecipante, l'etnografia e lo studio di un caso (Limone, Università degli Studi di Foggia).

Per quanto riguarda le *tecniche utilizzate*, nella ricerca qualitativa è possibile rintracciare: l'osservazione (libera, partecipata o strutturata – diretta o indiretta – in setting umani, fisici e interattivi), l'intervista qualitativa discorsiva (che può essere libera, completamente strutturata o semi strutturata – uno a uno o di gruppo – *focus group*), il questionario, le ricerche etnografiche, la ricerca-azione, il *role-playing* (partecipazione di più soggetti ad una situazione sociale simulata che stimola il gioco di ruoli in cui si simulano a loro volta episodi di vita sociale) (Semeraro, 2014).

3.4.3 L'analisi dei dati nella ricerca qualitativa

“L'analisi dei dati è centrata sui soggetti, nel senso che l'individuo è osservato nella sua interezza. I risultati sono presentati in una prospettiva di tipo narrativo. Le sintesi e le generalizzazioni spesso assumono la forma di classificazioni e tipologie” (Limone, Università degli studi di Foggia).

Le tecniche di ricerca precedentemente segnalate consentono una raccolta di dati che si avvale di codici verbali (scambi discorsivi, riflessioni orali) trasferiti in testi scritti (Semeraro, 2011). In una prima fase vengono individuate, in ciascun passaggio del discorso, diverse unità analitiche (parole, frasi, affermazioni o interi paragrafi) dai quali si evince il nucleo di significato, in letteratura chiamato *codice*. Secondariamente, si trovano possibili tipologie di relazione tra i codici creati per arrivare alla terza fase, quella in cui si costruiscono delle vere e proprie aggregazioni o “famiglie” di codici. Tale passaggio prevede di tenere conto di alcuni criteri di strutturazione: il primo si riferisce ad aggregazioni che definiscono la *situazione*, il secondo a quelle che descrivono i *processi*, il terzo a quelle che descrivono specifiche *attività* e, infine, il quarto, che dà luogo ad aggregazioni che descrivono relazioni nei micro e nei macrosistemi sociali (Semeraro, 2011).

“In tali approcci di ricerca il linguaggio, come sistema di segni, simboli e significati, viene inteso come elemento cardine della costruzione e dell'interpretazione di ciò che viene considerato come reale. Esso non include soltanto aspetti linguistici e testuali, ma anche simboli e pratiche incorporate di conoscenza e di costruzione della realtà” (Neri, 2018).

In conclusione, per quanto riguarda la questione dell'applicabilità o meno dei criteri utilizzati nella ricerca qualitativa, è possibile sostituire il termine “validità” proprio della ricerca quantitativa con quello di “autenticità”, o “affidabilità”, “credibilità”, “consistenza”, “applicabilità” ecc... (Semeraro, 2011).

Il ricercatore assume pertanto un suo particolare rilievo nella valutazione dei risultati della ricerca, adottando criteri analitici sempre più raffinati, muovendosi tra la complessità propria degli eventi ambientali e culturali, senza la volontà di appiattirla, ma con l'intento di far emergere prospettive nuove e non previste.

“...i metodi qualitativi si occupano di quegli aspetti che la ricerca quantitativa non è adatta a studiare, vale a dire, il mondo dei significati e delle azioni vissuti” (Fischer, 2006).

“L'80% dell'informazione nel mondo è costituita da dati non strutturati, da dati qualitativi, spesso sotto forma di testi” (Feldman, 2006).

3.5 Metodo di indagine

A proposito delle tecniche utilizzate all'interno della ricerca di tipo qualitativo, quella scelta e utilizzata nel seguente elaborato è il questionario con domande aperte, mirate ad intercettare il vissuto esperienziale di ogni attore coinvolto e in affinità con i presupposti teorici e metodologici di questo tipo di approccio.

3.5.1 Il questionario e la sua costruzione

Inizialmente è stato preparato un questionario che, per essere testato nella sua autenticità e applicabilità, è stato somministrato preliminarmente ad un numero circoscritto di persone, per poi essere modificato sulla base di questo *pre-test* e sulle esigenze di coloro che, esprimendo un parere rispetto alla qualità e alla pertinenza delle domande, hanno dato suggerimenti utili su come poterlo rimodulare e riformulare in maniere più conforme rispetto agli obiettivi. Solo a questo punto, è stato possibile generare il protocollo di domande ufficiali.

Agli 83 insegnanti che hanno preso parte alla ricerca è stato pertanto presentato il questionario dal titolo *Indagine esplorativa sulla figura dello psicologo scolastico*, composto da 9 domande aperte, al cui inizio ogni partecipante ha dovuto indicare il nome dell'istituto scolastico in cui insegnava, la materia di insegnamento, gli anni di esperienza, il sesso e l'età. In conformità con l'obiettivo generale, sono state individuate tre tipi di *dimensioni d'indagine*, con lo scopo di porzionare il macro-obiettivo in zone più delimitate, con domande specifiche inerenti ad ognuna delle dimensioni. Precisamente, le tre dimensioni di indagine individuate sono:

1. Configurazione del ruolo dello psicologo scolastico;
2. Configurazione del ruolo dell'utente e delle richieste;
3. Configurazione delle esigenze attuali degli insegnanti all'interno del sistema scolastico;

A seguire, una presentazione panoramica del questionario che è stato costruito e che è possibile reperire cliccando questo link [<https://forms.gle/FKHxyYJHZ8paVWc16>]

Prima dimensione	Domande	Obiettivo
Configurazione del ruolo dello psicologo scolastico	<p>1. Come descriverebbe uno psicologo scolastico?</p> <p>2. Come descriverebbe ciò di cui si occupa in una scuola?</p> <p>3. Per quali ragioni inviterebbe un/una suo/a collega a rivolgersi allo psicologo della scuola?</p>	<i>Rilevare la configurazione circa il ruolo dello psicologo scolastico</i>

Seconda dimensione	Domande	Obiettivo
Configurazione del ruolo dell'utente e della richiesta	<p>4. Come descriverebbe chi decide di rivolgersi allo psicologo scolastico?</p> <p>5. Se lei dovesse rivolgersi allo psicologo scolastico, cosa chiederebbe in riferimento al suo ruolo di insegnante?</p> <p>6. Secondo il suo punto di vista, ci sono degli aspetti critici nel rivolgersi allo psicologo scolastico? Motivi la risposta</p>	<p><i>Esplorare la configurazione della richiesta dell'utente nel rapporto con lo psicologo scolastico</i></p>

Terza dimensione	Domande	Obiettivo
Configurazione delle esigenze attuali degli insegnanti all'interno del sistema scolastico	<p>7. Oltre a ciò che chiederebbe individualmente, oggi quali altre esigenze potrebbero avere la scuola e gli altri attori coinvolti (personale, studenti, genitori, ecc.), alla luce dell'attuale periodo storico-culturale?</p>	<p><i>In questa dimensione l'accento si sposta sulle modalità attraverso le quali gli insegnanti configurano le proprie esigenze e bisogni attuali sia in relazione al lavoro dello psicologo scolastico che all'ambiente scolastico in cui lavorano - sempre in riferimento al periodo</i></p>

	<p>8. Ha notato eventuali cambiamenti rispetto a come viene intesa la figura dello psicologo oggi, a seguito degli ultimi avvenimenti storici?</p> <p>9. Secondo la sua esperienza e in base alle esigenze sopra rilevate, oggi cosa sarebbe utile proporre per la scuola?</p>	<p><i>storico-culturale che stiamo attraversando.</i></p>
--	--	---

3.6 Raccolta dei dati

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso una iniziale sensibilizzazione dei ruoli principali della scuola; sono stati contattati i dirigenti scolastici che hanno segnalato l’iniziativa agli insegnanti. Questi ultimi sono poi stati contattati direttamente e hanno così ricevuto tutte le informazioni e le indicazioni necessarie su come prendere visione e compilare il questionario. Il campionamento ottenuto prende quindi il nome di campionamento a *snowball*, ossia a “palla di neve”, e, tramite il cosiddetto “passaparola”, è stato possibile allargare la platea grazie agli insegnanti che hanno deciso di coinvolgere altri colleghi provenienti da altre scuole.

3.7 Metodologia di analisi dei dati

All'interno della metodologia di indagine propria della ricerca qualitativa presentata nei paragrafi precedenti, è stata selezionato e scelto – nello specifico – l'analisi del posizionamento discorsivo di Rom Harré. Sarà proprio sulla base di tale teoria che verrà condotta l'intera ricerca, sia nella selezione dei dati, che nell'analisi e presentazione dei conseguenti risultati ottenuti.

3.7.1 Il posizionamento discorsivo di Harré: una panoramica

La teoria del posizionamento nasce negli anni Ottanta prendendo le mosse dai *gender studies* e sviluppandosi grazie ai contributi di Bronwyn Davies, Rom Harré, Luk Van Langenhove e Fathali Moghaddam. Prendendo spunto e aggiungendosi ai lavori teorici precedenti di Lev Vygotskij, questa teoria mette in evidenza l'individuo e la conoscenza dei partecipanti nel contesto educativo, fornendo una lettura che comprenda il motivo per cui gli individui scelgono di agire con un comportamento specifico o un insieme ristretto di comportamenti tra i molti a disposizione. A questa teoria va riconosciuto l'intento di costruire una psicologia che non solo tenga conto, ma renda soprattutto conto delle persone in quanto agenti attivi che operano socialmente con i significati a loro disposizione, sulla base dei quali organizzano il loro comportamento (Harré & Gillett, 1996). Il "posizionamento" riguarda i meccanismi con cui i ruoli vengono assegnati, appropriati o negati (Langenhove, 2021); coinvolge anche le modalità tramite cui gli individui costruiscono sé stessi e gli altri attraverso attività discorsive, nonché le espressioni orali e scritte, l'uso del linguaggio, le parole e altre azioni basate su sistemi normativi e morali (Davis & Harré, 1990). L'attività di posizionamento viene considerata come il *“luogo primario della produzione discorsiva dei sé in cui i sé si trovano nelle conversazioni come partecipanti osservabili e soggettivamente coerenti in una storia prodotta in linee comuni”*. Le opportunità che le persone hanno di agire dipendono non solo dalla propria volontà, ma anche dalle numerose concatenazioni che si verificano quotidianamente con le altre persone (Langenhove, 2021).

3.7.2 La differenza tra ruolo e posizionamento

Secondo una lunga tradizione, l'ordine di molte produzioni umane – come le conversazioni – è la conseguenza di regole e convenzioni che esistono indipendentemente dalle produzioni stesse. In alcune letture della scuola di linguistica chomskiana, ad esempio, le grammatiche trasformazionali vengono intese come preesistenti al loro ruolo nei processi psicologici effettivi di produzione del linguaggio. Questo tipo di visione prende il nome di “*trascendentalismo*”, da cui la teoria del posizionamento si affranca assumendo una visione contraria, chiamata “*immanentista*” (Langenhove & Wyse, 2019). Si assume, cioè, che le regole linguistiche siano formulazioni esplicite – e non preesistenti – rispetto all’ordine normativo che risulta immanente, ossia insito e inseparabile, nelle produzioni umane concrete.

Secondo il punto di vista immanentista è possibile parlare *solo* di conversazioni reali, passate e presenti. Le somiglianze tra le varie conversazioni possono essere spiegate solo in riferimento a ciò che è accaduto concretamente prima, e alle memorie umane che ne costituiscono le risorse personali e culturali a cui gli oratori possono attingere per costruire il momento presente (Langenhove & Wyse, 2019). Il termine “posizione” viene offerto come sostituzione immanentista di una serie di concetti trascendentali come quello di “ruolo”.

I ricercatori si sono occupati di esaminare le narrazioni utilizzate dagli individui per posizionare sia sé stessi, che gli altri; nello specifico, hanno analizzato come le posizioni vengono assunte dalle persone (per sé stesse e per gli altri) sulla base della loro interpretazione dei “diritti” (ciò che una persona è dovuto da altri) e dei “doveri” (ciò che una persona deve agli altri). Secondo quest’ottica, le convenzioni di parola e azione sono intese come mutevoli, discutibili e di breve durata e, quindi, in netto contrasto con la teoria dei ruoli, in cui questi vengono descritti come relativamente fissi e statici (Harré & Moghaddam, 2015). La teoria del posizionamento può essere utilizzata per indagare come un individuo costruisce la propria storia, il proprio senso di sé, gli atti sociali (incluso il discorso) rappresentati nella e attraverso la propria storia e le posizioni che rivelano.

Davies e Harré (1990) sostengono quanto il posizionamento sia più adatto a rendere giustizia al carattere flessibile, autodeterminato e interpretativo dell'azione individuale, rispetto alla nozione più statica e rituale di "ruolo", che tende invece a implicare un determinismo socio-strutturale che modella l'azione individuale, oltre che non cogliere le sfaccettature dell'identità che hanno a che fare con caratteristiche psicologiche, biografiche e morali.

Prendendo come esempio il ruolo di "madre" è possibile evidenziare come sia presente una comprensione generale del ruolo che una madre svolge nella vita di qualcuno, ma ciò che manca è la comprensione interiorizzata di "madre" per ogni singola persona che svolge quel ruolo. Ogni persona, cioè, ha un'esperienza vissuta come unica e che influenza la sua posizione. Può ad esempio anticiparsi di diventare madre, così come potrebbe non rivestire mai questa posizione. È presente una storia di narrazioni fuori da ogni esperienza vissuta che determinano la propria posizione nei confronti dell'idea di "madre".

Lo stesso concetto può anche essere applicato in contesti educativi quando si guarda alla differenza tra il "ruolo" di un'insegnante rispetto a ciò che viene inteso per "posizione" di un insegnante (Harré, 2012).

