

# la mente che cura

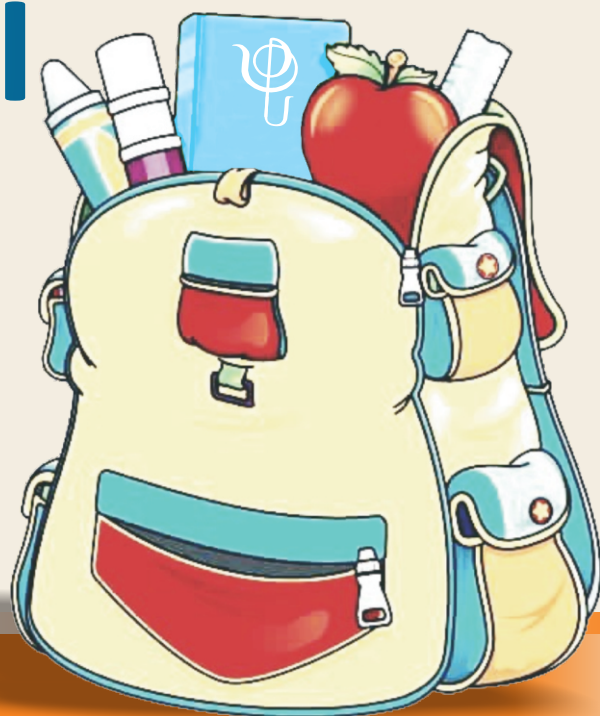
RIVISTA DELL'ORDINE DEGLI PSICOLOGI DELL'UMBRIA

Autorizzazione del Tribunale di Perugia n. 6 del 16/07/2015

Anno VII, n. 9, ottobre 2021



## LA PSICOLOGIA TRA I BANCHI dall'assenza alla presenza



**Pubblicazione a carattere scientifico e informativo  
dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria**

Anno VII, n. 9, ottobre 2021

Autorizzazione del Tribunale di Perugia  
n. 6 del 16/07/2015

Consiglio dell'Ordine

**David Lazzari - Presidente**  
**Antonella Micheletti - Vice presidente**  
**Laura Berretta - Segretario**  
**Paola Angelucci - Tesoriere**

Consiglieri

**Filippo Bianchini**  
**Corinna Bolloni**  
**Pietro Bussotti**  
**Chiara Cottini**  
**Mara Eleuteri**  
**Mirela Marinela Melinte**  
**Elisabetta Proietti Lilla**

Direttore responsabile

**Roberta Deciantis**

Coordinamento Editoriale

**Rosella De Leonibus**

Redazione

**Elena Arestia**  
**Michele Bianchi**  
**Daniele Diotallevi**  
**Mara Eleuteri**  
**Maria Lo Bianco**

Editing

**Manuela Pellegrini**

Segreteria

**Raffaella Antonietti**

Per l'invio di contributi e per le norme redazionali  
rivolgersi alla Redazione via e-mail all'indirizzo  
[lamentechecura@ordinepsicologiumbria.it](mailto:lamentechecura@ordinepsicologiumbria.it)

Recapiti Ordine degli Psicologi dell'Umbria

Via Alessandro Manzoni 82  
06135 Perugia  
075 5058048  
[info@ordinepsicologiumbria.it](mailto:info@ordinepsicologiumbria.it)

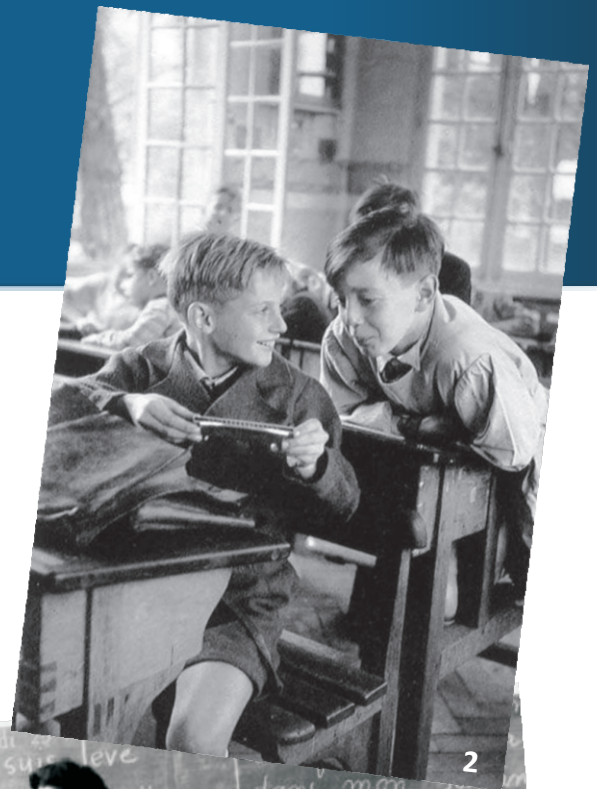
Stampa  
Tipolitografia Morphema



*La casa editrice garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati e la possibilità di richiederne la rettifica o la cancellazione previa comunicazione alla medesima. Le informazioni custodite dalla casa editrice verranno utilizzate al solo scopo di inviare agli abbonati nuove proposte (L. 675/96).*

## SOMMARIO

	<b>Introduzione</b> <i>David Lazzari</i> .....	<b>Pag.</b> 3
<b>01.</b>	<b>Lo psicologo scolastico e la crisi pandemica da Covid-19</b> <i>Stefano Federici</i> .....	6
<b>02.</b>	<b>Protocollo d'Intesa MI-CNOP per il supporto psicologico: le azioni messe in campo dall'Ordine degli Psicologi dell'Umbria</b> <i>Elena Arestia</i> .....	10
<b>03.</b>	<b>Presentazione e valutazione di un intervento psicoeducativo per l'accoglienza in classe al termine del lockdown</b> <i>Michele Capurso, Giulia Cenci, Claudia Mazzeschi</i> ..	13
<b>04.</b>	<b>Indagine tra le psicologhe e gli psicologi umbri: dati e proposte</b> <i>Elena Arestia</i> .....	17
<b>05.</b>	<b>Servizi educativi 0-3: work in progress. Una riflessione sulla possibile valorizzazione dello psicologo nei servizi educativi per la prima infanzia</b> <i>Tiziana Damiani</i> .....	22
<b>06.</b>	<b>"Circolare": l'esperienza dello sportello di ascolto all'interno della Direzione Didattica di Corciano</b> <i>Maria Lo Bianco</i> .....	27
<b>07.</b>	<b>#iomiprendocura. Laboratorio sul tema della cura di sé, delle altre, degli altri e del mondo, rivolto a studentesse e studenti della scuola secondaria di primo grado</b> <i>Marina Biasi</i> .....	31
<b>08.</b>	<b>Diario di una psicologa scolastica in pandemia</b> <i>Francesca Cortesi</i> .....	34
<b>09.</b>	<b>Due psicologhe per un istituto. L'esperienza presso l'Istituto di Istruzione Superiore "Cassata Gattapone" di Gubbio</b> <i>Serena Castellani, Manola Tognellini</i> .....	37
<b>10.</b>	<b>Ascoltare il disagio giovanile. Esperienza di uno sportello</b> <i>Katia Carlini</i> .....	41
<b>11.</b>	<b>Sportello d'ascolto 2.0. Una sfida tra tecnologia e multiculturalismo</b> <i>Anna Arianna Betori</i> .....	43
<b>12.</b>	<b>Benessere in "Circolo". Un'esperienza di co-conduzione nel sostegno psicologico in ambito scolastico</b> <i>Raffaella Gentile</i> .....	45
<b>13.</b>	<b>Insegnanti in pandemia - dallo sgomento alla "mente diagonale"</b> <i>Rosella De Leonibus</i> .....	48
<b>14.</b>	<b>Il territorio, i contesti, la scuola e la sua organizzazione</b> <i>Sabrina Boarelli</i> .....	53
<b>15.</b>	<b>La scuola, un tessuto di relazioni</b> <i>Maria Rita Pitoni</i> .....	55
<b>16.</b>	<b>Lo sportello psicologico in una cornice pedagogica di senso</b> <i>Stefania Cornacchia</i> .....	57
<b>17.</b>	<b>Come fosse una materia! Per una promozione della salute a scuola</b> <i>David Nadery</i> .....	60



*Credits:*

1. Robert Doisneau; 2. Robert Doisneau; 3. Thurston Hopkins; 4. Robert Doisneau; 5. Dal web; 6. Henri Cartier-Bresson.

## Introduzione

**David Lazzari**

Presidente dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria e del Consiglio Nazionale Ordine Psicologi

Il “Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Consiglio Nazionale Ordine Psicologi (CNOP) per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche” dell'ottobre 2020 ha portato all'attivazione del servizio di psicologia scolastica in circa 6 mila scuole su 8 mila. Da una prima rilevazione tale servizio si è occupato di:

- supporto agli studenti (33% dell'attività svolta, es: gestione disagi, supporto emotivo, potenziamento risorse);
- consulenza all'organizzazione scolastica (28%, es: gestione comunicazioni, sistemi di monitoraggio organizzativo e di clima psicorelazionale);
- supporto al personale (22%, es: benessere psicologico, strategie attività online e gestione classe, promozione risorse studenti);
- supporto alle famiglie (17%, es: coordinamento azioni scuola/studenti/famiglia, gestione delle situazioni a casa).

Sono oltre un milione i soggetti che hanno usufruito del servizio di ascolto e sostegno dedicato ai ragazzi, alle famiglie e al personale della scuola.

Le attività degli psicologi scolastici sono state supportate da una task force di esperti guidata dalla prof.ssa Daniela Lucangeli dell'Università degli Studi di Padova, che ha elaborato linee guida basate sulla più recente letteratura scientifica.

Questo è stato tanto più importante in relazione alla amplificazione dei problemi causata da una pandemia che è tuttora in corso e che dura ormai da un anno e mezzo. I dati infatti mostrano come la pandemia abbia incrementato i problemi psicologici: sei bambini su dieci sotto i sei anni e sette bambini su dieci sopra i sei anni mostrano problemi psico-comportamentali, con il rischio di svilup-

pare disturbi più severi tre volte maggiore rispetto al periodo pre-pandemico.

Tutte le agenzie internazionali e nazionali, dall'Organizzazione Mondiale della Sanità all'Istituto Superiore di Sanità, evidenziano l'effetto iceberg (una quota di disturbi più seri ed evidenti e una mole prevalente di situazioni di malessere e disagio), che richiede strategie di prevenzione e sviluppo di risorse, quelle che l'OMS chiama “*thrive toolkit*”, strategie per favorire una crescita psicologica consapevole. La psicologia scolastica ha questo ruolo fondamentale in tutti i paesi europei e serve anche a sgravare il compito dei servizi sanitari, chiamati a curare le situazioni clinicamente rilevanti.

Il Centro Studi CNOP ha inoltre effettuato, tramite l'Istituto Piepoli, un sondaggio sulla popolazione italiana (giugno 2021) che mostra come l'81% degli italiani chieda lo psicologo scolastico, percentuale che sale al 94% nella fascia d'età 15-18 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 di comunicare.

Dati importanti e che fanno riflettere sulla presa di coscienza da parte dei giovani e delle famiglie sul ruolo della psicologia scolastica. E possiamo anticipare che il monitoraggio fatto dal Ministero e dal CNOP sui dirigenti scolastici mostra dati comparabili, una diffusa consapevolezza da parte dei dirigenti della scuola sul ruolo e l'utilità degli

psicologi scolastici, non solo per gli studenti ma anche per i docenti e tutto il sistema. Come ha affermato Antonello Giannelli, presidente dell'ANP - Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola, «fornire alle scuole questa competenza significa renderle uno spazio completo di crescita e maturazione per i giovani, soprattutto ora all'indomani di una pandemia che ha stravolto le loro vite».

Peraltro poco ci si sofferma sul disagio psicologico dei docenti che sono stati costretti a “inventarsi” l'insegnamento a distanza, ad affrontare le enormi difficoltà di motivare e “tenere insieme” delle classi puramente virtuali, a osservare varie forme di disagio e di disimpegno degli studenti, chiedendosi cosa fare e come poter intervenire.

La pandemia ha reso evidente a tutti ciò che la ricerca ci aveva già rivelato: la scuola non è solo un luogo di trasmissione di contenuti ma è uno spazio psicologico cruciale per la crescita. Insomma, non serve solo a “imparare” delle nozioni, ma assolve un ruolo fondamentale nella strutturazione complessiva del futuro adulto. Non solo c'è bisogno di capire questo – senza voler snaturare in alcun modo la missione della scuola, semmai volendola valorizzare e aggiornare – ma c'è bisogno di dare alla scuola tutti gli strumenti utili a questo fine.

Tanto più che la scuola è l'unica grande agenzia di cui la società dispone per concorrere allo sviluppo dei suoi cittadini nelle prime e cruciali fasi della vita. Per non lasciare sole le famiglie nel loro ruolo centrale e non lasciare i ragazzi soli di fronte a una società difficile da decifrare, a una tecnologia sempre più pervasiva, potente e invadente, che richiede nuove consapevolezze e nuovi strumenti, affinché sia utile alla crescita e non il suo contrario. Se la psiche è la bussola fondamentale con cui i bambini e i ragazzi imparano a leggere il mondo e se stessi, a orientarsi e costruirsi, la sfida è quella di aiutare la psiche dei nostri ragazzi, sollecitata, stratonata, spesso confusa da mille fonti e in mille modi, a divenire ancor più competente per la vita. È sempre più necessaria una psiche “forte”, consapevole, ben strutturata, per affrontare

positivamente e serenamente le sfide della vita. Mentre invece si moltiplicano i segnali di fragilità, di smarrimento, di malessere, di dipendenza.

Per potenziare gli strumenti della scuola a questi fini le vie sono molte, a cominciare dalla rivalutazione del suo ruolo complesso, ben al di là di un parcheggio, di un “apparecchio” per imparare, di un distributore di “pezzi di carta”, di un luogo – seppure importante – di esperienze e socializzazione.

Occorre fornire alla scuola competenze per l'ascolto dei ragazzi. Perché i bambini e i ragazzi “parlano”, sia quando riescono a farlo con le parole e le espressioni giuste, sia quando lo fanno in modi sbagliati o con la chiusura e il silenzio.

E oggi l'ascolto è fondamentale, se pensiamo ai disagi causati da questa interminabile emergenza, ai danni che la perdita della scuola ha comportato, alle esperienze emotive dolorose dei bambini e ragazzi che hanno vissuto in famiglia 130 mila lutti e oltre 4 milioni di ricoveri e quarantene. Un disagio che condiziona le capacità di apprendimento e la qualità dello sviluppo personale e relazionale per anni a venire.