3. 7. 3 Norme, diritti e doveri - forza illocutoria e forza perlocutoria

Esaltando l'importanza dell'interazione sociale entro cui gli individui sono continuamente coinvolti nelle pratiche di negoziazione e di costruzione, con il costrutto di "posizionamento", Davies e Harré (1990) indicano quel *"processo discorsivo attraverso cui i sé sono situati nelle conversazioni come partecipanti osservabilmente e soggettivamente coerenti all'interno di storie prodotte in modo collaborativo"*. L'assunzione di tale costrutto consente di evidenziare le coordinate che individuano, e che al tempo medesimo limitano, le possibilità d'azione dell'individuo collocato temporalmente entro una "posizione", ossia entro una specifica cornice e pratica discorsiva. Come affermano, a questo proposito, Harré e Moghaddam (2003) *"un posizionamento implicitamente limita l'entità di ciò che è logicamente possibile dire e*

fare e delimita adeguatamente una parte del repertorio delle azioni possibili in un dato momento in un contesto specifico, incluso ciò che riguarda gli altri. Questo è il confine delle azioni socialmente consentite". Un altro importante aspetto consiste nel fatto che la diversificazione delle modalità tramite cui i gruppi di individui entrano in comunicazione, dipendono fortemente dall'insieme dei doveri e dei diritti di utilizzare le specifiche categorie di atti linguistici.

"L'insieme dei diritti e dei doveri costituisce, quindi, la posizione dell'individuo, rispetto alla forza illocutoria o sociale di quello che un individuo può o non può dire" (Harré & Gillett, 1994). Da questo punto di vista, il posizionamento discorsivo *"incorpora sia un repertorio concettuale e una posizione delle persone all'interno della struttura dei diritti per coloro che utilizzano tale repertorio. Dopo aver preso una posizione particolare come propria, una persona vede inevitabilmente il mondo dal punto di tale posizione di vantaggio e in termini di immagini particolari, metafore, storie e concetti che sono fatti rilevanti nella particolare pratica discorsiva in cui sono posizionato"* (Davies & Harré, 1990). In generale, la Teoria del Posizionamento si occupa dei seguenti aspetti, interconnessi nelle interazioni sociali (Harré et al., 2009):

1. I *diritti* e i *doveri* sono distribuiti tra gli individui come modelli in cambiamento e li impegnano a svolgere particolari tipi di azioni;
2. Questi modelli sono essi stessi il prodotto di *atti di ordine superiore di posizionamento*, attraverso i quali, i diritti e i doveri di posizionamento da attribuire o meno, sono distribuiti;
3. Tali azioni sono le componenti significative della *story-line*. Qualsiasi incontro può svilupparsi lungo più di una *story-line*, e può sostenere più di una *story-line* in continua evoluzione in maniera simultanea;
4. I *significati* delle azioni delle persone sono *atti sociali*. La forza illocutoria di ogni azione umana, come interpretato dalla comunità locale, determina il suo posto in una *story-line*.

Se si accetta il presupposto, come suggerisce Harré et al. (2009), secondo cui la vita si dispiega come un racconto e una storia, con molteplici interconnessioni di *story-lines*, allora il significato delle azioni che gli individui svolgono è in parte determinato dalle

posizioni in cui sono collocati gli attori sociali in interazione. In sostanza, in un episodio sociale è necessario che alcuni diritti siano riconosciuti agli e dagli interagenti. Qualsiasi atto linguistico specifico include la posizione (auto-posizionamento) e le posizioni degli altri (altro-posizionamento) con la possibilità di cambiare la trama in corso. In conformità è possibile affermare come ogni atto linguistico abbia un *effetto illocutorio e perlocutorio* (Hirvonen P. 2016). La forza illocutoria di un atto linguistico si riferisce all'atto linguistico stesso come un'azione performativa (ad esempio domanda, comando, commento), mentre la forza perlocutoria si riferisce alle conseguenze dell'atto illocutorio (ad esempio risposta, rifiuto o contro argomentazione).

L'individuo, inteso come agente discorsivo, attraverso la partecipazione alle pratiche discorsive e mediante gli enunciati linguistici, si "posiziona" all'interno di uno specifico sistema di locazione composto da *quattro coordinate* (Davies e Harré, 1990; Harré, 1984):

- *spaziale*: indica la collocazione dell'individuo entro i confini definiti e in un contesto specifico, fornisce all'individuo un punto di vista sul mondo attraverso la quale egli orienta la propria capacità d'azione; in altre parole, "*per avere un senso di me stesso come individuo unico, ho un senso di locazione nello spazio, letteralmente un punto di vista*" (Harré & Gillett, 1994);

- *temporale*: consiste in un riferimento attraverso il quale l'individuo si colloca in un momento storicamente definito, "*un senso di esistere, in un dato momento, in un dipanarsi temporale, un senso della mia vita come una traiettoria o percorso attraverso il tempo*" (Harré & Gillett. 1994);

- *morale*: indica un posizionamento in cui è centrale il senso di responsabilità rispetto a sistemi culturali e locali di doveri e diritti, di obblighi e impegni reciproci nei confronti degli altri individui;

- *sociale*: indica il posizionamento rispetto alla molteplicità degli altri individui legato alla reputazione nell'ordine morale locale, allo status, all'età, ecc. Avere un senso di sé e della propria individualità personale significa, in sintesi, avere il senso di avere un posto nei diversi sistemi di locazione.

3.7.4 Il triangolo di posizionamento

Harré e Langenhove teorizzano un diagramma a triangolo che consente di spiegare il significato sociale degli atti di posizionamento, al cui interno sono presenti tre elementi tra loro intrecciati che si influenzano a vicenda: al variare di uno, infatti, anche gli altri si modificano. I tre elementi sono la *posizione*, i *discorsi* e altri *atti linguistici*, e la *trama* (Harré & Moghaddam, 2003).

Il primo elemento – la *posizione* – ha componenti sia sociali che individuali (Langenhove, 2017); viene intesa come i diritti, i doveri e gli obblighi di una persona in vari contesti sociali, sostenuti a loro volta dalle caratteristiche e dai tratti della personalità dell'individuo. In sintesi, una posizione stabilisce ciò che un individuo è autorizzato a dire o a fare (Harré, 2012; Harré & Moghaddam, 2003; Langenhove, 2017).

Ogni *azione* socialmente significativa, movimento intenzionale o discorso dovrebbe essere vista come un *atto significativo*. Saltare può essere un esempio di un'azione intenzionale: un individuo può eseguire questa azione per saltare su un oggetto, seguire un istruttore di educazione fisica, esercitare o modellare il movimento per un'altra persona da copiare. L'azione diventa importante solo se è identificata in base a delle regole per comportamenti morali o sociali accettati, e se le viene attribuito un significato nel contesto in cui viene eseguita. Una situazione appropriata (ad esempio, una classe di educazione fisica) assieme ad azioni significative e rilevanti (ad esempio, un istruttore che mostra come saltare) devono precedere l'azione eseguita (salto dell'allievo). Ci saranno anche conseguenze per l'azione eseguita (come essere valutati sulla loro capacità di saltare). Sebbene un atto linguistico non possa causare un altro atto linguistico, può portare allo sviluppo di trame in cui si verificano nuove posizioni e altri atti linguistici, e può dare significato e responsabilità a quegli altri atti linguistici (Corson, 1994; Langenhove, 2017; Harré & Moghaddam, 2003).

Come risultato del discorso e di altri atti linguistici, vengono sviluppate le *trame*, che possono essere viste come “chi ha” o “chi non ha” il diritto o il dovere di agire e di come può agire. Quando si spiega una storia, la propria posizione può risultare un'allusione a sé stessi come un eroe, mentre un altro individuo può avere una trama diversa che

posiziona la stessa persona come cattivo. Quindi, un cambiamento nella trama potrebbe alterare le posizioni iniziali degli individui coinvolti. Mentre gli individui conversano tra loro, possono usare narrazioni o trame per fare in modo che le loro azioni e le loro parole siano intenzionali e significative per sé stessi e per gli altri (Harré & Moghaddam, 2003; Maxwell, 2019; Langenhove, 2017).

Tutte le strutture sociali possono essere viste come ordini morali che stabiliscono regole per un comportamento accettabile. Gli atti linguistici creano e attivano ordini morali. La capacità degli individui di agire in modo indipendente deriva dalla possibilità di comportarsi contro determinati ordini morali, o di stabilirne dei nuovi ordini. Quando un individuo compie un'azione, sviluppa un ordine morale personale – ad esempio, giustificando il proprio comportamento che altrimenti riterrebbe irresponsabile o inappropriato (Langenhove, 2017).

La teoria del posizionamento porta all'analisi di qualsiasi situazione sociale in relazione a queste tre nozioni (Langenhove, 2017):

1. Ci sono molti ordini morali culturali, legali e istituzionali che sono predeterminati e assegnano posizioni agli individui (attori). Queste posizioni determinano poteri e diritti che vengono dati a questi individui;
2. Ci sono trame in espansione ed emergenti che costituiscono un ordine morale locale in cui le posizioni iniziali possono essere confermate o trasformate;
3. Ci sono ordini morali personali degli individui coinvolti che influiscono su ciò che faranno e diranno, come confutare e accettare posizioni predeterminate o le posizioni sviluppate attraverso la conversazione.

La teoria del posizionamento, inoltre, si concentra su due aspetti della personalità (Harré, 2006):

1. *Sé incarnato*: singolare, continuo e identico a sé stesso. È l'unità e la continuità del punto di vista di una persona e delle sue azioni nei vari contesti;
2. *Concetto di sé*: credenze che gli individui hanno su sé stessi, le loro qualità morali, le loro capacità, le loro paure e la loro vita. Questo si espande nei sotto-concetti di sé autobiografico e sé sociale: il primo, una forma di autocomprensione narrativa, può cambiare da una storia all'altra a causa delle differenze basate sul pubblico e sulla situazione in cui la persona sta discutendo la propria storia; il secondo è l'insieme delle qualità e dei tratti che un individuo mostra quando interagisce con gli altri, che varierà in base al contesto;

3.7.5 Tipi di posizionamento

I posizionamenti possono essere suddivisi in base a degli *ordini*. Vengono definiti di *primo ordine* quando si riferiscono alla posizione che un individuo assume, indipendentemente da qualsiasi influenza; di *secondo ordine* quando si riferiscono ai cambiamenti nel posizionamento di primo ordine dovuti alle interazioni con gli altri in un ambiente sociale; di *terzo ordine*, quando gli individui al di fuori dell'ambiente sociale sono influenzati da precedenti interazioni sociali e assumono posizioni basate su ciò che hanno osservato (Harré & Langenhove, 1991). A seguire, un elenco dei tipi di posizionamento principali individuati da Harré (Harré & Langenhove, 1991):

1. Posizionamento *di sé e degli altri*: include il modo in cui una persona si posiziona o il modo in cui un individuo posiziona gli altri. Sono co-dipendenti; per posizionarsi bisognerebbe definire le posizioni degli altri, e viceversa;

2. Posizionamento *tacito e intenzionale*: è coinvolto nelle interazioni quotidiane, solitamente di primo ed è di natura non intenzionale. Costituisce ciò che è stato intrinsecamente appreso e interiorizzato nel tempo. Il posizionamento intenzionale include posizioni assunte consapevolmente; a seconda dell'obiettivo finale della posizione assunta, può essere classificato, a sua volta, in altre quattro parti:

a. Auto posizionamento *deliberato*: una persona assume una posizione specifica con l'intenzione di ritrarre qualcosa in un modo particolare, indipendentemente dalla sua accuratezza fattuale, al fine di ottenere un risultato o una strategia specifici;

b. Auto posizionamento *forzato*: si verifica in risposta a un evento esterno ed è più una risposta obbligatoria rispetto a una deliberata. Ad esempio, un individuo si posiziona in un modo particolare in risposta a una valutazione annuale delle proprie prestazioni;

c. Posizionamento *deliberato degli altri*: in questo tipo di posizionamento, un individuo posiziona deliberatamente gli altri per raggiungere un obiettivo sottostante. Questo può avvenire con o senza l'individuo bersaglio o gli individui presenti nell'ambiente sociale. Un oratore che include il suo pubblico nel suo discorso è un esempio per il primo, mentre il pettegolezzo sarebbe un esempio per il secondo;

d. Posizionamento *forzato degli altri*: si verifica quando sono presenti fattori esterni che richiedono a un individuo di assumere posizioni specifiche per gli altri. Ad esempio, una persona sotto giuramento in un processo è tenuta per legge ad assumere posizioni altrui.

3. Posizionamento *interattivo e riflessivo*: viene mostrato quando una persona o un gruppo di persone posiziona un'altra persona in base al suo comportamento e a ciò che dice. Il posizionamento riflessivo è il posizionamento di sé stessi in risposta agli altri. Davies e Harré usano un esempio di interazione tra uno studente e un preside per illustrare entrambi i concetti: quando uno studente viene sorpreso a indossare un cappello a scuola, il preside chiede allo studente di toglierselo, ma lo studente si rifiuta di farlo e riceve una sospensione di due giorni. Il preside si è impegnato in un posizionamento interattivo nei confronti dello studente quando ha chiesto allo studente di togliersi il cappello e lo ha posizionato come ribelle. Lo studente ha dimostrato un posizionamento riflessivo quando si è rifiutato di obbedire. Davies e Harré hanno suggerito che le trame o le posizioni che derivano da interazioni specifiche possono a volte portare avanti trame non correlate in

futuro – ad esempio, lo studente può continuare a essere considerato ribelle dal preside in interazioni future che non sono correlate all'interazione passata (Harré & Moghaddam, 2003; Harré & Langenhove, 1999);

4. Posizionamento *morale e personale*: si verifica quando ci si comporta in conformità con i diritti, i doveri e gli obblighi del proprio ruolo. Queste posizioni possono rappresentare una sotto forma di professore-studente, genitore-figlio o commesso-cliente; un ruolo particolare si traduce in un individuo che agisce e risponde in un certo modo. Il posizionamento personale avviene in base alle proprie proprietà individuali ed esperienze di vita, non conformandosi ad un ruolo generico o atteso. Ad esempio, una persona che ha studiato giurisprudenza potrebbe rappresentarsi in tribunale anche senza una laurea in giurisprudenza;

5. Posizionamento *indiretto*: può essere visto come l'uso di caratteristiche per posizionare un individuo, favorevolmente o sfavorevolmente, in relazione a sé stesso e ai propri desideri di gruppo. Un esempio di ciò potrebbe essere posizionarsi come “stupidi”, il che potrebbe impedire a quella persona di correggere le proprie prestazioni cognitive (relative a compiti specifici) oltre un certo livello. Ciò potrebbe anche significare posizionare qualcuno come “irresponsabile”, il che potrebbe comportare l'esclusione di tale individuo dal proprio gruppo sociale dall'assunzione di compiti che richiederebbero un certo livello di responsabilità. Harré e Moghaddam usano un esempio di posizionamento indiretto rispetto a un leader di una nazione utilizzato per posizionare la nazione nel suo insieme (Harré & Moghaddam, 2003);

6. Posizionamento *maligno o malevolo*: si verifica quando il discorso su un individuo induce gli altri a ritrarre quella persona in una luce negativa e, di conseguenza, a trattarli male. Si può avere una visione critica di una persona con disabilità, per esempio, senza essere consapevoli di assumere una tale prospettiva distorta (Harré & Moghaddam, 2003).