È evidente che, nello spirito degli obiettivi dello stesso Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), è ora fondamentale assicurare questa competenza in tutte le scuole di ogni ordine e grado. Con la finalità di aiutare il “sistema scuola” a riparare e ridurre le conseguenze della pandemia, promuovere la crescita e le risorse psicologiche, ascoltare in modo consapevole, dare prime risposte, orientare i bisogni, prevenire prima che ci sia bisogno di curare. È giusto che si rafforzino i servizi sanitari per la cura dei disturbi psichici e comportamentali di bambini e adolescenti ma pensare di intervenire solo a quel punto, senza rafforzare la scuola, sarebbe una strategia veramente miope – eticamente, scientificamente e finanziariamente – destinata ad amplificare il divario sociale e le situazioni di abbandono. È come se avessimo affrontato la pandemia solo ampliando gli ospedali, senza le misure di prevenzione e senza i vaccini.

E non umiliamo la scuola con l'idea che ci sia

sempre bisogno di task force esterne che “intervengano” su di essa, lo psicologo scolastico deve essere pensato al contrario come parte del “sistema scuola”, come una sua risorsa interna, che lavora a fianco e a supporto dei suoi attori, come peraltro avviene in gran parte dei Paesi occidentali.

È troppo chiedere una scuola su misura dei bisogni dei ragazzi? Vogliamo ragazzi che sappiano assumersi le proprie responsabilità di fronte alla vita? Bene, cominciamo con il fare scelte coerenti per valorizzare la scuola e dargli tutti gli strumenti che servono.

In Umbria il mondo della scuola e la comunità professionale delle psicologhe e degli psicologi si sono mobilitati per la migliore attuazione del Protocollo; i contatti tra l'Ufficio Scolastico Regionale, le singole scuole e il Gruppo di Lavoro Psicologia Scolastica dell'Ordine degli Psicologi hanno consentito di implementare questa realtà, di accompagnare il lavoro delle colleghe e dei colleghi nelle scuole, anche mediante incontri e momenti di confronto e formazione.

Tutto questo ha premiato sia in termini di quantità – siamo la regione con più elevata percentuale di scuole aderenti al Protocollo – che di qualità del lavoro svolto. E ora ci sono le condizioni per continuare ad ampliare questa collaborazione, auspicabilmente anche con l'aiuto e la partecipazione della Regione Umbria.

# 01.

## Lo psicologo scolastico e la crisi pandemica da Covid-19

**Stefano Federici**

Psicologo, professore di Psicologia generale, Università degli Studi di Perugia

**A** metà aprile 2020 il 94% degli studenti di tutto il mondo è stato colpito dalla pandemia da Covid-19. Un miliardo e seicento milioni di bambini e giovani di 190 paesi del mondo, dalla scuola dell'infanzia alle scuole secondarie fino all'università, hanno subito la più grande interruzione dell'istruzione della storia (United Nations Sustainable Development Group, 2020). In alcuni paesi è stato possibile offrire un immediato supporto psicologico a studenti, insegnanti e dirigenti della scuola facendo ricorso alla figura dello psicologo, che in molti di questi paesi, come gli Stati Uniti, l'Australia e la Germania, svolgeva già un ruolo istituzionale all'interno del sistema scolastico e universitario. Ma non in Italia, dove solo con l'inizio della seconda fase pandemica, nell'autunno del 2020, è stato possibile ricorrere all'ausilio dello psicologo scolastico.

Una recente indagine condotta da un team di studiosi universitari australiani e statunitensi (Reupert *et al.*, 2021) ha esplorato i modi in cui gli psicologi scolastici di Stati Uniti, Canada, Germania e Australia hanno supportato la salute mentale degli studenti durante la chiusura delle scuole a causa della pandemia da Covid-19.

Rispondendo a un sondaggio online, 938 psicologi della scuola (Stati Uniti n = 665; Canada n = 48; Germania n = 140; Australia n = 85) hanno fornito informazioni su come aveva funzionato il servizio di psicologia scolastica e come i loro servizi erano cambiati durante il periodo della pandemia.

Nonostante le differenze tra i quattro paesi – un numero molto maggiore di psicologi in Germania e in Australia ha fornito telemedicina/teleconsulenza rispetto a quelli negli Stati Uniti e in Canada, mentre gli psicologi in Germania hanno inviato molto più materiale cartaceo per sostenere i bambini rispetto agli psicologi degli altri paesi – nel complesso i servizi di psicologia scolastica in queste nazioni sono passati dalle valutazioni psicoeducative alla consulenza di supporto a distanza a studenti e genitori.

Le domande del sondaggio rivolte agli psicologi scolastici miravano a raccogliere tre tipi di informazione: a) quale supporto psicologico venne fornito agli studenti prima e durante il Covid-19; b) quali metodi di fornitura dei servizi di supporto socio-emotivo, comportamentale o scolastico furono erogati agli studenti; e c) quanto lo psicologo scolastico avesse percepito come difficoltoso sostenere la salute mentale degli studenti durante lo stato di pandemia. Riguardo al tipo di supporto psicologico (punto a), agli psicologi partecipanti era chiesto di scegliere una o più opzioni da un elenco di 16 servizi psicologici e classificare i primi tre forniti prima e dopo le restrizioni. Invece, per rispondere a quali metodi di supporto avessero adottato (punto b), gli psicologi potevano scegliere più opzioni da una lista di cinque metodi.

Tenendo conto che la quasi totalità delle scuole di appartenenza degli psicologi rispondenti al sondaggio aveva sospeso la didattica in presenza



durante lo stato di crisi pandemica della primavera-autunno del 2020, sostituendola con la didattica a distanza, che solo in questi quattro paesi aveva coinvolto quasi 74 milioni di studenti, un'altissima percentuale di psicologi in Australia (78%) e in Germania (84%) ha fornito interventi di telemedicina o teleconsulenza utilizzando la webcam o il telefono. Altri modi in cui è stato effettuato il supporto psicologico per problemi sociali, emotivi, comportamentali o scolastici sono stati: l'invio per posta di materiale cartaceo (molto diffuso in Germania più che in ogni altro paese), la creazione e pubblicazione di video e l'uso di piattaforme internet, come Google Classroom.

Gli psicologi della scuola partecipanti al sondaggio hanno anche riscontrato come, rispetto ai tempi pre-Covid-19, ci sia stato uno spostamento verso una maggiore fornitura di servizi di consultazione e consulenza, prestati anche alla direzione scolastica, sebbene il carico di lavoro non fosse diminuito. Si sono invece ridotte le valutazioni psicoeducative. Gli psicologi in Canada e negli Stati Uniti hanno riferito di aver dedicato molto più tempo di prima ad assistere gli insegnanti. Ma in tutti i paesi la principale occupazione degli psicologi è stata la consulenza psicologica agli studenti, molto più che in precedenza, con un notevole incremento del supporto alla salute mentale.

Questo studio (Reupert *et al.*, 2021) ci offre sicuramente uno spaccato della rilevanza che, in altri paesi rispetto all'Italia, la figura dello psicologo scolastico ha svolto durante la pandemia, giocando un ruolo importante di supporto e consulenza a tutto il sistema scuola. L'efficacia del loro servizio durante le restrizioni causate dalla pandemia appare in questo studio in continuità con un ruolo istituzionale non emergenziale, all'interno di un sistema scolastico nel quale la figura dello psicologo svolge un ruolo imprescindibile, tradizionalmente riconosciuto e non solo a supporto della salute mentale e della valutazione testistica psicoeducativa degli studenti. La situazione di emergenza a causa della pandemia non ha introdotto la figura dello psicologo nella scuola,

come invece è avvenuto in Italia. Tutt'altro. In America del Nord, in Germania e in Australia lo psicologo della scuola ha visto ampliarsi il suo campo d'azione, dovendo affrontare sempre più problemi di carattere sistemico e di comunità, estendendo i suoi servizi ai genitori e ai *caregiver*, agli insegnanti, così come ai dirigenti scolastici, in misura assai maggiore rispetto al passato pre-Covid-19 (Reupert *et al.*, 2021).

Infine, come gli stessi autori rimarkano in conclusione, emerge chiaramente la necessità che, oggi quanto mai, gli psicologi acquisiscano competenze appropriate nell'uso di strumenti telematici e informatici per lo svolgimento di consulenze virtuali con differenti destinatari.

A questa conclusione sono giunti anche Boldrini *et al.* (2020) a seguito del loro studio condotto tra aprile e maggio del 2020, cioè durante il picco della prima diffusione pandemica in Italia, volto a indagare quali determinanti avessero maggiormente inciso sulle interruzioni del trattamento psicoterapico. Secondo i loro dati è risultato che due fattori più di altri hanno favorito l'interrompersi di una psicoterapia: la bassa competenza tecnologica dello psicologo e l'atteggiamento negativo dello psicoterapeuta nell'uso della telepsicoterapia. Non è un caso che la prima associazione italiana di psicologia a distanza, la Società Italiana di Psicologia On Line (SIPSIOL; <https://www.sipsiol.it/>), si sia costituita dopo il primo lockdown. E questo è il primo "regalo" alla psicologia italiana offerto dal crudele virus Covid-19.

Mentre è stato possibile per l'équipe guidata da Boldrini indagare sugli effetti della pandemia nei comportamenti, servizi e metodologie degli psicoterapeuti italiani, l'assenza della figura dello psicologo nel sistema scolastico italiano, purtroppo, non ha permesso di valutare come è mutato il servizio reso alla scuola durante la pandemia. Infatti, solo il 6 agosto 2020 il Ministero dell'Istruzione, per la prima volta nella storia dell'educazione scolastica italiana, ha decretato l'introduzione del "supporto psicologico" nella

scuola, con le funzioni di supporto psicologico per il personale scolastico e per gli studenti (Consiglio Nazionale Ordine Psicologi, 2020; Ministero dell'Istruzione, 2020). È questo il secondo “regalo” alla psicologia italiana ricevuto in questo doloroso tempo di crisi.

C'è da notare che nel Protocollo d'intesa (Ministero dell'Istruzione, 2020) manca un riferimento alla funzione di supporto psicologico ai genitori e caregiver, a differenza delle funzioni svolte dagli psicologi in paesi dove la loro presenza nella scuola ha una tradizione assai più lunga e strutturata. Nel decreto, inoltre, l'introduzione dello psicologo è giustificata in funzione della risoluzione di problemi sollevati dalla crisi pandemica, piuttosto che dal riconoscimento di una presenza imprescindibile, la cui deprecabile assenza nel sistema scolastico italiano la situazione emergenziale dovuta al Covid-19 ha solo messo in maggiore evidenza.

Di fatto, nel Protocollo d'intesa non si parla mai della figura dello psicologo scolastico né la si definisce. Si tratta sempre e solo di “supporto psicologico”. Questo lascia intendere non una vera riforma del sistema scuola che includa come sua figura istituzionale anche lo psicologo, quanto piuttosto il ricorso a una psicologia dell'emergenza che sappia far fronte al periodo di crisi sociale. Così come recita il decreto ministeriale, «si promuove un sostegno psicologico per fronteggiare situazioni di insicurezza, stress, ansia dovuta ad eccessiva responsabilità, timore di contagio, rientro al lavoro in “presenza”, difficoltà di concentrazione, situazione di isolamento vissuta» (Ministero dell'Istruzione, 2020, p. 9). Tutto ciò sembra potersi riferire alle funzioni dello psicologo della scuola solo in minima parte. Non richiede competenze specifiche nell'ambito della psicologia della scuola che già non possedeva uno psicologo clinico. Le tre funzioni base dello psicologo scolastico condivise dalla maggior parte degli 87.000 psicologi della scuola in tutto il mondo (Jimerson *et al.*, 2009) sono la consultazione, l'intervento e la valutazione. Nello specifico, queste tre funzioni si declinano in attività di pertinenza quali: valutazio-

ne e sperimentazione educativa e pedagogica; valutazione, diagnosi e supporto delle difficoltà relative alla motivazione, all'apprendimento e alla concentrazione degli alunni; valutazione e intervento per problemi relativi alla condotta; consulenza per il personale scolastico; attivazione di percorsi di integrazione scolastica e di lotta alla marginalità sociale; prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica; attività di counseling e orientamento alle scelte scolastiche e professionali; ecc.

Sebbene l'emergenza pandemica abbia aperto nuove strade alla psicologia scolastica e alla presenza dello psicologo nella scuola, incombe il rischio di confondere la psicologia scolastica e le funzioni dello psicologo della scuola con quelle di pertinenza della psicologia dell'emergenza, ossia di fornire interventi clinici e sociali nella situazione di calamità dovuta allo stato di emergenza pandemica. La psicologia della scuola non può essere circoscritta esclusivamente al supporto psicologico rivolto al comportamento individuale, gruppal e comunitario in una situazione di crisi della scuola italiana. Il compito e gli spazi di azione di uno psicologo della scuola vanno ben oltre i tempi di crisi, potendo essere garantiti solo se inseriti nel sistema scuola non come figura dell'emergenza, ma come esperto del benessere esistenziale e psicologico dei componenti della scuola italiana.

#### Bibliografia e sitografia

Boldrini T., Schiano Lomoriello A., Del Corno F., Lingiardi V., Salcuni S. (2020), Psychotherapy during COVID-19: How the clinical practice of Italian psychotherapists changed during the pandemic, *Frontiers in Psychology*, vol. 11, articolo 591170.

Consiglio Nazionale Ordine Psicologi (2020), *La psicologia nella scuola: Un passo avanti decisivo – approvato il protocollo CNOP/Ministero Istruzione*, <https://www.psy.it/la-psicologia-nella-scuola-un-passo-avanti-decisivo-approvato-il-protocollo-cnop-ministero-istruzione.html>

Jimerson S.R., Stewart K., Skokut M., Cardenas S., Malone H. (2009), How many school psychologists are there in each country of the world?: International estimates of school psychologists and school psychologist-to-student ratios, *School Psychology International*, vol. 30, n. 6, pp. 555-567.

Ministero dell'Istruzione (2020), *Protocollo d'intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di Covid-19*, [https://www.psy.it/wpcontent/uploads/2020/09/Protocollo\\_sicurezza-scuola.pdf](https://www.psy.it/wpcontent/uploads/2020/09/Protocollo_sicurezza-scuola.pdf)

Reupert A., Schaffer G.E., Von Hagen A., Allen K.-A., Berger E., Büttner G., Power E.M., Morris Z., Paradis P., Fisk A.K., Summers D., Wurf G., May F. (2021), The practices of psychologists working in schools during Covid-19: A multi-country investigation, *School Psychology*, Advance online publication, <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000450>

United Nations Sustainable Development Group (2020), Policy brief: Education during Covid-19 and beyond, agosto 2020, [https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)

## 02.

# Protocollo d'Intesa MI-CNOP per il supporto psicologico: le azioni messe in campo dall'Ordine degli Psicologi dell'Umbria

**Elena Arestia**

Insegnante, psicologa-psicoterapeuta, coordinatrice del Gruppo di Lavoro Psicologia Scolastica dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria

In data 6 agosto 2020 è stato sottoscritto tra Ministero dell'Istruzione, Consiglio Nazionale Ordine Psicologi e organizzazioni sindacali un Protocollo d'intesa volto a realizzare una serie di attività destinate al personale scolastico, a studenti e studentesse e alle famiglie, al fine di fornire supporto psicologico per rispondere ai traumi e ai disagi derivanti dall'emergenza Covid-19.