In conclusione, è possibile affermare come il senso di sé sia un'esperienza. La tesi discorsiva portata avanti dai vari autori, consiste nello sperimentare sé stessi come aventi una locazione in una molteplicità di posti e in relazione ad altri, e a considerare tale condizione come necessaria per essere in grado di usare e di capire le espressioni indessicali (Harré & Gillett, 1996).

“Nel condurre le nostre vite di membri di una comunità, la quale è inevitabilmente situata in un tempo e in uno spazio fisico, e giudica ognuno dei suoi membri rispetto alla sua affidabilità, questi collocamenti si incontrano. Tuttavia, nelle iterazioni che stabilizzano e mantengono il nostro senso di identità, essi sono espressi nei modi in cui usiamo il nostro linguaggio, in particolare nel nostro uso degli indessicali” (Harré & Gillett, 1996).

Infine, muovendo dalla consapevolezza secondo cui il punto di vista di una persona in merito agli eventi psicologici è *pre-definito* dalle pratiche discorsive che utilizza, Alessandro Salvini afferma che:

“parlare con l'Altro vuol dire incontrarlo attraverso le rappresentazioni e gli schemi di senso comune, con i loro generi discorsivi, con le loro figure narrative, gli artefatti emotivi e le loro reificazioni linguistiche [...] significa anche tradurlo in un linguaggio, non radicalmente diverso, ma congruo e complementare a quello dell'interlocutore [...]” (Harré & Gillett, 1996).

Capitolo 4

PRESENTAZIONE DEI RISULTATI

Il seguente capitolo è interamente dedicato alla presentazione dei risultati ottenuti tramite la somministrazione del questionario dal titolo *Indagine esplorativa sulla figura dello psicologo scolastico* e, pertanto, riferiti all'obiettivo macro della ricerca: l'esplorazione della configurazione della figura dello psicologo scolastico attraverso le narrazioni degli insegnanti.

Nel capitolo precedente è stata messa in evidenza la teoria del posizionamento discorsivo di Rom Harré, che è stata usata nell'analisi dei dati di questa ricerca. Così come Harré e altri autori (Harré & Langenhove, 1991) hanno individuato alcune tipologie di posizionamenti, anche in questa ricerca, attraverso il medesimo criterio, sono stati rintracciati una serie di posizionamenti, con la funzione di fornire una chiave di lettura anzitutto adatta e coerente rispetto al materiale narrativo ottenuto dal questionario e, di conseguenza, che potesse esprimere al meglio la propria aderenza al linguaggio utilizzato dagli insegnanti.

I macro-posizionamenti ottenuti hanno quindi il compito di descrivere in che modo i soggetti rispondenti si posizionano rispetto non solo alle domande presentate all'interno del questionario, ma anche all'idea necessariamente anticipata tramite cui sono state costruite tali domande. Il posizionamento riguarda il macrocontesto di ordine morale, culturale, istituzionale e normativo, nonché l'analisi dei discorsi di ordine generale. All'interno del macrocontesto sono poi presenti anche i microcontesti, ossia i discorsi che riguardano i rilievi locali e che risentono quindi della micro-cultura di appartenenza di ogni rispondente. Gli atti linguistici si verificano invece quando certe influenze lessicali agiscono o sortiscono un certo tipo di effetto di realtà – la forza illocutoria e perlocutoria (Hirvonen P., 2016).

Per quanto concerne la trama, infine, essa rappresenta la tipologia di posizionamento che si rileva durante l'analisi dei dati, ovvero ciò che avviene durante la "conversazione", in questo caso, il questionario.

Ciò che è stata ricercata, dunque, è *l'architettura* del posizionamento, più che il suo contenuto; si è partiti dalla descrizione del processo – e quindi del posizionamento – per poi rintracciare una sorta di metafora che potesse descrivere al meglio l'effetto di realtà generato dalle narrazioni. Da tali descrizioni è stato poi possibile effettuare i ragionamenti e le considerazioni che verranno analizzate nel corso del prossimo capitolo.

Naturalmente, la modalità con cui sono stati suddivisi i posizionamenti tra loro non prevede un netto distacco di questi ultimi: sono distribuiti lungo un *continuum* all'interno del quale, a discostarli, sono leggere sfumature sia nella struttura morfo-sintattica, che nei campi semantici dei discorsi prodotti; nonché lievi cambiamenti sia nel significato che nel significante.

A questo punto è possibile riportare i posizionamenti risultati come più significativi e rappresentativi rispetto alle tre dimensioni adottate come punto di riferimento per rispondere all'obiettivo generale della ricerca; per ogni posizionamento presentato verranno riportate alcune risposte esemplificative dell'espressione di tale posizionamento, a fianco delle quali sarà presente il numero della domanda a cui si riferiscono.

4.1 PRIMA DIMENSIONE: LA CONFIGURAZIONE DEL RUOLO DELLO PSICOLOGO SCOLASTICO

"Lo psicologo scolastico come risorsa imprescindibile"

Le seguenti risposte hanno in comune la modalità tramite cui gli insegnanti hanno posizionato e collocato, in questo caso, la figura e il ruolo dello psicologo scolastico, nonché l'obiettivo di riferimento di questa prima dimensione, declinato attraverso le prime tre domande del questionario. La modalità è quella tipica del posizionamento di

tipo *definitorio*, caratterizzato dalla tendenza del rispondente a sancire un certo tipo di realtà attraverso l'uso di un linguaggio appunto definitorio, decisivo, determinante, e che si limita ad affermare, non lasciando spazio ad alcuna argomentazione.

In questo caso l'affermazione principale che tiene uniti gli esempi riportati, riguarda la figura dello psicologo scolastico configurato come una *risorsa*.

“Una risorsa che aiuta a vedere ed affrontare i problemi in modo diverso dall’ordinario.” (Ins. 22) / “Una figura indispensabile per l’istituzione scolastica” (Ins. 1) / “Una figura essenziale e necessaria” (Ins. 8) / “Una figura fondamentale in questo momento storico” (Ins. 33) / “Come un professionista in possesso di competenze specifiche e pronto ad ascoltare i bisogni dell’utenza” (Ins. 44) / “Una risorsa per gli alunni” (Ins. 49);

Qui lo psicologo è posizionato come una risorsa capace di aiutare il richiedente o i richiedenti innanzitutto ad individuare le eventuali problematiche e, in secondo luogo, ad affrontarle. Risulta interessante soffermarsi sulla specifica presente alla fine della frase: *in modo diverso dall’ordinario*; come ad indicare che l’apporto del professionista consenta di trattare i problemi diversamente rispetto a come, ordinariamente, ci si aspetta di fare.

“Una figura senz’altro importante e di riferimento non solo a chi mostra evidenti segni di difficoltà.” (Ins. 53);

Anche qui viene messa in risalto l’importanza di questa figura, che viene collocata come un punto di riferimento non solo *per chi mostra evidenti segni di difficoltà*. Il soggetto sancisce che l’importanza dello psicologo scolastico non riguarda solamente chi presenta condizioni di disagio chiare ed evidenti, ma anche chi vive le innumerevoli altre sfumature tipiche dello “stare al mondo” – senza che necessariamente sfocino nel malessere per essere prese in considerazione.

“Una risorsa imprescindibile per il benessere degli studenti e dei docenti.” (Ins. 54) / “Figura necessaria a supporto della fragilità adolescenziale” (Ins.23) / “Una figura importantissima non solo per gli alunni ma anche per tutto il personale soprattutto dopo gli anni della pandemia. Uno “sfogo” sociale e personale in un ambiente familiare” (Ins. 25) / “Un aiuto importante per un periodo della vita difficile per gli adolescenti, ed un aiuto per i docenti che devono interagire con gli adolescenti” (Ins. 31) / “Lo psicologo scolastico è un esperto che si occupa di problemi legati alla scuola e all’individuo nel gruppo classe, è un sostegno per i docenti e gli allievi” (Ins. 43) / “Professionista che supporta la comunità educante” (Ins. 26) / “Una figura di supporto necessaria in ogni ambiente scolastico” (Ins. 82);

Qui è particolarmente evidente il carattere sancitivo tramite cui viene si afferma l’imprescindibilità della presenza dello psicologo scolastico nelle scuole, poiché inteso come una risorsa di cui non si può fare a meno al fine di garantire il benessere di studenti e insegnanti.

“Dà risposte concrete alle continue problematiche degli alunni” (Ins. 18);

In questo caso il soggetto esprime con fermezza e sicurezza il compito dello psicologo a scuola, nonché quello di *dare risposte concrete*. Risulta particolarmente caratterizzante la scelta delle parole: l’immagine di realtà che ne scaturisce è quella di un dispensatore di risposte concrete, ossia risolutive, efficaci, funzionali alle continue problematiche che gli alunni presentano; come se ad ogni problema coincidesse un tipo di risposta appropriata, pratica e tangibile, che il professionista è pronto a fornire su richiesta

“Per qualsiasi problema che un collega possa avere non solo a livello lavorativo.” (Ins. 23);

Anche qui il soggetto colloca l’apporto del professionista come adatto a tutti, a prescindere dalla problematica vissuta, motivo per il quale consiglierebbe una consultazione a qualunque collega presenti un qualsiasi problema.

“Tutti dovrebbero rivolgersi ad uno psicologo. Lo psicologo non è solo per persone che presentano problematiche.” (Ins. 46);

Nella prima porzione di frase, il soggetto sancisce che consiglierebbe a chiunque di rivolgersi allo psicologo scolastico – *tutti dovrebbero andarci* – sostanziando tale affermazione con la seconda parte della frase, in cui sottolinea come il professionista non serva solo a chi presenta problematiche.

“Perché saprebbe sicuramente indicare le strategie e le metodologie più idonee per affrontare situazioni "particolari"” (Ins. 54);

Anche qui, similmente ad un esempio visto precedentemente, è evidente la fermezza tramite cui il soggetto esprime che lo psicologo *saprebbe sicuramente* dare indicazioni strategiche e metodologiche per affrontare le problematiche presenti nella scuola.

“Non inviterei mai un/a collega a rivolgersi allo psicologo. È importante che sia una scelta autonoma e responsabile.” (Ins. 71);

In questo caso, invece, il rispondente afferma come non prenderebbe *mai* l’iniziativa di invitare un collega a rivolgersi allo psicologo, mettendo in luce quanto sia importante che quest’ultimo prenda autonomamente tale decisione.

“Lo farei solo se mi fosse esplicitamente chiesto aiuto” (Ins. 83);

Sulla scia dell’esempio appena riportato, anche qui il soggetto acconsente ad inviare un collega dallo psicologo *solamente* nel caso in cui fosse per primo il collega a richiederlo.

Lo psicologo scolastico come promotore del benessere

La modalità di configurazione che gli esempi a seguire hanno in comune tra loro, è quella appartenente al posizionamento di chi fa un commento *generico*. All'interno di questo posizionamento sono presenti tutte quelle risposte che utilizzano procedure generiche di posizionare il ruolo e l'operato dello psicologo scolastico; si esprimono, cioè, attraverso un linguaggio generico che colloca l'altro in una posizione altrettanto generica. In questi esempi è possibile notare come, in tutte e tre le domande appartenenti alla prima dimensione, il rispondente disponga lo psicologo secondo una visione tutt'altro che peculiare, ma piuttosto posizionandolo in un ruolo generale, che chiunque potrebbe riconoscergli.

“Un professionista a servizio dell'istituzione scolastica” (Ins. 66) / “Un professionista del benessere” (Ins. 20);

Nonostante sia lo psicologo genericamente collocato – *un professionista a servizio dell'istituzione scolastica* – è interessante notare la scelta e l'utilizzo della parola *a servizio*; l'effetto di realtà prodotto da questa parola suggerisce l'immagine di un professionista a completa disposizione di chiunque lo richieda all'interno dell'ambiente scolastico. “Essere al servizio” di qualcuno, solitamente, non è una modalità tipica di intendere la figura di uno psicologo.

“Uno strumento per favorire il benessere nel contesto scolastico” (Ins. 18);

Il soggetto pone l'operato dello psicologo in una posizione di *strumento* che ha quindi una funzione specifica: quella di favorire il benessere nel contesto scolastico. Se nell'immagine precedente c'era lo psicologo a servizio della comunità scolastica, qui quest'ultimo viene visto come un apporto che collabora nella promozione del benessere, attraverso la propria funzione che è quella di favorirlo professionalmente.

“Attività che promuovono il benessere di tutti i protagonisti del mondo scolastico” (Ins. 64) / “Promozione del benessere nel contesto scolastico” (Ins. 31);

Anche in questo caso, l’operato dello psicologo viene posizionato con la funzione di proporre attività che sappiano promuovere il benessere di tutti gli attori coinvolti nel mondo scolastico. Allo stesso modo, la medesima collocazione è evidente nella modalità che il rispondente ha di indicare le motivazioni per le quali inviterebbe un collega a rivolgersi a tale professionista: la funzione rimane sempre quella della promozione del benessere.

“Per problemi inerenti al rapporto con gli alunni” (Ins. 74) / “Aiuto nel rapportarsi” (Ins. 50);

In questi due casi, invece, lo psicologo viene configurato come colui che fornisce il proprio aiuto e il proprio supporto per problematiche inerenti al rapportarsi con gli altri, siano essi alunni, altri attori del contesto scolastico, o persone presenti fuori dalla scuola.