Tra gli impegni delle parti (art. 3) è stato concordato quello di promuovere e favorire la collaborazione dei Consigli territoriali dell'Ordine con gli Uffici Scolastici regionali del Ministero, al fine di definire e attuare interventi e strategie di assistenza psicologica presso le istituzioni scolastiche.

Per quanto concerne l'Umbria, a settembre 2020 si sono avviati i primi contatti tra Ordine degli Psicologi della Regione Umbria e Ufficio Scolastico Regionale, in modo da esaminare e avviare congiuntamente azioni da intraprendere nel territorio locale.

Nei mesi di settembre e ottobre 2020 l'Ordine ha svolto sia azioni di chiarificazione e divulgazione del Protocollo presso i propri iscritti, sia numerosi interventi di sensibilizzazione per la cittadinanza, attraverso la stampa locale e i canali social istituzionali.

Si è voluto mettere l'accento, in particolare, sui temi della salute in ambiente scolastico, indipendentemente dalla pandemia, e sull'importanza dell'introduzione della figura dello psicologo scolastico nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

È nata fin da subito una proficua collaborazione tra Ordine e USR: le azioni congiunte di divulgazione del protocollo e di chiarificazione dei suoi possibili ambiti di applicazione hanno permesso la partecipazione, fin da dicembre 2020, dell'85% degli istituti scolastici umbri.

Il prolungamento, poi, dei tempi per favorire l'emanazione dei bandi, da parte del Ministero, ha fatto sì che per l'anno scolastico 2020/2021 l'Umbria consolidasse il primato di regione virtuosa con maggior numero di scuole aderenti all'iniziativa sul totale di scuole.

Durante i primi mesi del 2021 sono continuate le azioni di coordinamento tra USR e Ordine: sono stati pianificati e svolti sia incontri di formazione per gli psicologi vincitori di bandi sia azioni di monitoraggio con i dirigenti scolastici delle scuole aderenti al protocollo.

Nello specifico, per gli psicologi è stato avviato un percorso di formazione tenuto dall'Ordine con la collaborazione dell'USR (5 incontri mensili da gennaio 2020 a giugno 2021). L'intero iter formativo ha avuto come obiettivo quello di far acquisire alcune conoscenze inerenti organigramma e legislazione scolastica e implementare i contenuti di psicologia scolastica.

Il corso, strutturato completamente su piattaforma, è stato arricchito di una parte pratica sulle buone prassi, volta al confronto ma anche alla supervisione di azioni messe in campo, criticità incontrate, risorse e modalità operative adottate nei diversi ambiti territoriali e scolastici.

Alla formazione messa in campo dall'Ordine territoriale hanno partecipato e contribuito non solo docenti esperti nell'ambito della psicologia scolastica a livello nazionale, ma anche dirigenti scolastici del territorio e dirigenti dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Il Gruppo di Lavoro Psicologia Scolastica, già esistente da diversi anni all'interno dell'Ordine, ha svolto poi un'azione di confronto continuo sulle buone prassi ed è stato un punto di riferimento attivo per gli psicologi vincitori di bandi.

Per i dirigenti scolastici è stato avviato un percorso di formazione-monitoraggio tenuto dall'USR con la collaborazione dell'Ordine umbro: un incontro nel mese di febbraio specifico per ambito territoriale e per grado di istruzione, per un totale di sei appuntamenti complessivi e un incontro di restituzione nel mese di maggio sempre ad ambito territoriale e per grado di istruzione, per un totale di sei appuntamenti complessivi.

Hanno partecipato agli incontri del mese di febbraio i dirigenti scolastici di 72 scuole dell'intero territorio umbro: in questa prima fase è stato fondamentale chiarire alcuni punti del Protocollo e gli ambiti di azione e di intervento della psicologia scolastica e sensibilizzare a un'attenta analisi dei bisogni della scuola da condividere con lo psicologo scolastico, in modo da pianificare insieme le azioni più opportune.

Dalla prima fase del monitoraggio è stato fondamentale lavorare sul bisogno di sciogliere i fraintendimenti a proposito del ruolo dello psicologo scolastico all'interno del contesto scuola, dei confini e quindi delle distinzioni tra psicologo clinico e psicologo scolastico.

Altrettanto importante, in prima istanza, è stato dar spazio ai protagonisti del mondo della scuola, ascoltare e accogliere punti di vista, dubbi e riflessioni, in modo di avviare un primo contatto reciprocamente rispettoso e praticamente collaborativo.

Agli incontri di restituzione nel mese di maggio hanno partecipato i dirigenti scolastici di 73 scuole dell'intero territorio umbro: ha iniziato a crearsi la

rete delle scuole che, parlando di esperienze pratiche con lo psicologo scolastico, si scambiavano idee e suggerimenti. In questa fase è stato importante come Gruppo di Lavoro raccogliere criticità e risorse sia del Protocollo sia degli interventi messi in campo dallo psicologo scolastico.

Avere una sintesi predisposta da tutti i dirigenti scolastici coinvolti ha costituito la premessa per l'elaborazione di un documento finale che includesse il punto di vista della scuola sulla psicologia scolastica, prevedendone azioni di consolidamento ma anche di miglioramento.

A proposito di cosa sarebbe possibile e necessario migliorare del Protocollo, tutti hanno segnalato i tempi di erogazione dei servizi (troppo ristretti e con un monte orario esiguo) e la modalità di comunicazione ed erogazione dei finanziamenti (confusa, associata all'acquisto di altri beni e servizi e troppo dilatata nel tempo).

Aspetto sicuramente positivo, invece, è l'ottima esperienza di collaborazione e di professionalità maturata con gli psicologi scolastici coinvolti: è stata fornita, ad avviso di tutti, una risposta più che competente e, quasi inaspettata, ai bisogni del contesto scolastico.

Molto gradita anche la stretta collaborazione tra Ordine e USR: le scuole hanno trovato nelle attività di supervisione e monitoraggio proposte un'attenta azione per far fronte anche a un implicito bisogno di formazione e orientamento dell'istituzione scolastica su temi legati a salute, benessere, apprendimento e gestione delle relazioni.

Dar voce, infine, ai bisogni ma anche ai dubbi e ai timori dei dirigenti scolastici ha costituito, a loro avviso, la vera novità: un protocollo, forse per la prima volta, non calato dall'alto ma reso concreto dalle azioni messe in campo.

Parallelamente è stato importante dar voce agli psicologi umbri: raccogliere feedback e impressioni circa la loro visione del Protocollo e delle attività intraprese, al fine di avanzare proposte migliorative per l'anno scolastico successivo.

Tramite il Gruppo di Lavoro Psicologia Scolastica

l'Ordine ha promosso e diffuso un questionario volto a raccogliere dati quantitativi e qualitativi dell'esperienza umbra.

I dati sono stati oggetto di riflessione, non solo nell'ultimo incontro di formazione con gli iscritti, ma in sede separata anche insieme all'USR, al fine di creare un documento-proposta per proseguire l'esperienza nell'anno scolastico 2021/2022.

Il Protocollo d'intesa tra Ministero e CNOP, grazie anche alle ottime politiche messe in campo dall'Ordine Nazionale, ha costituito, per la prima volta dopo tanti anni di sterili attese, un ottimo tentativo di far dialogare e collaborare proficuamente scuola e psicologia.

A livello nazionale la psicologia scolastica ha avuto un grande spazio all'interno delle diverse realtà scolastiche iniziando anche praticamente a delineare sempre più la sua autonomia e specificità.

A livello regionale, il Protocollo ha ulteriormente portato alla luce il grande lavoro di squadra che esiste ormai da anni all'interno del Consiglio regionale dell'Ordine. Ufficio di presidenza e Gruppo di Lavoro Psicologia Scolastica hanno attivamente collaborato in tutto il grande lavoro di pianificazione degli interventi, formazione e tutela degli psicologi, monitoraggio e supervisione delle azioni messe in campo, dialogo con altre istituzioni e stesura di documenti a favore della psicologia scolastica.

## 03.

# Presentazione e valutazione di un intervento psicoeducativo per l'accoglienza in classe al termine del lockdown

**Michele Capurso**

Ricercatore in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia

**Giulia Cenci**

Psicologa-psicoterapeuta

**Claudia Mazzeschi**

Professore ordinario di Psicologia Dinamica, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia

La recente pandemia di Covid-19 ha avuto un brusco impatto sulla vita di milioni di bambini e giovani in tutto il mondo, colpendo il 94% della popolazione scolastica mondiale (United Nations Sustainable Development Group, 2020). Studenti e insegnanti hanno dovuto sostenere l'isolamento forzato e i relativi sentimenti di solitudine, insicurezza e instabilità (Bol, 2020). Accanto a questo, la scuola ha dovuto affrontare il complesso problema della didattica a distanza (DAD). Studi condotti durante il lockdown hanno evidenziato come il 79,4% dei bambini abbia manifestato sintomi di ansia, depressione, irritabilità e disattenzione. Inoltre, circa un bambino su quattro ha sviluppato una significativa paura del virus e circa un terzo dei bambini ha sofferto di disturbi del sonno (si vedano ad es. Panda *et al.*, 2021; de Souza *et al.*, 2020). Il momento della riapertura delle scuole di settembre 2020 ha rappresentato una grande sfida per gli insegnanti, che si sono trovati a dover ripristinare le normali attività scolastiche e ad affrontare gli effetti psicologici connessi alla pandemia (Ozamiz-Etxebarria *et al.*, 2021).

### Un progetto di intervento a scuola

Al fine di rispondere ai bisogni dei numerosi insegnanti che si sono rivolti al Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF) dell'Università degli Studi di Perugia per ricevere indicazioni utili ad aiutare bambini e ragazzi a ricostruire la trama sociale ed evolutiva interrotta improvvisamente dalla crisi del Covid-19, Capurso, Mazzeschi (2020) e un gruppo di psicologi del FISSUF, in collaborazione con insegnanti ed educatori locali, hanno messo a punto un programma di intervento psico-educativo per il rientro a scuola specificatamente legato alla pandemia. Nella sua versione italiana il programma includeva un modulo di formazione per insegnanti riconosciuto dal MIUR tramite piattaforma SOFIA, un libro di testo e un libretto operativo per gli alunni con attività grafiche e narrative per bambini della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado (si veda <https://www.ebookscuola.com/corsi-per-insegnanti/rientro-a-scuola-coronavirus-24.html>).

### Le basi metodologiche dell'intervento

Data l'assenza di specifiche linee guida legate al tema della pandemia, le attività che costituiscono l'intervento sono state costruite sulla base di cinque principi guida che la letteratura della psicologia delle emergenze in età evolutiva identifica come elementi chiave per la gestione di momenti di crisi nel contesto scolastico (es. Koplewicz *et al.*, 2006; Reeves, Fernandez, 2016). In particolare, per facilitare in classe momenti di discussione relativi agli eventi passati (I principio) è stato ad esempio chiesto agli studenti di disegnare un momento del lockdown mentre erano a casa e poi raccontarlo a un compagno o alla classe; in questo modo, con la guida degli insegnanti opportunamente formati, si sono potute conoscere le situazioni stressanti passate, si sono potuti facilitare nel gruppo momenti utili alla elaborazione emotiva e si è potuta promuovere una riflessione sulle strategie di coping.

Per aiutare gli insegnanti a mostrarsi aperti e accoglienti verso le espressioni emotive o le insicurezze degli studenti (II principio) si è chiesto in primis di lavorare sulle proprie capacità empatiche e di contenimento, per poi proporre attività come quella de "I pensieri di Mario e Maria" (figura 1).



**Figura 1.** L'attività "I pensieri di Mario e Maria" ha aiutato i bambini a esprimere le proprie emozioni e condividerle con la classe.

Un terzo principio riguardava la necessità di riconnettersi con la comunità scolastica e con gli spazi della scuola, mentre un quarto principio era centrato sul coping.

In questo caso si sono fornite schede operative volte a facilitare uno spostamento graduale dell'attenzione dai ricordi stressogeni alle strategie di fronteggiamento e alle relazioni di aiuto attivate per farvi fronte. Ai più piccoli si è chiesto di disegnare cosa si fa quando si è tristi e indicare le persone vicine che li possono confortare, mentre ai più grandi si è chiesto di identificare pensieri e preoccupazioni, le strategie messe in atto per risolverli e chi sono le persone che possono aiutarli.

Infine, si sono aiutati gli insegnanti a fornire informazioni essenziali, chiare e basate su fonti scientifiche (V principio). Per questo si è fornito del materiale informativo insieme a dei cartoni animati (originariamente elaborati dal Cincinnati Children's Medical Center e doppiati in italiano) e ad altre schede grafiche adatte alle diverse fasce d'età. Tutto il materiale illustrato è stato pubblicato sin da aprile 2020 nel portale [ebookscuola.com](http://ebookscuola.com) ed è stato reso liberamente scaricabile da tutti, con una licenza Creative Common BY-NC. Nello stesso periodo si è creata e pubblicata una versione inglese del testo e delle schede operative (Capurso, Dennis *et al.*, 2020). Il materiale prodotto, nella sua versione italiana e inglese, è stato scaricato da circa 80.000 utenti.

### La sperimentazione in Umbria

Nel mese di settembre il gruppo FISSUF ha svolto una sperimentazione del pacchetto creato grazie alla collaborazione di tre istituti scolastici della regione Umbria (Istituto Comprensivo Perugia 14, Istituto Comprensivo Bastia 1 e Istituto Comprensivo Panicale - Piegaro - Paciano). Il programma di intervento si è svolto nei primi giorni di rientro a scuola (settembre 2020) e ha coinvolto 54 insegnanti afferenti a 60 classi (72% scuola primaria, 28% scuola secondaria di primo grado) dei tre istituti (si veda il cronogramma nella figura 2). Al programma hanno partecipato 906 studenti (età



<b>4 Marzo 2020</b>	<b>6 Aprile 2020</b>	<b>1 -10 Sett. 2020</b>	<b>Sett.-Ott. 2020</b>	<b>Da Novembre 2020</b>
<b>Lockdown scuole nazionale</b>	<b>Pubblicazione manuale e corso SOFIA/ebookscuola</b>	<b>Formazione docenti Umbria e consegna kit</b>	<b>Svolgimento attività in classi monitorate</b>	<b>Elaborazione dati, pubblicazione dei risultati</b>

**Figura 2.** Cronogramma delle attività connesse al progetto di rientro in classe dopo il lockdown proposto dal FISSUF (Università degli Studi di Perugia).

media 7,8 anni, Deviazione Standard 3,5, 48,8% femmine).