Lo psicologo scolastico come guida e supporto nell’interazione

Le modalità tramite cui vengono espressi i seguenti esempi di risposta riguardano il posizionamento *di supporto*. Quest’ultimo si caratterizza per il collocamento di supporto che il rispondente affibbia alla figura dello psicologo scolastico: egli è un professionista che, attraverso il suo operato, ha la funzione di supportare gli attori del sistema scolastico. Viene posizionato come una figura di regolamentazione della salute mentale e l’utente a sua volta si posiziona come bisognoso del suo intervento.

“Una "guida" per contribuire a migliorare la formazione dei ragazzi nonché dei docenti soprattutto dal punto vista dell’interazione con gli allievi di oggi che diventano sempre più fragili dal punto di vista psicologico e umano.” (Ins. 14);

Il soggetto configura lo psicologo come una *guida*, quindi come un aiuto di tipo supportivo, che ha il compito di condurre e dirigere primi su tutti gli alunni, individuati

come coloro che più necessitano di questo aiuto poiché più fragili dal punto di vista psicologico e umano. È interessante notare come questo concetto di “guidare” gli alunni poggi sull’interazione che avviene tra questi ultimi e la figura professionale, come ad intendere una rete interattiva di scambi tramite cui è possibile far scaturire l’importanza di una guida a cui potersi affidare.

“Lo psicologo scolastico interagisce con l’alunno, aiuta sicuramente a far uscire le insicurezze, il disagio che spesso porta interiormente un ragazzo in età adolescenziale.” (Ins. 33);

In questo esempio, riferendosi al suo operato, il soggetto di esprime sempre in termini di interazione e aiuto; quindi, si presuppone un certo tipo di attività interattiva con gli studenti grazie alla quale è poi possibile aiutarli; non si sancisce che il professionista li aiuti e basta, definendola come una caratteristica fine a sé stessa, ma se ne presuppone, innanzitutto, una relazione bidirezionale.

“Si occupa dell’individuazione di situazioni di disagio e coopera per la prevenzione di fenomeni legati al disagio psicologico giovanile. Gestisce sportelli di ascolto rivolti ad alunni, docenti e genitori” (Ins. 44);

Anche in questo caso si configura lo psicologo come figura che dà un supporto, declinato a sua volta nell’individuazione di situazioni di disagio, nella cooperazione, nella prevenzione dei fenomeni legati al disagio psicologico dei giovani e nella gestione dello sportello di ascolto. È importante sottolineare la questione della prevenzione riferita al supporto, da intendere quindi non solo in riferimento a problematiche già esistenti, ma, appunto, ma anche e soprattutto alla loro prevenzione.

“Inviterei una collega a rivolgersi allo psicologo come supporto per prevenire l’insorgere di forma di disagio o malessere psicologico” (Ins. 30);

Anche qui particolarmente evidente il tema del supporto e della prevenzione: la collocazione dello psicologo è di colui che supporta preventivamente l’insorgere delle forme di disagio. Il rispondente, inoltre, afferma che consiglierebbe di invitare un collega

a rivolgersi al professionista proprio per questo motivo, senza quindi aspettare che tali forme di disagi si rendano manifeste.

“Nel momento in cui vedessi una condizione psichica che nuoce al collega, ma che il collega non riesce/vuole affrontare.” (Ins. 56);

Anche in questo caso si evince la modalità supportiva attraverso cui viene configurato e posizionato lo psicologo. Il rispondente afferma che invierebbe un collega a rivolgersi al professionista qualora si rendesse conto che tale collega non sia consapevole, o non voglia volontariamente esserlo, di alcune condizioni legate al disagio psichico. Quindi lo psicologo assume la funzione di colui che guida la persona in tale riconoscimento attraverso l'attività di supporto.

L'operato dello psicologo scolastico è utile ed efficace

In quest'ultima parte, le modalità che raggruppano i seguenti esempi, si riferiscono al posizionamento di tipo *qualificante*. Il soggetto, cioè, posiziona e configura lo psicologo scolastico attraverso un linguaggio qualificante, che si esprime quindi con l'uso di aggettivi o giudizi di ordine morale per parlare di tale figura professionale o del suo operato all'interno della scuola, senza addentrarsi nell'argomentazione.

“Supporto utilissimo per il percorso evolutivo dei nostri alunni” (Ins. 61) / “MOLTO EFFICACE ED INDISPENSABILE” (Ins. 16) / “Un giusto supporto” (Ins. 7);

Questo è un posizionamento che qualifica lo psicologo attraverso un aggettivo; il soggetto qualifica cioè ciò che lo psicologo rappresenta per lui attraverso una collocazione di giudizio che non descrive veramente la figura dello psicologo.

“Dal punto di vista della didattica si richiede un alto senso di responsabilità, è impegnativa sul fronte emozionale, dal punto di vista progettuale entusiasmante e coinvolgente” (Ins. 19);

Anche in questo caso, il posizionamento è di colui che qualifica l’attività e l’operato dello psicologo, definendolo ad esempio come di grande responsabilità, impegnativo, entusiasmante e coinvolgente. Il soggetto si limita ad esprimere un giudizio circa l’oggetto della domanda.

4.2 SECONDA DIMENSIONE: LA CONFIGURAZIONE DEL RUOLO DELL’UTENTE E DELLE RICHIESTE

Andare dallo psicologo significa saper chiedere aiuto o viene ancora associato alla vergogna?

Questo tipo di posizionamento ha la stessa modalità di “funzionare” e di attuarsi di quello presentato anche nella prima dimensione; l’unica differenza è che in questa dimensione il rispondente si riferisce non più alla figura dello psicologo, bensì al ruolo di utente e a quello delle richieste – sempre e comunque intesi in relazione alla figura dello psicologo. Così sarà per tutti i posizionamenti presentati in questa sezione.

“Una persona che sa chiedere aiuto” (Ins. 10) / “Una persona che vuole risolvere il suo problema” (Ins. 55) / “Una persona che vuole essere aiutata” (Ins. 76);

Qui il soggetto pone l’utente – che in questo caso decide di rivolgersi allo psicologo – in una posizione decisiva di colui che sa e che vuole qualcosa, che va dal chiedere aiuto, al risolvere i problemi, all’essere aiutato. Il carattere è sempre quello sancitivo e definitorio tipici del posizionamento.

“Negli stessi termini in cui si descriverebbe una persona che si rivolge ad un medico perché ha male ad una parte del corpo.” (Ins. 56) / “Non lo giudico, non lo descrivo. Ormai lo psicologo è una figura di supporto. Chiunque può averne bisogno” (Ins. 78);

In questo caso, il soggetto sancisce che colui che si rivolge allo psicologo non ha da essere definito in alcun modo, o meglio, è definibile alla stregua di come descriverebbe colui che si reca dal medico. È possibile cogliere l’associazione effettuata tramite l’utilizzo di un certo tipo di linguaggio: qui lo psicologo non ha nulla di diverso rispetto ad un qualsiasi medico e pertanto, chi va dallo psicologo viene posizionato allo stesso modo di chi va dal medico.

“Persona sensibile ma non fragile” (Ins. 69);

In questo caso, invece, la scelta della parola *sensibile*, viene sostenuta dalla congiunzione *ma*, seguita dalla precisazione *non fragile*. Il soggetto infatti si accerta di specificare che nell’espressione *sensibile* non sia implicito il significato di debole e fragile e lo fa sancendolo.

“Principalmente di parlare di comunicazione e relazione” (Ins. 64) / “Un aiuto per acquisire competenze di osservazione e di ascolto” (Ins. 42);

Il posizionamento è di chi sancisce cosa sarebbe utile chiedere allo psicologo se dovesse rivolgersi, affermando quindi in quale area sarebbe utile il suo intervento: nella comunicazione, nelle relazioni, nell’osservazione e nell’ascolto.

“Chiederei un consiglio sul miglioramento dell’empatia” (Ins. 24) / “il mio comportamento se è adeguato” (Ins. 15) / “Come riuscire a tirare fuori le emozioni inesprese dei ragazzi” (Ins. 37);

Qui invece, sulla scia degli esempi precedenti, il soggetto si esprime con specificità; specifica cioè le caratteristiche circa le quali chiederebbe una consulenza o un consiglio: il miglioramento dell’empatia, se il proprio comportamento sia adeguato, di tirare fuori le emozioni inesprese dei ragazzi. Il posizionamento è di chi sancisce già a priori su quale tema particolare lo psicologo debba intervenire.

“Sì, molti non vorrebbero far sapere le proprie cose” (Ins. 4) / “Sì, a volte non si vuole ammettere di avere bisogno di aiuto” (Ins. 11);

Qui il posizionamento riguarda le modalità con cui i soggetti esprimono le motivazioni per cui ritengono che ci sia ancora reticenza nell’andare liberamente dallo psicologo. Definiscono senza argomentazioni che molte persone non sono inclini a confidare le proprie cose o che spesso sia difficile ammettere di aver bisogno di aiuto.

“Vergogna, pregiudizio, scetticismo” (Ins. 18) / “Le criticità sono la privacy e il coinvolgimento delle famiglie” (Ins. 19) / “Talvolta sì. Sono legati al riserbo e agli stereotipi” (Ins. 43) / “Il pregiudizio nel far vedere che ci sono problemi mentali” (Ins. 66) / “Pregiudizi chi si rivolge allo psicologo viene considerato soggetto fragile” (Ins. 69);

In questo caso, invece, il posizionamento indica con specificità le caratteristiche e le motivazioni di chi decide di non andare dallo psicologo. In primo luogo, si parla di vergogna, pregiudizio, scetticismo, privacy e coinvolgimento della famiglia – tutti elementi ben definiti. Successivamente, si associa al pregiudizio nel mostrare i propri problemi mentali e alla paura di essere considerati fragili.

“Assolutamente no. Questa figura è importante per tutti! Anche fuori dalla scuola” (Ins. 23) / “No. Perché può solo migliorare ed acquisire i giusti atteggiamenti comportamentali” (Ins. 15) / “No. È sempre un valido aiuto.” (Ins. 65) / “Non me ne vengono in mente, ritengo che il rivolgersi allo psicologo sia normale come rivolgersi ad un dentista per un mal di denti. Se proprio, le ore disponibili dedicate agli studenti sono poche, quelle a noi insegnanti ancora di meno, quindi bisognerebbe potenziare il servizio.” (Ins. 56) / “No poiché anche la richiesta di aiuto è indice di alta professionalità” (Ins. 79);

In questi ultimi esempi la risposta è contraria, ovvero i soggetti sostengono con estrema fermezza e decisione quanto – il fatto di andare dallo psicologo – non sia più ormai da considerarsi come una problematica presente all’interno della nostra società. Lo si deduce dall’utilizzo della punteggiatura, dalla scelta di parole come *sempre, mai*. Anche qui torna il tema dello psicologo al pari del medico o della richiesta da parte dell’utente come indice di professionalità, come se fosse tale scelta a determinarla o meno.

L'utente nella richiesta di consulenza

In questo paragrafo il soggetto colloca l'utente e la sua richiesta all'interno del posizionamento *di consulenza*, nonché la modalità dello sportello di ascolto dello psicologo, tramite cui può dare consigli su varie questioni, di solito quando si presentano determinate problematiche. Qui la collocazione avviene secondo un'ottica di consulenza richiesta e attesa da parte dell'utente, ed erogata dal servizio di psicologia scolastica.

“Chiederei consigli su come comportarmi nei confronti di alunni che vivono in condizioni di emarginazione.” (Ins. 2) / “Chiederei aiuto per capire che atteggiamento e modalità assumere nei confronti di un alunno con problemi d'ansia, familiari ecc” (Ins. 7) / “Io chiederei le metodologie da utilizzare per comprendere ed includere nel gruppo classe allievi con disagio” (Ins. 45) / “Come fronteggiare la disabilità in adolescenza visto che gli studenti con disabilità affrontano le medesime sfide dei pari e si ritrovano ancor più in un isolamento sociale.” (Ins. 54) / “In che modo posso interagire correttamente con gli studenti che non hanno comportamenti adeguati” (Ins. 28);

Ciò che accomuna questi esempi è il tipo di richiesta che il soggetto avanza in qualità di utente-insegnante nei confronti dello psicologo. Le modalità tramite cui vengono espresse riguarda largamente il bisogno di consulenza da parte del professionista. Interessante vedere come tale raggruppamento riguardi la consulenza articolata in esempi simili tra loro: consigli su come comportarsi, su che atteggiamento assumere, quali metodologie utilizzare, come fronteggiare e come interagire. Le problematiche, invece, riguardano gli studenti in maniera quasi totale: problemi di emarginazione, d'ansia, familiari, di disagio, di disabilità, di isolamento sociale, comportamenti poco adeguati.

“Quali sono i segnali da considerare per capire se uno studente abbia bisogno di supporto” (Ins. 30) / “Quali sono i segnali più importanti da osservare per capire quando è necessario l’intervento di uno psicologo.” (Ins. 55);

In questo caso la consulenza si richiede più per prevenzione o accorgimento che per intervenire su problematiche preesistenti. Infatti, i rispondenti segnalano che ciò che chiederebbe allo psicologo è di comprendere, osservare e capire i segnali che possono lasciare intendere ci sia bisogno di supporto per quanto riguarda gli studenti.

“Come potermi approcciare alle nuove generazioni per coinvolgerli al meglio e con interesse alla vita scolastica” (Ins. 25) / “Consigli su come evitare il burn out per quest’anno scolastico, riferito agli altri anni è capitato che chiedessi di venire in classe a parlare dei disturbi dell’alimentazione.” (Ins. 56);

Questo è il tipico esempio che si intende quando si richiede una consulenza, dei consigli, dei suggerimenti o una preparazione per raggiungere un obiettivo: in questo caso quello di coinvolgere e approcciare al meglio le nuove generazioni, incrementandone l’interesse per la vita scolastica o su come evitare il burn out.

Chi va dallo psicologo è sano?

“Persona intelligente che non si lascia influenzare dai pregiudizi” (Ins. 17) / “Una persona estremamente intelligente che avendo avvertito un malessere abbia deciso di chiedere aiuto” (Ins. 30) / “Una persona responsabile” (Ins. 29) / “Una persona saggia.” (Ins. 62-64-27) / “Coraggioso” (Ins. 74) / “Una persona sana” (Ins. 59);

In quest’ultimo posizionamento, i soggetti si limitano ad affibbiare all’utente un elenco di aggettivi come intelligente, responsabile, saggio, coraggioso e, infine, sano. Interessante la scelta di quest’ultimo aggettivo, come ad indicare che chi decide di andare dallo psicologo sia una persona sana, lasciando aperto l’interrogativo di come si intenda, allora, chi decide di non andarci.

4.3 TERZA DIMENSIONE: LA CONFIGURAZIONE DELLE ESIGENZE ATTUALI DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL SISTEMA SCOLASTICO

“E' necessaria la presenza di uno o più psicologi per scuola”

Nella terza ed ultima dimensione, infine, il posizionamento di tipo *definitorio* – assieme a tutti gli altri – si riferirà alla configurazione delle esigenze rilevate attualmente da parte degli insegnanti all'interno del contesto scolastico.

“Tanto supporto, la gente è più isolata e aggressiva, le relazioni e la comunicazione risulta più difficile” (Ins. 4) / “Necessità di ristabilire un rapporto reale ed empatico con l'altro” (Ins. 7) / “Costruire un momento per la prevenzione del disagio” (Ins. 31) / “Un'ora di psicologo in classe in orario settimanale” (Ins. 39) / “Con progetti per l'integrazione e la condivisione” (Ins. 47) / “Hanno tutti bisogno di parlare” (Ins. 74) / “La necessità di ripristinare relazioni umane dirette e fiduciose” (Ins. 75) / “Il sostegno è sempre utile a prescindere dal periodo storico sociale” (Ins. 83);

In questi esempi i rispondenti segnalano la forte necessità, da parte di tutti gli attori scolastici, di supporto e di interventi mirati a *ristabilire* e *ripristinare* una condizione quanto più possibile vicina a quella precedente rispetto all'attuale periodo storico-culturale. Si sottolinea il bisogno di costruire maggiori progetti circa la prevenzione del disagio, adottando, ad esempio, un'ora nell'orario settimanale a completa disposizione dello psicologo scolastico. Infine, sempre attraverso il carattere sancitivo tipico di questo posizionamento, è evidente l'azione performativa esercitata da queste due espressioni in particolare: *tutti hanno bisogno di parlare* e *il sostegno è sempre utile*.

“Sì, tutti vogliono andare” (Ins. 23) / “Sicuramente vi è meno inibizione a parlarne e a chiederne l'aiuto” (Ins. 24) / “OGGI CI SI RIVOLGE ALLO PSICOLOGO SEMPRE PIU' SPESSO E CON MENO REMORE” (Ins. 35) / “Sì, è caduto finalmente lo stigma che negli anni passati ricadeva su chi si rivolgeva allo psicologo” (Ins. 37) / “Sì, oggi si avverte come un'esigenza più incalzante” (Ins. 42) / “Sì, non c'è più lo stigma del passato per chi si rivolge allo psicologo!” (Ins. 58) / “Sicuramente

non viene più associato esclusivamente a situazioni patologiche” (Ins. 61) / “Sicuramente la gente è molto più predisposta a farsi ascoltare” (Ins. 68) / “Sì, c’è molta più consapevolezza che lo psicologo serva un po’ a tutti” (Ins. 74) / “Sì, è una figura che ormai tutto il personale scolastico, meno i genitori, ritengono indispensabile” (Ins. 77) / “Si sta lentamente accettando non più come una richiesta d’aiuto ma come un supporto e come una scelta di consapevolezza da parte di chi decide di rivolgersi ad esso” (Ins. 80);

In riferimento all’aver notato eventuali cambiamenti rispetto a come viene intesa oggi la figura dello psicologo scolastico, i soggetti rispondono in maniera decisa rispetto a come sia stata stravolta tale concezione. *Tutti vogliono andare dallo psicologo, con meno remore, sicuramente c’è meno inibizione, c’è più esigenza, non c’è più lo stigma, sicuramente non viene più associato meramente a condizioni patologiche, sicuramente si è più disposti, ormai tutti lo considerano indispensabile. Quindi ancora una volta, il posizionamento avviene tramite una configurazione certa, sicura, indiscutibile e sancita una volta per tutte dal soggetto che risponde.*

“La presenza costante di uno psicologo o psicoterapeuta per docenti e studenti” (Ins. 4) / “Uno o più psicologi scolastici in tutti gli istituti di ogni ordine e grado” (Ins. 7) / “Sportello di ascolto. Corsi (rivolti ai docenti) sugli stili comunicativi e su tecniche di comunicazione efficace. Corsi su come gestire conflitti.” (Ins. 10) / “Rendere fisso e permanente uno sportello d’ascolto in ogni istituzione scolastica” (Ins. 13) / “Un incontro obbligatorio per tutti” (Ins. 28) / “Sarebbero utili più ore a settimana nell’orario scolastico con esperti psicologi per far fronte alle tante problematiche sorte a causa della pandemia e non solo.” (Ins. 33) / “Uno psicologo per ogni scuola, regole chiare e condivise e maggiore valore la scuola da parte della società, della famiglia e dei ragazzi” (Ins. 41) / “Potenziare la didattica in funzione delle nuove esigenze e aiutare i discenti a immedesimarsi nel contesto scolastico per rispettare la fondamentale importanza che la scuola svolge per la società” (Ins. 48) / “Insistere nel percorso già intrapreso, abituare sempre di più alla cura della salute mentale.” (Ins. 65) / “Attività di confronto con l’altro e attività per la scoperta e l’accettazione delle diversità e per realizzare una concreta inclusione scolastica” (Ins. 67);

Nel proporre cosa potrebbe risultare utile alla scuola oggi, infine, i soggetti rispondono secondo la medesima modalità del posizionamento definitorio rispetto al processo, e in

maniera unanime rispetto al contenuto. Infatti, in questi esempi è evidente come la richiesta principale sia quella di ampliare lo spazio, la continuità e la permanenza dello psicologo in tutte le scuole di ordine e grado e per tutto il corso dell'anno scolastico; le modalità tramite cui tale esigenza viene espressa e posizionata risultano essere sempre quelle appartenenti al posizionamento definitorio.

Le esigenze degli utenti attraverso il posizionamento descrittivo e del punto di vista personale ed esperienziale

In questa sezione, verranno presentati esempi appartenenti sia al posizionamento *descrittivo* che a quello *del punto di vista personale ed esperienziale*. Il soggetto, cioè, si esprime a metà tra il descrivere in maniera piuttosto neutrale qualcosa o qualcuno, e metà nell'inserire riferimenti personali o provenienti da esperienze soggettive.

“Credo che una delle esigenze più grandi della scuola di oggi sia proprio il confronto con la cultura ‘liquida’ dell’iper-modernità, confronto che pone ogni giorno problemi a cui, forse, non si dedica abbastanza spazio. Oltre alla nota obsolescenza dei programmi scolastici, che porta alcuni discutibili divulgatori a sostenere che sarebbe utile abolire, ad esempio, il liceo classico, e oltre al già citato discorso sul dress code, senza dubbio la scuola si scontra con una società in continuo cambiamento, dove la portata stessa del cambiamento è oltre la portata di comprensione degli individui. L’esigenza dei soggetti che vivono l’ambiente scolastico, in primo luogo docenti e studenti, è trovare un punto di contatto, uno spazio comune, in cui riflettere sulle necessità della formazione al giorno d’oggi, dove sempre più giovani si convincono che il successo sia qualcosa che non si raggiunge attraverso studio e duro lavoro, ma attraverso la volontà della ‘massa’; allora, quali sono i modelli dei giovani d’oggi? Come deve porsi la scuola di fronte a queste tendenze? Sebbene io non lo pensi, questo è ciò che pensa, in media, secondo me, uno studente italiano nel 2022: “con quale autorità la scuola ha il diritto di impormi dieci anni di istruzione obbligatoria, limitando, opprimendo, soffocando la mia libertà?” (Ins. 1) / “L’importanza del servizio di assistenza e supporto psicologico è stata avallata dallo stesso Ministero dell’Istruzione il quale, con diversi Protocolli d’Intesa, ha manifestato l’obiettivo di fornire supporto psicologico a studenti e docenti per rispondere a traumi e disagi derivanti dall’emergenza Covid-19 e per

dare supporto nei casi di stress lavoro-correlato, difficoltà relazionali, nonché, per prevenire l'insorgere di forme di disagio e/o malessere psico-fisico.” (Ins. 16);

“Non avendo anni di esperienza alle spalle, in qualità di docente, non posso fare un vero paragone; tuttavia, non vedo sostanziali differenze nella figura dello psicologo a scuola rispetto a circa otto anni fa, quando mi sono diplomato. In ogni caso, credo senz’altro che, a seguito della pandemia Covid-19, la percezione della figura dello psicologo, in generale, sia cambiata: “Boom di richieste per supporto psicologico per i disturbi post Covid”, la testata di un articolo dell’ANSA del 15 dicembre 2021. Probabilmente, la natura collettiva di questo bisogno, a seguito di un’emergenza globale, ha contribuito a sensibilizzare l’opinione pubblica riguardo la figura dello ‘psicologo’ radicata del ‘senso comune’.” (Ins. 1) / “Oggi si promuove anche con i bonus la figura dello psicologo perché si vuole affermare il concetto di resilienza ovvero l’idea di dover lavorare su se stessi per adeguarsi ad una realtà che è giusta così” (Ins. 66);

“Alla luce di quanto detto, credo che, ad esempio, garantire la presenza di uno psicologo scolastico professionista, con frequenza di almeno un’ora settimanale per classe, possa essere una proposta efficace per avvicinarsi agli studenti, e per meditare ‘meta narrativamente’ sul percorso intrapreso da questi; inoltre, credo che una figura simile sia necessaria anche in sede di consiglio di classe e d’istituto, dove spesso manca una voce professionale che possa mediare tra le istanze più conservatrici dei professori e le esigenze di libertà dei giovani di oggi.” (Ins. 1) / “Credo sia importante avere uno psicologo a scuola che possa essere di aiuto prima ai docenti e poi agli alunni. Spesso non si ha la capacità di affrontare situazioni e condizioni particolari, finendo poi stressati dal lavoro e dimenticando di sorridere alla vita.” (Ins. 12);

In questi esempi è possibile notare come il soggetto esprime da una parte un commento descrittivo sulla questione su cui viene interpellato, e dall’altra un commento che riguarda la sfera personale ed esperienziale. Le risposte vengono riportate anche facendo riferimento alla descrizione degli avvenimenti che si intendono osservare; come ad esempio: il riportare la descrizione di un articolo di giornale, di alcuni provvedimenti presi dal MIUR e dal CNOP, alla situazione pandemica da Covid-19, all’incentivo dello Stato attraverso l’erogazione del bonus psicologo ecc... Spesso è presente l’utilizzo del *secondo me* o del *io credo che*.

“Ecco quali dovrebbero essere le esigenze della scuola e come dovrebbero essere affrontate”

Infine, in questo ultimo posizionamento, la modalità adottata dal rispondente è quella di esprimere il proprio pensiero attraverso una *prescrizione*, nonché una comunicazione che preveda di indicare ciò che si dovrebbe/sarebbe/potrebbe fare o non fare.

“Essere ascoltati, essere capiti, essere compresi, essere aiutati a potenziare l'autostima e ridurre la motivazione” (Ins. 26) / “Questo è sicuramente un periodo particolare, tutti stiamo perdendo le certezze che avevamo nel passato, quindi lo psicologo dovrebbe aiutare soprattutto i ragazzi ad avere fiducia nel futuro e nelle istituzioni” (Ins. 72);

Qui, ad esempio, le risposte riguardano l'esigenza degli attori coinvolti nella scuola; viene indicato quanto si *dovrebbe essere* ascoltati, capiti, compresi e aiutati. Quindi il soggetto posiziona lo psicologo e il suo operato, nei confronti delle esigenze, attraverso un'indicazione pratica e concreta di come *si dovrebbero* o di come *si devono* svolgere determinate questioni importanti per il contesto scolastico.

“La figura dello psicologo dovrebbe essere costante (ogni giorno) in ogni istituzione scolastica.” (Ins. 22) / “Sarebbe opportuno introdurre un incontro settimanale fisso con tutta la classe per parlare di tutto e per stimolare quelli un po' più timidi, chiusi, contrari ecc....ad aprirsi e confidarsi” (Ins. 25) / “Io proporrei che la scuola abbia assolutamente la figura dello psicologo a disposizione del personale tutto discenti e non discenti” (Ins. 45) / “Un cambiamento totale nella valutazione dei ragazzi. Impariamo a considerali persone e non numeri” (Ins. 53) / “Se relativamente allo psicologo scolastico, bisognerebbe potenziarne l'attività all'interno delle scuole, spronare gli studenti a rivolgersi a lui e magari attivarlo in ore pomeridiane in cui uno studente può con più tranquillità usufruire del servizio.” (Ins. 56) / “Bisognerebbe preparare i ragazzi ad affrontare le difficoltà della vita e introdurli nel mondo del lavoro” (Ins. 72);

Nella richiesta di proporre cosa sarebbe utile per la scuola oggi, i soggetti, ancora una volta, indicano come la figura dello psicologo *dovrebbe essere assolutamente presente e costante*, di come *sarebbe opportuno introdurre* un incontro fisso a settimana, di come si

dovrebbe imparare a considerare gli studenti come persone e non numeri, di come si *dovrebbe potenziare* l'attività dello psicologo nelle scuole, di come *bisognerebbe* preparare i ragazzi in maniera più efficace ad affrontare le difficoltà della vita.

Il prossimo capitolo sarà dedicato alla discussione circa le implicazioni che i risultati della ricerca hanno permesso di osservare e considerare.

Capitolo 5

DISCUSSIONE DEI RISULTATI

La teoria del posizionamento di Harré ha reso evidente quanto ogni produzione discorsiva possa essere intesa come un'interazione di posizioni, di atti linguistici e di trame, e come tale concettualizzazione consenta di pensare e vedere i discorsi in termini di allineamenti dei partecipanti. Lo scopo di questa ricerca era quello di esplorare e indagare in che modo lo psicologo scolastico e il suo operato si rendano configurabili agli occhi degli insegnanti; l'approccio narrativo e discorsivo adottato si è rivelato particolarmente prezioso per affrontare questo obiettivo, poiché fornisce uno spazio analitico in cui la voce dei protagonisti viene efficacemente rappresentata.