L'intervento proposto è stato valutato tramite strumenti quantitativi e qualitativi. Sul piano qualitativo si è misurata, con strumenti retrospettivi creati ad hoc, la percezione dell'utilità, la soddisfazione e il gradimento del programma tanto da parte degli insegnanti che degli studenti. Sul piano quantitativo si sono misurati i livelli di ansia e di emozioni negative e positive negli alunni coinvolti, tramite misure pre-post intervento (T0 e T1) svolte con gli alunni delle classi partecipanti. Dopo aver ottenuto il consenso parentale e l'approvazione dei collegi dei docenti, si sono somministrati ai bambini lo *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAI-C; Spielberger, Edwards, 1973) e il *Positive Affect and Negative Affect Schedule-Child State form* (PANAS-C; Watson *et al.*, 1988).

Dall'analisi dei risultati qualitativi emerge come insegnanti e studenti abbiano riferito un alto livello di soddisfazione per le attività del programma. La maggioranza degli insegnanti ha ritenuto le attività professionalmente utili e facili da condurre, apprezzando in particolare la supervisione e la formazione svolta dal personale del FISSUF. I docenti hanno evidenziato l'utilità delle attività volte a facilitare la comunicazione dei bambini e la condivisione di esperienze ed emozioni legate alla pandemia. La maggior parte ha riferito che questa esperienza formativa potrà aiutarli nel migliorare il proprio lavoro con i bambini anche in futuro.

Allo stesso modo anche gli studenti si sono detti soddisfatti per le attività, mostrando apprezzamento per il fatto che la scuola ha offerto loro un

tempo e uno spazio per raccontare e condividere esperienze ed emozioni (per un dettaglio dei risultati si veda Capurso, Buratta *et al.*, 2021). Per quanto riguarda gli aspetti più prettamente psicologici, i risultati mostrano che nelle classi che hanno svolto il programma psico-educativo si è verificata nell'intervallo di tempo tra T0 e T1 una concomitante e significativa diminuzione dei livelli di ansia e di emozioni negative (Capurso, Buratta *et al.*, 2021). Bisogna tuttavia notare che l'assenza di un gruppo di controllo non consente di identificare con certezza le cause di questo cambiamento.

### Conclusioni

In conclusione, considerati nel loro insieme, i risultati della nostra valutazione testimoniano l'ottima accoglienza del progetto, sia da parte degli insegnanti che degli alunni, e un miglioramento dei vissuti emotivi in questi ultimi che appare concomitante allo svolgimento del progetto stesso.

Il progetto svolto ci consente di sottolineare alcuni aspetti importanti. Il primo riguarda il livello e la tipologia dell'intervento. Nell'esempio presentato gli psicologi coinvolti hanno svolto una funzione di formazione e supporto agli insegnanti, valorizzando in chiave di empowerment la loro figura di educatori e operatori della salute con azioni universali, rivolte all'intera popolazione scolastica e perfettamente congruenti con un curriculum di formazione socio-emotiva. Di conseguenza, e diversamente da molti altri lavori prodotti di recente, anche i bambini sono stati considerati soggetti attivi, in grado di elaborare nel loro contesto di vita risposte allo stress capaci di

sostenere i loro processi evolutivi. Durante la formazione ai docenti si sono poi fornite indicazioni volte a individuare e inviare al clinico eventuali bambini che presentassero segnali di stress e sofferenza prolungata. Riteniamo che questo modo di operare con una formazione attenta e tempestiva degli insegnanti e con la predisposizione di materiale supportivo e specifico, sia risultato particolarmente efficace nell'aiutare bambini e ragazzi a elaborare emozioni e vissuti, riprendendo il loro viaggio verso una nuova normalità, in linea con le raccomandazioni della letteratura internazionale (si veda ad esempio Dalton *et al.*, 2020).

#### Bibliografia e sitografia

Bol T. (2020), Inequality in homeschooling during the corona crisis in the Netherlands: First results from the LISS panel, *SocArXiv Prepress*, 30 aprile 2020.

Capurso M., Buratta L., Pazzagli C., Pagano Salmi L., Casucci S., Finauro S., Potenza C., Mazzeschi C. (2021), Student and Teacher Evaluation of a School Re-entry Program Following the Initial Covid19 Lockdown, *Canadian Journal of School Psychology*, 11 agosto 2021.

Capurso M., Dennis J.L., Pagano Salmi L., Parrino C., Mazzeschi C. (2020), Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic, *Continuity in Education*, 1, 1, pp. 64-82.

Capurso M., Mazzeschi C. (2020), *Accogliere i ragazzi in classe dopo l'emergenza coronavirus: Come fornire contenimento emotivo e informazioni corrette*, Ebookscuola, Cagliari.

Dalton L., Rapa E., Stein A. (2020), Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19, *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 4, n. 5, pp. 346-347.

de Souza T.H., Nadal J.A., Nogueira R.J.N., Pereira R.M., Brandão M.B. (2020), Clinical manifestations of children with COVID-19: a systematic review,

*Pediatric pulmonology*, 55, 8, pp. 1892-1899.

Koplewicz H., Cloitre M., Gurian A. (2006), *Caring for kids after trauma, disaster and death: a guide for parents and professionals*, New York University Child Study Center.

Ozamiz-Etxebarria N., Berasategi Santxo N., Idoiaga Mondragon N., Dosil Santamaría M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching, *Frontiers in Psychology*, vol. 11.

Reeves M.A.L., Fernandez B.S. (2016), Evidence-based interventions for comprehensive school crises, in L.A. Theodore (a cura di), *Handbook of evidence-based interventions for children and adolescents*, Springer, pp. 17-53.

Spielberger C.D., Edwards C.D. (1973), *STAIC preliminary manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children ("How I Feel Questionnaire")*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

United Nations Sustainable Development Group (2020), *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*, [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)

Watson D., Clark L.A., Tellegen A. (1988), Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 6, pp. 1063-1070.

## 04.

# Indagine tra le psicologhe e gli psicologi umbri: dati e proposte

**Elena Arestia**

Insegnante, psicologa-psicoterapeuta, coordinatrice del Gruppo di Lavoro Psicologia Scolastica dell'Ordine degli Psicologi della Regione Umbria

**A**giugno 2021 il Gruppo di Lavoro sulla Psicologia Scolastica dell'Ordine degli Psicologi ha elaborato un questionario che è stato sottoposto a tutte le psicologhe e gli psicologi umbri vincitori di bandi. Gli obiettivi sono stati molteplici: monitorare le esperienze in atto, raccogliere dati quantitativi, riflettere sulle risorse e criticità del “Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Consiglio Nazionale Ordine Psicologi per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche”, in modo da avviare con l'Ufficio Scolastico territoriale una serie di azioni migliorative per l'anno scolastico 2021/2022.

I dati raccolti hanno permesso anche di avere una prima visione, su scala regionale, dell'applicazione diretta del Protocollo nazionale, mettendo in evidenza il numero di professionisti impiegati, i tipi di intervento messi in campo, il numero di istituti scolastici aderenti all'iniziativa.

Si precisa che nonostante il campione dei soggetti che hanno risposto alle domande non abbia coinciso con il totale dei vincitori di bandi (per lo più non hanno partecipato psicologi iscritti ad altri Ordini regionali) le risposte sono state fornite da oltre i tre quarti del totale degli psicologi coinvolti. Dall'elaborazione delle risposte è emerso quanto segue.

I vincitori di bandi sono risultati al 92,3% psicologhe (grafico 1).