Soffermarsi sul linguaggio degli interlocutori si è reso indispensabile poiché è proprio attraverso le regole di questa pratica socialmente mediata e condivisa che viene a costruirsi un certo tipo di realtà. Non esistono termini, o assunzioni di ruoli che li assumono, considerati come giusti o sbagliati. L'individuo e i suoi processi psicologici rappresentano un punto di coagulo di un insieme di attività e posizioni differenti che – insieme – concorrono a generare un certo tipo di realtà e che diventano “tangibili” nel momento in cui vengono sanzionati e agiti all'interno di pratiche linguistiche messe in atto tra le persone (Faccio & Centomo, 2010).

I risultati di questo studio mostrano come le produzioni discorsive degli insegnanti posizionino la figura dello psicologo scolastico in maniera primariamente *definitoria*. Il posizionamento di tipo *definitorio* è basato sul sostanziare, sancire o dare per scontato e come ovvio un elemento della realtà: una funzione, una caratteristica, un interesse. In tutte e tre le dimensioni, infatti, si registra una tendenza preponderante da parte dei rispondenti nel collocare anche il ruolo dell'utente e delle richieste, e delle esigenze degli attori della scuola, attraverso espressioni decisive, determinanti, conclusive.

Se la costruzione della domanda ha lo scopo di sollevare delle questioni, e dunque di stimolare nel destinatario interrogativi circa la propria configurazione di realtà, la risposta include inevitabilmente l'espressione di un proprio punto di vista, e pertanto anche di un personale auto-posizionamento all'interno del discorso.

Nella prima dimensione, ci si riferisce allo psicologo considerandolo in prima battuta come una *risorsa imprescindibile* in grado di rendere evidenti i problemi per poi affrontarli, come un punto di riferimento, ma non solamente per chi è in difficoltà – infatti si afferma che *tutti dovrebbero rivolgersi ad uno psicologo*. L'utilizzo e la scelta di questo linguaggio così sancitivo suggerisce l'idea di come gli insegnanti ripongano nello psicologo scolastico fiducia e responsabilità spesso incondizionate; di come lo ritengano una figura di cui la scuola non può fare a meno per andare incontro alle difficoltà di giovani e adulti. Allo stesso tempo è anche evidente un forte ancoraggio a questa definizione che non lascia spazio ad altre riflessioni o argomentazioni. Non sono presenti, nelle risposte, riferimenti a come venga inteso personalmente il concetto di risorsa: qual è il significato che gli viene attribuito? Quali le implicazioni che tali affermazioni portano con sé? In che termini si intende come “soluzione”? Viene stabilito che la funzione dello psicologo sia quella di dare risposte concrete, indicazioni e strategie metodologiche per arginare *qualsiasi* situazioni problematica.

Quando gli interlocutori della ricerca si riferiscono, invece, alla raffigurazione del ruolo dell'utente e delle sue richieste, emergono due tipologie di risposte che in comune hanno la medesima modalità definitoria con cui vengono riportate, ma che si differenziano sulla base del contenuto espresso.

Da un lato si descrive chi decide di andare dallo psicologo scolastico come una persona che *sa chiedere aiuto, che è consapevole circa le proprie problematiche*, alla quale viene riconosciuta una *volontà di essere aiutata*. Chi prende questa decisione importante non è da considerare fragile, anzi, ma come una persona *sensibile, attenta* alle proprie esigenze. Qualcuno afferma come lo descriverebbe allo stesso modo e con gli stessi termini con cui descriverebbe chi decide di rivolgersi ad un medico, sottolineando come *ormai* lo psicologo sia una figura di supporto socialmente riconosciuta di cui *chiunque* possa avere bisogno. Allo stesso modo, quando viene chiesto loro se ritengono siano presenti eventuali problematiche nel rivolgersi, con molta fermezza e sicurezza confermano che

no, assolutamente, la richiesta di aiuto è *indice* di alta professionalità, quello dello psicologo è *sempre* un valido aiuto; rivolgersi allo psicologo è *normale* come lo sarebbe andare dal dentista.

Dall'altra parte, però, emerge ancora la dimensione dello stigma che aleggia attorno a questa figura. Infatti, molti rispondenti affermano come il chiedere aiuto sia ancora troppo spesso associato alla fragilità, alla vergogna, al pudore che ancora si conserva nel proteggere le proprie vulnerabilità dallo sguardo giudicante dell'altro, alla riservatezza che si mostra per non ammettere di avere bisogno di aiuto o per *non far sapere agli altri le proprie cose*. Finché lo psicologo viene associato a condizioni di emergenza, alla funzione di riparare situazioni già incrinata, all'intervento *tempestivo, necessario e indispensabile* che *sicuramente* è in grado di mettere in scena la soluzione migliore, allora sarà sempre più probabile che questa abitudine a configurare la sua figura e il suo operato *in negativo* tarderà a sradicarsi. Molti testimoniano situazioni di disagio, vergogna, pregiudizio, stereotipi, stigma, scetticismo, privacy. Spesso è la famiglia a rappresentare il primo ostacolo nella possibilità di interagire con questa figura che, al pari di tutte le altre, necessiterebbe di essere istituita e sufficientemente sostenuta a livello normativo per poter abitare sempre più contesti, oltre a quello scolastico.

Attraverso le lenti di questo posizionamento si registra una certa tensione tra due moti che si scontrano: da una parte la volontà del singolo nell'impegnarsi a prendersi cura di sé, dall'altra parte la critica e il giudizio da parte del mondo esterno. Come se si consumasse metaforicamente una lotta tra il dovere morale percepito dal singolo nel dover rivolgere l'aiuto verso la propria persona e la vergogna per lo stigma legato ancora troppo prepotentemente al disagio che si vive come qualcosa di invalidante. Volendo leggere tale questione in termini più macro, è come se l'individuo provasse a destreggiarsi tra il "dovere e l'obbligo alla salute" che la società impone e, allo stesso tempo, tra il riconoscimento sociale e la paura di essere giudicati come "sbagliati". Il conflitto, allora, si svolge tra il dovere verso gli altri e il dovere verso se stessi, ampiamente espresso anche attraverso il posizionamento di tipo prescrittivo che verrà riportato subito dopo.

Il posizionamento definitivo lo ritroviamo anche nella terza dimensione. In questo caso si riferisce alle esigenze avvertite dagli insegnanti in riferimento al contesto scolastico e anche a seguito del periodo storico-culturale che tutti abbiamo e stiamo attraversando.

Le varie esigenze rintracciate convogliano in un'unica richiesta generale, nonché la necessità di stabilire la presenza fissa dello psicologo in ogni scuola di ordine e grado. Ognuna di esse si declina in varie sfaccettature ma sono accomunate dalla medesima modalità *definitoria* di esprimersi. Lo psicologo scolastico è quindi posizionato nella funzione di poter rispondere alle innumerevoli esigenze presentate, attraverso una presenza non saltuaria o aleatoria, ma definitiva e programmata. Si insiste particolarmente su questo aspetto indicando di potenziare la didattica e di orientarla sulle esigenze dei giovani così da abituare anche il contesto scolastico in generale alla *cura della salute mentale*. Lo psicologo viene inoltre considerato funzionale alla realizzazione di una più *concreta inclusione scolastica* tramite attività che permettano ai ragazzi di confrontarsi e di scoprire e accettare le diversità che ognuno porta con sé. Si può dedurre come gli interlocutori intendano – in maniera inequivocabile – la figura dello psicologo estremamente necessaria.

A questo punto, accanto al posizionamento di tipo definitorio, per somiglianza nell'intenzione e per l'intensità con cui si affermano i propri pensieri, è possibile prendere in considerazione il posizionamento *prescrittivo*, che è stato individuato nella terza dimensione. Quest'ultimo si caratterizza per il fatto che il soggetto stabilisce che cosa l'altro debba/dovrebbe fare o come deve/dovrebbe essere. I rispondenti indirizzano l'attenzione, oltre che sulle esigenze segnalate, soprattutto su ciò che *si dovrebbe fare* o *non si dovrebbe fare* affinché tali esigenze possano essere soddisfatte. Si ha perfettamente in mente di cosa si abbia bisogno e su cosa, dunque, lo psicologo *dovrebbe* lavorare. Egli diventa quindi uno strumento messo a disposizione di chi ha già in mente come *andrebbero* risolte le questioni. Il medesimo atteggiamento espresso perentoriamente si ritrova anche in riferimento al proprio ruolo di docenti: *impariamo a considerare i ragazzi come persone e non numeri*. È possibile riflettere su questa modalità e tendenza a dare prescrizioni, a percorrere cioè, la via più semplice: dire agli altri come ci si dovrebbe comportare o cosa si dovrebbe fare. Questo vale nei confronti della figura dello psicologo scolastico così come nel rapporto con gli studenti. Sarebbe più utile adottare un metodo che tenga conto dell'altro nell'ottica del *come è possibile fare e perché* – e quindi lavorare sulla *forma mentis* – piuttosto che limitarsi ad elargire disposizioni o direttive.

Successivamente, il posizionamento di tipo *supportivo* presente nella prima dimensione colloca la figura dello psicologo in termini di colui che fornisce un supporto, una guida, un orientamento. In questo tipo di posizionamento, infatti, il soggetto posiziona lo psicologo come una figura di supporto e di regolamentazione della salute mentale e l'utente come bisognoso di supporto. Diverse volte viene utilizzato il termine "interazione"; questo ci suggerisce come tale supporto sia comunque concepito all'interno di una relazione tra lo psicologo e i principali destinatari citati, nonché gli studenti. Il supporto viene infatti individuato anche in un'ottica di prevenzione per cui le azioni e gli interventi del professionista non vengono indirizzate solo a situazioni riparative. Questo è un aspetto molto importante, che ha largamente a che fare con la storia della psicologia scolastica e che è stato rintracciato anche nelle espressioni del posizionamento definitorio sopra riportate. In parte, nel senso comune, la raffigurazione dello psicologo come professionista che interviene attraverso un "pronto soccorso psicologico" è ancora molto presente e radicata, ma alcune risposte, appartenenti anche ad altre dimensioni, hanno smentito tale visione univoca limitata all'urgenza, reclamando a gran voce l'esigenza di una figura fissa, presente, fidelizzabile, interna alle dinamiche complesse del sistema scolastico. Infatti, il ruolo dello psicologo dovrebbe essere pensato per sviluppare le competenze della scuola dall'interno piuttosto che agire ed essere richiesto per "fornire una mano" dall'esterno. Infatti, questo spesso comporta pensare al suo aiuto in termini di consigli, indicazioni pratiche, risolutive, etichettamenti diagnostici, classificazioni, che non consentono di aiutare concretamente gli insegnanti a indirizzare al meglio il proprio operato.

Un'altra collocazione da parte degli insegnanti, che si avvicina a quella del supporto, riguarda lo psicologo in qualità di *consulente*, presente nella seconda dimensione. Il posizionamento *di consulenza* si distingue per la visione dello psicologo in qualità di consulente, come sportello a disposizione della scuola a cui rivolgersi per varie questioni e che interviene quando c'è un problema. Le richieste che gli insegnanti porterebbero in funzione del ruolo che ricoprono riguardano principalmente consigli su metodologie e modalità di intervento per fronteggiare situazioni problematiche e riguardanti studenti con disabilità, disagio, isolamento sociale, problemi d'ansia e comportamenti considerati come non adeguati. La richiesta riguarda anche il voler imparare a riconoscere i primi segnali da osservare per capire *quando* è necessario l'intervento e il supporto di un

professionista, sempre all'interno di un'ottica di prevenzione. È possibile notare come questi due posizionamenti si avvicinino per la modalità di espressione: da una parte lo psicologo è posizionato come una figura che dà supporto e dall'altra come colui che fornisce una consulenza, due collocamenti specifici all'interno dell'ottica più generale del “fornire aiuto” e richiederlo.

Per quanto riguarda il posizionamento di tipo *qualificante*, il soggetto si esprime attraverso l'utilizzo di aggettivi o giudizi di ordine morale che qualificano qualcuno o qualcosa. Gli interlocutori, infatti, hanno costruito la propria risposta associando alla figura dello psicologo scolastico e al suo operato termini come *utile, giusto, efficace, impegnativo, di grande responsabilità*; si sono, cioè, limitati a dare un giudizio personale, che non permette di cogliere cosa possa significare per loro interagire con tale figura professionale, che cosa il suo intervento implichi all'interno del gruppo classe, del complesso scuola o nell'interazione con il proprio ruolo di docente. Alcuni esempi di risposta appartenenti alla seconda dimensione ci parlano di chi decide di rivolgersi allo psicologo ancora in termini di coraggio, intelligenza, saggezza, responsabilità, consapevolezza e, infine, anche in termini di salute: *chi va dallo psicologo è una persona sana*. In mancanza di una specifica rispetto al termine “sano” e senza sapere cosa significhi per la persona che l'ha scelto, ciò che appare è una collocazione dell'utente di tipo dicotomica: colui che decide di parlare con uno psicologo è una persona sana o in salute? E chi non lo fa, invece?

Tale accostamento – persona che sa come curarsi uguale a persona sana – può essere ripensato rispetto alle prescrizioni di tipo medico-sanitario ampiamente elargite durante il periodo della pandemia da Covid-19. Se chi va dallo psicologo è da considerarsi come una persona “sana”, allora forse occorre distinguere prima che cosa sia salute, e che cosa sia la salute intesa nell'ottica più strettamente sanitaria. Nel primo caso ci si riferisce alla salute attraverso un processo che pone le persone in interazione con i membri della comunità e ci si mette nella condizione di poter anticipare le implicazioni delle proprie condotte, sul piano sia organico sia interattivo; nel secondo caso, invece, ci si riferisce all'insieme di modalità di configurazione della realtà che contemplanò, in termini di anticipazione, l'insorgenza di patologie e/o la generazione di teorie sulla malattia. Se del primo ambito se ne occupa generalmente lo psicologo, il secondo riferimento è di competenza medico-sanitaria. Di conseguenza occorre poter negoziare con il proprio

interlocutore che implicazione ha la scelta di utilizzare il termine “sano” affiancato alla figura dello psicologo scolastico. Un discorso non troppo diverso potrebbe essere fatto per il posizionamento a seguire, riguardante il posizionamento di tipo *generico*, nonché il posizionamento di chi fa una generalizzazione rispetto alla domanda ed esprime un commento verso qualcosa o qualcuno senza elementi specifici, rimanendo, quindi, generico.

Lo psicologo viene rappresentato tendenzialmente come uno strumento di promozione del benessere. I rispondenti si limitano in questo caso ad esprimere un commento generalizzato, privo di specificazioni che possano in qualche modo indirizzare l’osservazione. Il suo ruolo è confinato alla generazione del benessere in tutto il contesto scolastico, ad occuparsi dei problemi dei ragazzi, ad aiutare in maniera generalizzata. Anche in questo caso, nonostante l’interlocutore risponda a delle domande specifiche con affermazione di tipo generalizzato, è possibile rintracciare dei segnali che ci parlino del nostro interlocutore. Sarebbe quindi opportuno, ad esempio, porsi questi interrogativi: cosa vuol dire promozione del benessere e cosa significa per gli attori coinvolti? In che senso lo psicologo ne promuove l’attuazione? Come ci si aspetta che venga perseguita tale promozione del benessere?

Il posizionamento di tipo *descrittivo e del punto di vista personale del rispondente*, infine, riguarda la terza dimensione e si riferisce alla modalità del soggetto di fare una descrizione neutrale rispetto al tema richiesto, oppure attraverso il riferimento a esperienze personali. Infatti, i soggetti evidenziano le esigenze avvertite nel contesto scolastico attraverso una descrizione e un richiamo alle proprie esperienze personali. Di conseguenza tendono a riferirsi alla figura professionale dello psicologo anche nei termini di come la propria esperienza personale ha dato loro modo di raffigurarlo, oltre che attraverso descrizioni che riguardano anche i provvedimenti presi a livello nazionale, come ad esempio il “bonus psicologo” o il Protocollo d’Intesa che riproposto nel 2020. In questo tipo di posizionamento è posto in primo piano l’elemento della descrizione che, assieme al richiamo di elementi personali, evidenzia ancora una volta l’esigenza di trovare *uno spazio comune* all’interno del quale sia possibile riflettere insieme circa alcune questioni, come ad esempio le necessità collettive e il bisogno di supporto.

Infine, rispetto alla percezione di un eventuale cambiamento circa la sensibilizzazione al tema della salute mentale, viene spesso presa la pandemia da Covid-19 come elemento che funge da spartiacque verso una maggiore sensibilizzazione della popolazione riguardo alla figura dello psicologo.

Ai fini della ricerca risulta importante soffermarsi sui *processi* tramite cui vengono veicolati i concetti descritti fino ad ora e rispetto ai quali gli interlocutori si sono rapportati nel rispondere alle domande del questionario. I posizionamenti esaminati ci parlano di come i partecipanti osservano, descrivono e configurano qualcosa o qualcuno, di quali aspettative vi ripongano. Quali sono le implicazioni su cui tali considerazioni portano a riflettere? In primo piano risulta alquanto significativo già il fatto che la maggior parte degli interlocutori si esprima in modo definitorio. La parola “definire” ha a che fare con l’implicazione di confini, tende a circoscrivere qualcosa entro una definizione, un’affermazione, una delimitazione. Probabilmente definitorio è anche sinonimo della necessità e l’urgenza con cui l’istanza scolastica richiama a sé la presenza dello psicologo scolastico. Infatti, dalle risposte degli insegnanti emergono segnali chiari ed esigenze ben definite rispetto sia al proprio ruolo di docenti che ai bisogni della scuola. In diverse occasioni i destinatari di questa ricerca hanno lamentato problemi di *burnout*, incapacità nel saper gestire alcune situazioni problematiche riguardanti il gruppo classe, la difficoltà nel trovarsi di fronte alla sofferenza dei più giovani senza avere con sé gli strumenti per intervenire; spesso sono chiamati a rispondere ad esigenze che non competono il proprio ruolo di docente. Tutto questo rischia di con-fondere i piani e di mettere in moto una delegittimazione interna al sistema scuola, e che quindi non permette di avere obiettivi chiari e comuni.

L’utilità di questa ricerca riguarda proprio le considerazioni che possono essere portate avanti alla luce di quanto fino ad ora analizzato e discusso – ed è utile a tal fine porsi sempre più interrogativi che risposte definitive e risolutive. Qual è, quindi, l’immagine che gli insegnanti hanno dello psicologo scolastico? Come immaginano di rapportarsi? Quali sono le aspettative nei confronti di questo ruolo? Come pensano debba essere ingaggiato rispetto alle esigenze che vive la scuola oggi? E ancora: in qualità di psicologi o futuri psicologi, come promuovere concetti di inclusione e benessere all’interno della scuola? Come rapportarsi con gli insegnanti, con gli studenti e con gli altri componenti

del sistema? Come è possibile co-costruire un sistema di regole condivise, di fiducia, di comunicazione? Cosa si nasconde dietro questa esigenza urlata ad alta voce dagli attori delle istituzioni scolastiche? Quale conflitto divide la necessità di essere ascoltati dalla volontà di non essere giudicati? Perché l'esistenza dello psicologo scolastico è relegata in piccole aule e non è una realtà diffusa e accettata?

Occorrerà in primo luogo tenere conto di ciò che i nostri interlocutori esprimono rispetto all'idea anticipata di chi sia lo psicologo scolastico, di cosa faccia all'interno della scuola, di quale ruolo ricopra nel concreto, e di come tale ruolo lo esercita. Sarà utile partire da qui – da queste considerazioni – per attuare, attraverso l'interazione e il confronto, un dialogo incentrato sulle modalità dell'altro di significare. Mettere al centro i significati e i valori degli attori principali del contesto scolastico, permetterà di rilevare i sistemi di credenze che il singolo possiede, ad esempio, rispetto alle competenze o all'attività del "professionista esperto".

Attraverso il dialogo è possibile sciogliere e ricamare nuove vesti rispetto al ruolo di insegnante e rispetto alle aspettative che questo ripone nei confronti, ad esempio, dello psicologo stesso o nei confronti dei ragazzi con cui quotidianamente lavora. È necessario mettere in atto attività, strategie e interventi che abbiano al centro la relazione e come punto di partenza la negoziazione di qualsiasi significato, con l'intenzione di renderlo più vicino alle caratteristiche personali di chi quel significato lo porta con sé e lo usa per intendere le cose del mondo.

Si rende evidente la necessità di attuare una formazione condivisa e condivisibile, riconosciuta e riconoscibile, *per* e *tra* gli insegnanti; una necessità che non ha da esprimersi attraverso l'iniziativa di singoli ruoli come spesso accade, ma che provenga dal sistema scolastico in toto, e che in quanto tale, ha il dovere di farsene carico – sia rispetto alla totalità delle difficoltà che normalmente abitano la scuola, sia rispetto a quelle più "nuove" e attuali riferite al contesto storico e culturale che si vive oggi. È necessario rispondere a delle esigenze interne al servizio che permettano di ripensare il servizio stesso.

Attraverso la ricerca, infatti, è possibile ripensare anche a quali strumenti siano più adeguati e pertinenti alla velocità con cui, oggi, si muovono le cose che riguardano le persone, il modo che hanno di pensare alle cose che le riguardano. Pensare alla scuola come ci si pensava in altre epoche storiche è poco funzionale oltre che risultare controproducente. Attraverso la ricerca è possibile riflettere su quali competenza attuali è necessario convogliare l'attenzione e le risorse.

Sarà innovativa una scuola che saprà continuare a costruire pratiche in grado di mettere al centro la relazione – sia nel contesto online che in quello incarnato – la condivisione e la reciproca cura e responsabilizzazione. Occorre spostare il *focus* sull'attuazione di pratiche atte a promuovere e mantenere la relazione, il gruppo, la comunicazione, la presenza, valorizzando le differenze, e perché no, anche le criticità e le paure di ogni singolo ruolo, tenendo a mente come la diversità tenda ad accomunarci e a renderci molto più simili di quanto non rappresenti un limite o un impedimento.

Attraverso la sistematizzazione dei metodi di intervento e di insegnamento, nonché il concentrare il *focus* sulla *forma mentis*, è possibile pensare il sapere e la conoscenza in vista di un obiettivo solido, comune e condivisibile. Il ruolo dell'insegnante non può prescindere da una personalizzazione della propria didattica e del proprio modo di trasmettere il sapere e le competenze; non è possibile concepire oggi modalità di intervento che assottiglino e appianino le differenze individuali.

La scuola è una realtà che non si esaurisce con i confini fisici delle aule, ma che al contrario si estende su tutto il territorio che la circonda e include i numerosi attori che la abitano e la costruiscono ogni giorno. Sono questi i ruoli che vanno sensibilizzati e messi in rete poiché hanno la capacità e la possibilità di esercitare una funzione significativa in questo processo di notevole impatto e importanza, sul piano personale e quindi anche sociale e culturale.

Capitolo 6

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In riferimento alle macro-domande di ricerca iniziali individuate nel terzo capitolo, è possibile affermare che la configurazione dello psicologo scolastico assume, da parte delle produzioni discorsive degli insegnanti, molteplici sfaccettature e posizionamenti. Seppure con delle sfumature, ciò che è risultato rilevante osservare sono le modalità tramite cui tali posizionamenti esprimono coerenza rispetto all'esigenza collettiva di avere, all'interno della scuola, la presenza della figura professionale dello psicologo scolastico, e di posizionare automaticamente i propri ruoli di docenti – e non solo – come bisognosi di supporto, consulenza e aiuto, spesso espresso in maniera *generalizzata* o riferita ad *esperienze personali*. Il posizionamento di tipo *definitorio* e di tipo *prescrittivo* esprimono la fermezza e la determinatezza tramite cui quest'esigenza viene sancita e reclamata; il posizionamento *di supporto* e *di consulenza* parla invece del tipo di aiuto che viene richiesto e di cui si avverte il bisogno.

Inoltre, se da un lato si avverte una certa accettazione e sensibilizzazione circa la sfera della salute mentale, dall'altro vengono ancora riportati esempi di stigma, paura e pregiudizio che in molti casi concorrono a definire la figura dello psicologo ancora sotto un'ottica emergenziale. La portata degli eventi che stanno fortemente caratterizzando quest'epoca si rispecchia inevitabilmente nelle narrazioni dei nostri interlocutori, che, attraverso il tipo di linguaggio usato, rendono evidente un avvicinamento e una maggiore considerazione rispetto alla figura dello psicologo e, più in generale, rispetto alla cura della salute mentale. Occorre necessariamente cogliere quest'occasione non limitandosi a constatare questo aspetto – ma piuttosto – per renderlo un trampolino di lancio affinché questa sensibilizzazione prenda la strada della concretizzazione e del riscontro pratico, e per rendere sempre meno forte il fenomeno dello stigma ancora presente attorno al concetto e alla cura della salute mentale.

L'apporto di questa ricerca, infatti, consiste nel fornire una panoramica attuale rispetto alla dinamica relazionale che viene a crearsi tra psicologo e insegnante, sia nel concreto che nelle aspettative. Questo è utile per avere in mente l'interlocutore e le sue modalità di configurazione della realtà, che possono essere utilizzate, quando si entra nelle scuole, come una mappa orientativa che aiuta a relazionarsi non solo con il ruolo di docente, ma anche con la visione anticipata che quest'ultimo ha dello psicologo.

Pertanto, diversi sono i ruoli che possono usufruire di questi dati, come ad esempio psicologi scolastici o psicologi in formazione, presidi, insegnanti, altri ruoli della scuola e, perché no, anche gli studenti. Una volta creata una rete di condivisione attraverso la sensibilizzazione dei ruoli della scuola, sarà poi più semplice creare le condizioni utili ad una nuova configurazione del rapporto tra l'utente e lo psicologo.

I risultati confermano la visione delle precedenti ricerche presenti in letteratura. Questi riguardano – sul piano più generale – la compromissione della salute mentale della popolazione degli ultimi anni, l'architettura spesso problematica del sistema scolastico, il potenziale apporto che la figura dello psicologo potrebbe fornire a tutti i membri della scuola e – sul piano più specifico – le difficoltà incontrate dagli insegnanti nella gestione delle classi difficili e degli alunni con certificazioni, la mancanza di una rete e un'organizzazione più pianificata e indirizzata alla creazione di obiettivi chiari e condivisibili, la formazione rispetto alla mansione di insegnante.

Inoltre, i dati confermano come uno dei punti di vista maggiormente espresso dagli insegnanti sia la percezione del ruolo dello psicologo come una risorsa, una necessità, una figura preparata per promuovere il benessere e per migliorare l'intero ambiente scolastico.

Un limite della ricerca è rintracciabile nell'utilizzo del questionario, che ha limitato in qualche modo l'interazione con gli interlocutori e, di conseguenza, uno scambio di dialogo e un possibile spostamento del proprio posizionamento in risposta alla stimolazione e sollecitazione associabile alla reciprocità della conversazione.

Una possibile prospettiva futura della ricerca potrebbe riguardare l'accostamento di questi dati con quelli ricavati da una ricerca simile – ma che riguardi questa volta il rapporto psicologo-studenti – con lo scopo di andare nelle scuole a presentare i risultati, coinvolgendo e rendendo partecipi i diretti interessati circa la configurazione che i ruoli

principali della scuola hanno prodotto rispetto alla figura dello psicologo scolastico. Successivamente, sarebbe interessante monitorare e analizzare lo sviluppo di questi risultati, riproponendo la ricerca a distanza di tempo affinché si possano registrare eventuali cambiamenti.

Questo ha a che fare con l'obiettivo di trovare in un futuro prossimo un riscontro istituzionale rispetto alla figura dello psicologo scolastico e una sua diffusione più capillare sul territorio.

In conclusione, a fronte di quanto riportato fino ad ora, è possibile affermare quanto sia utile ripensare alle difficoltà della scuola, e soprattutto alla modalità tramite cui queste vengono identificate e ritenute tali, altrimenti il rischio è che si ripresentino senza che, chi le vive, possa comprendere quale sia il processo attraverso cui sia possibile renderle consapevoli, propositive, trasformative.

BIBLIOGRAFIA

- Amendolia A. S. (2019). *Psicologo scolastico. Una review sul ruolo professionale, sul confronto con gli altri paesi UE e sulla situazione in Italia*. I Quaderni della Fondazione degli Psicologi della Toscana. Numero 9, dicembre 2019.
- Antonietti A. (2022). *Psicologi flessibili in una scuola dinamica*. Psicologia clinica dello sviluppo. Fascicolo 1, aprile 2022. Il Mulino – Rivisteweb.
- Bulgarelli D. et al. (2019). *Lo psicologo scolastico. Cenni normativi e buone prassi*. Dall'esperienza del Forum Tematico Psicologia Scolastica. Editore Ordine degli Psicologi del Piemonte.
- Cacciamani S. & Confalonieri E. (2022). *Psicologo scolastico: se non ora, quando?* Psicologia clinica dello sviluppo. Il Mulino. 1/2022, aprile. Pp. 128-131.
- Camacho A. et al. (2022). *Interactional quality in middle schools: Latent profiles and their associations with teacher, classroom, and school compositional factors*. Journal of School Psychology 93 (2022) 79-97. Elsevier.
- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Collana Manuali. Sociologia. Il Mulino.
- Carnevale D. (2017). *L'intervento dello psicologo tra i banchi di scuola*. State of mind – il giornale delle scienze psicologiche. [<https://www.stateofmind.it/2017/06/psicologo-scolastico-ruolo/>]
- Castelli I. (2022). *Lo psicologo scolastico nel contesto italiano. Superare la dicotomia intervento di promozione del benessere vs intervento specialistico sul disagio*. Psicologia clinica dello sviluppo. Fascicolo 1, aprile 2022. Il Mulino – Rivisteweb.
- Castiglioni M. & Faccio E. (2010). *Costruttivismi in psicologia clinica*. Teorie metodi ricerche. Torino: Utet.

- Ciambrone R. (2017). *Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. L'integrazione scolastica e sociale*. Vol. 16, n. 4, novembre 2017 (pp. 290-402).
- Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi. (2020). *La Psicologia nella Scuola: un passo avanti decisivo – Approvato il protocollo CNOP/Ministero Istruzione. PROTOCOLLO D'INTESA TRA Ministero E Consiglio Nazionale Ordine “per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche”*.
- Cornoldi C. & Molinari L. (2021). *Competenze e aree di intervento dello psicologo scolastico. Un invito alla discussione*. Psicologia clinica dello sviluppo. Il Mulino. 3/2021, dicembre. Pp. 481-486.
- Cornoldi C., Molinari L. (2011), *Lo psicologo scolastico. Competenze e aree di intervento*. il Mulino: Bologna.
- Corrieri F. (2008). *Lo psicologo nella scuola: la situazione europea. Psicologia per la scuola. Strumenti di intervento, ricerca, prospettive future*. Atti del convegno. Firenze 17 ottobre 2008. 1° sup. n.2/2009. Psicologia Toscana. A cura di Tania Fiorini e Erica Bagni. Ordine degli Psicologi della Toscana.
- Corson D. (1994). *Rom Harré & Grant Gillett, The discursive mind*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. Language in Society.
- Coyne J & Trombetta C (2007). *Il Servizio di Psicologia Scolastica in Italia. Il manuale di psicologia scolastica internazionale*. Editori: Shane R. Jimerson, Thomas D. Oakland, Peter T. Farrell.
- Coyne J. & Trombetta C. (2007). *The Service of School Psychology in Italy in The Handbook of International School Psychology*. Editori: Jimerson S. R., Oakland T. D., Farrell, P. T. Sage Publications. [Omnilogos. \[https://omnilogos.com/service-of-school-psychology-in-italy/\]](https://omnilogos.com/service-of-school-psychology-in-italy/)
- Davies, B & Harré, R. (1990). *Positioning: The discursive production of selves*. Journal for the 334 theory of social behaviour.
- De Angelis F. (2022). *Psicologo a scuola, lo vogliono 9 studenti su 10. Ma c'è chi pensa possa essere utile anche per gli insegnanti*. Orizzontescuola.it – Politica

scolastica. [<https://www.orizzontescuola.it/psicologo-a-scuola-lo-vogliono-9-studenti-su-10-ma-puo-essere-utile-anche-per-gli-insegnanti/>]

- Dossena F. (2017). *La psicologia scolastica in Italia e in Europa*. Mimesis Edizioni.
- Faccio E. & Centomo C. (2010). *La semiotica in psicoterapia*. Scienze dell'interazione, vol. 2, n. 3, 2010.
- Fagan, Thomas K. (1992). *Compulsory Schooling, Child Study, Clinical Psychology, and Special Education: Origins of School Psychology*. *American Psychologist*. **47** (2): 236–243.
- Gallino L. (1989). *La sociologia: indirizzi, specializzazioni, rapporti con altre scienze*. Utet, Torino.
- GDL Nazionale di Psicologia Scolastica. (2018). *Indagine 2018 – Lo psicologo a scuola: il punto di vista dei docenti*. [<https://gdlopsicologiascolastica.wordpress.com/>]
- GDL Nazionale di Psicologia Scolastica. (2021). *Indagine 2020/2021 – La riapertura delle scuole*. [<https://gdlopsicologiascolastica.wordpress.com/indagine-2019-2/>]
- Gulisano A. (2020). *Per ricordare che oltre la diagnosi c'è sempre un bambino*. Istituto di Psicologia e Psicoterapia Interazionista. Padova.
- Hajovsky B. et al. (2020). *The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships*. *Journal of School Psychology* 82 (2020) 141-158. Elsevier.
- Halladay J. et al. (2020). *Teacher-student relationships and mental health help seeking behaviors among elementary and secondary students in Ontario, Canada*. *Journal of School Psychology* 81 (2020) 1-10. Elsevier.
- Harré & Moghaddam. (2015). *Teoria del posizionamento*. L'enciclopedia internazionale del linguaggio e dell'interazione sociale.
- Harré R. & Van Langenhove L. (1991). *Varieties of positioning*. *Journal for the theory of social behaviour*.
- Harré R. & Van Langenhove L. (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Blackwell.

- Harré R. (2006). *Positioning theory and moral structure of close encounters*. Oxford handbooks online.
- Harré R. (2012). *Positioning theory: Moral Dimensions of Social-Cultural Psychology*. Oxford Handbooks Online.
- Harré R. (2012). *Teoria del posizionamento: dimensioni morali della psicologia socioculturale*. Manuali di Oxford.
- Harré, R. & Gillet, G. (1994). *The discursive mind*. London: Sage Publications.
- Harre, R. & Moghaddam F.M. (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, CT: Praeger.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (1998). *Positioning theory: Moral contexts of international action*. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Hirvonen P. (2016). *Positioning Theory and Small-Group Interaction: Social and Task Positioning in the Context of Joint Decision-Making*. SAGE Open. July-September 2016: 1-15.
- La psicologia dell'educazione e il ruolo della rivista. Il manifesto*. (2012). A cura del Comitato Scientifico. *Psicologia dell'educazione*, v. 6, n. 1, pp. 8-15.
- La Repubblica. (2021). *Covid, l'80% degli italiani vuole gli psicologi a scuola: ascolto e sostegno per aiutare alunni e genitori*. Cronaca. [https://www.repubblica.it/cronaca/2021/06/24/news/covid_gli_psicologi_a_scuola_in_aiuto_di_alunni_e_studenti-307491720/]
- Lazzari D. (2022). *In Italia la salute è solo "bio-sociale": il buco nero dell'assistenza psicologica*. Blog a cura di Huffpost. [https://www.huffingtonpost.it/blog/2022/03/28/news/in_italia_la_salute_e_solo_bio-sociale_il_buco_nero_dell_assistenza_psicologica-9052050/]
- Limone P. *Pedagogia sperimentale. Le tecniche di ricerca qualitativa*. ERID Lab – Educational Research & Interaction Design. Università degli Studi di Foggia. Department of Human Sciences.

- Matteucci C. et al. (2022). *La psicologia scolastica in Italia*. Bologna: Dipartimento di Psicologia “Renzo Canestrari”, Università di Bologna.
- Matteucci M. C. (2018). *Psicologi scolastici: quale formazione in Italia?* In *Psicologia dell’Educazione*, n. 2/2018 pp. 73-82). Università di Bologna.
- Matteucci M. C. (2022). [Slide PowerPoint dell’evento online “Lo psicologo scolastico. Esperienze e prospettive. 5 febbraio 2022]. *Psicologia scolastica in Italia. Miti e realtà tra presente e futuro*. Università di Bologna.
- Matteucci M. C. et al. (2019). *Il percorso formativo per lo psicologo scolastico*, in *Istituzione della figura professionale dello psicologo scolastico* a cura di Gruppo di lavoro istituito dal Comitato Esecutivo della Sezione di Psicologia dello sviluppo e dell’educazione.
- Maxwell L. (2019). *How the use of the positioning theory enabled multiple layers of truth to become evident*. Insurgent truth, Oxford University Press.
- Miami University. (2022). *Historical and Current Prospective on School Psychology*.
- Ministero dell’Istruzione. (2021). Art. 31 del D.L. 22 marzo 2021, n. 41 “c.d. Decreto sostegni” – “*Misure per favorire l’attività didattica e per il recupero delle competenze e della socialità delle studentesse e degli studenti nell’emergenza Covid-19*”.
- Ministero dell’Istruzione. (2021). *Rilevazione Supporto Psicologico*. [<https://www.psy.it/wp-content/uploads/2021/03/Supporto-psicologico-23-febbraio.pdf>]
- Moro E. (2021). *Gli studenti italiani sono tra i più stressati e depressi d’Europa, ma nessuno li sostiene*. The vision. [<https://thevision.com/attualita/ansia-scuola-studenti/>]
- Neri J. (2018). *Identità in trasformazione. Processi di costruzione narrativa dell’identità e della diagnosi nei percorsi di transizione di genere*. Corso di dottorato. Scienze sociali: interazioni, comunicazione, costruzioni culturali. Editore: Università degli Studi di Padova.

- Palladino P. et al. (2022). *Lo psicologo scolastico. Indagine esplorativa nelle scuole della provincia di Foggia*. Psicopuglia. Notiziario dell'Ordine degli Psicologi della Puglia. Giugno 2022, vol. 29.
- Palladino P. et al. (2022). *Lo psicologo scolastico. Indagine esplorativa nelle scuole della provincia di Foggia*. Psicopuglia. Notiziario dell'Ordine degli Psicologi della Puglia. Giugno 2022, vol. 29.
- Petter G. (2010). *Lo psicologo nella scuola. Ciò che fa, ciò che potrebbe fare*. Giunti Editore, Firenze - Milano.
- Phillips & Beeman N. (1990). *School Psychology at a Turning Point: Ensuring a Bright Future for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Redazione LabParlamento. (2021). *Lo psicologo nella scuola, una figura utile per il benessere di docenti e alunni*. Lab Parlamento. Quotidiano di analisi e scenari politici. [<https://www.labparlamento.it/lo-psicologo-nella-scuola-una-figura-utile-per-il-benessere-di-docenti-e-alunni/>]
- Salvini, A. & Dondoni, M. (2011). *Psicologia Clinica Dell'interazione e Psicoterapia*. Firenze: Giunti.
- Salvini, A. (1998). *Argomenti di psicologia clinica*. Padova: Upsel.
- Semeraro R. (2014). *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa. N. 7, 97-106. SIRD – Studi.
- Toso C. (2021). *Uno psicologo tra i banchi di scuola*. Psicologia clinica dello sviluppo. Il Mulino. 3/2021, dicembre. Pp. 489-492.
- Treccani L. (2021). *Autonomia scolastica: la legge Bassanini*. [<https://www.luisatreccani.it/legge-bassanini/#:~:text=Legge%20n.,Legge%20n.>]
- Trombetta C. (2011). *Lo psicologo scolastico. Competenze e metodologie professionali*. Edizioni Erikson.
- Trombetta C. et al. *Psicologi e scuola. Un'indagine esplorativa*. Rapporto di ricerca presentato al Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi.

- Turchi, G. P. (2009). *Dati senza numeri. Per una metodologia di analisi dei dati informatizzati testuali: M.A.D.I.T.* Monduzzi Editore S.p.A.
- Turchi, G.P. & Maiuro, T. (2007). *La riflessione epistemologica come criterio di scientificità in psicologia clinica.* In Molinari, R. & Labella, A. (Eds.), *Psicologia clinica - Dialoghi e confronti* (pp. 41-50). Milano: Springer.
- Unicef. (2022). *Giornata Mondiale della Salute mentale: la maggior parte delle 800.000 persone che muoiono per suicidio ogni anno sono giovani.* Unicef per ogni bambino – salute mentale.
- Unicef. (2022). *In Europa, 9 milioni di adolescenti tra i 10 e i 19 anni convivono con un disturbo mentale.* Unicef per ogni bambino – salute mentale.
- Van Langenhove L. & Wise D. (2019). *Introduction: The relation between Social Representation. Theory and Positioning Theory.* Paper on Social Representations. Volume 28, Issue 1, pages 1.1-1.9. Peer Reviewed Online Journal.
- Van Langenhove L. (2017). *Varieties of Moral Orders and the Dual Structure of Society: A Prospective from Positioning Theory.* *Frontiers in Sociology.*
- Van Langenhove L. (2021). *The positioning theory.* *The Palgrave Encyclopedia of the Possible.* Cham: Springer International Publishing.
- Watkins M. W., Crosby E. G., Pearson J. L. (2001). *Role of the school psychologist: Perceptions of school staff.* *School Psychology International*, 22(1), 64–73.
- Ysseldyke, J.E.; Schakel, J.A. (1983). *Directions in school psychology.* In Hynd, G.W. (ed.). *The school psychologist: an introduction* (1st ed.). Syracuse N.Y: Syracuse University Press. pp. 3–26.