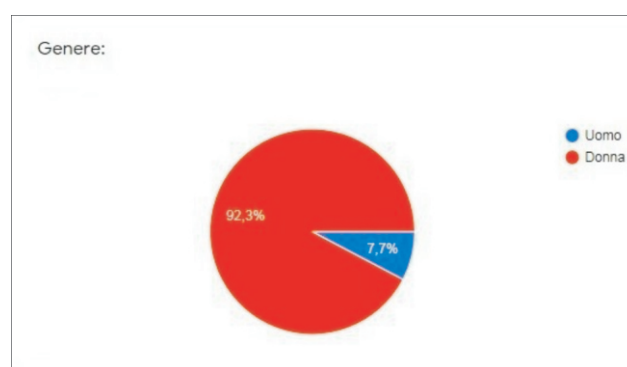


Grafico 1

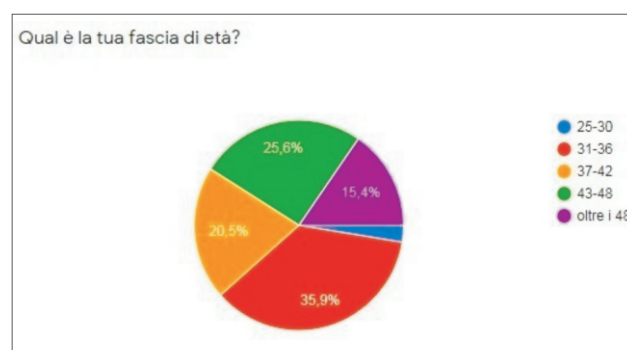
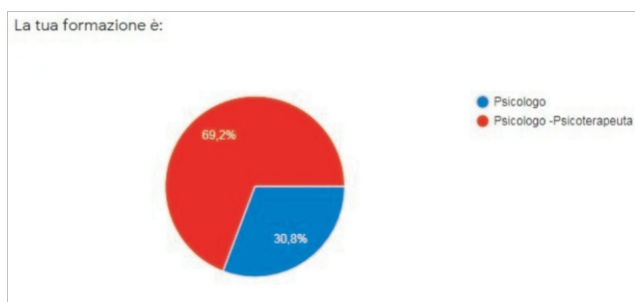


Grafico 2

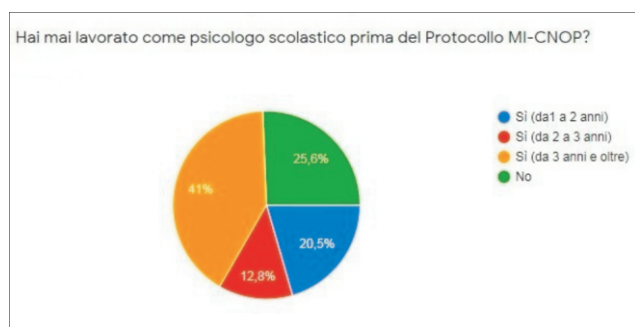
La fascia d'età più rappresentata è compresa tra i 31 e i 35 anni (grafico 2), per il 69,2% trattasi di professioniste con una specializzazione in psicoterapia (grafico 3) e per il 41% del campione trattasi di psicologhe con annessa formazione specifica inerente la psicologia scolastica (grafico 4) e con oltre 3 anni di esperienza lavorativa nel settore scuola (grafico 5).



**Grafico 3**



**Grafico 4**



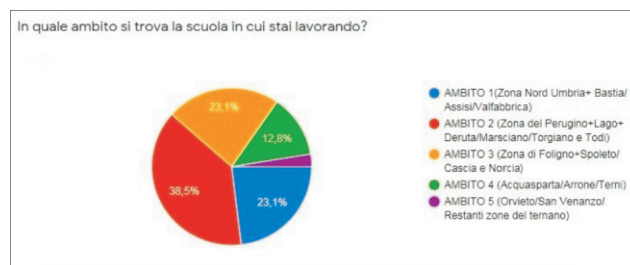
**Grafico 5**

Il 38,2% di loro ha effettuato servizio, grazie al Protocollo, in una scuola dell'Ambito Territoriale 2 (zona del Perugino e del Lago Trasimeno).

La provincia di Perugia risulta più rappresentata rispetto a quella di Terni ma ciò è dovuto sia a una maggiore ampiezza del territorio e, conseguentemente, a una più ampia diffusione di scuole, sia a una maggiore distanza territoriale con altre regioni e quindi con la presenza di professionisti iscritti ad altri ordini professionali.

Per quanto riguarda la provincia di Perugia, al di là del primato riscontrato dalla città di Perugia e zone limitrofe per rapporto tra numero di scuole e bandi attivati, è risultata una equa distribuzione di psicologhe scolastiche sia nell'Ambito Territoriale 1 (Città di Castello-Gubbio-Assisi) (23,1%), sia

nell'Ambito Territoriale 3 (Foligno-Spoleto-Norcia-Cascia) (grafico 6).



**Grafico 6**

Nella provincia di Terni risultano invece presenti maggiori situazioni di conferma dell'attività dello psicologo (già presente prima del Protocollo) e di psicologi vincitori di bandi e iscritti a diverso Ordine professionale rispetto a quello umbro.

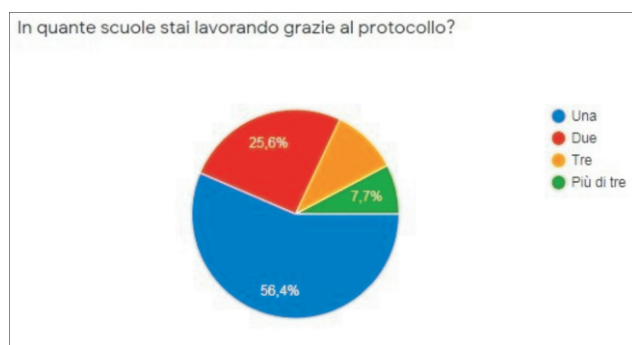
Il 51,3% delle professioniste ha iniziato la sua attività a scuola entro dicembre 2020 prevalentemente presso un Istituto Comprensivo, svolgendo più attività per diverse fasce di età. Il 25,6% ha lavorato in una scuola secondaria di secondo grado strutturando interventi per adolescenti (grafico 7).



**Grafico 7**

Il 43,6% è risultata vincitrice in almeno 2 o massimo 3 scuole (grafico 8). Fondamentale è stato fin da subito il rapporto di fiducia e di analisi della domanda effettuata insieme al dirigente scolastico che, per la stragrande maggioranza, è stato coinvolto nella pianificazione delle attività fino alla fase di restituzione degli interventi. In molti casi sono state previste azioni psicologiche da svolgere in autonomia: aver avuto la possibilità di condividere le attività insieme ad altre o altri colleghi o ad altri professionisti (equipe multidisciplinare) sarebbe per molti, sia psicologi sia dirigenti

scolastici, un punto da sviluppare e sostenere per azioni future.



**Grafico 8**

Un 46,2% delle psicologhe, mentre pianificava o svolgeva attività a scuola, ha anche partecipato alla formazione in ambito scolastico promossa dal Consiglio dell'Ordine regionale e dal Consiglio dell'Ordine nazionale. Un ampio campione (35,9%) ha comunque svolto attività di aggiornamento professionale partecipando ad almeno una delle due proposte formative erogate (grafico 9).



**Grafico 9**

Per il 71,8% del campione il tipo di attività declinata a scuola è stato lo sportello di consulenza psicologica, in alcuni casi rivolto esclusivamente ad alunni adolescenti, in altri casi aperto anche ai loro familiari (grafico 10).

I minori interessati al servizio sono stati il 56,4% degli utenti sul totale (grafico 11). In molti casi le psicologhe si sono interfacciate con i servizi del territorio, dovendo gestire situazioni borderline e in urgenza. In diversi istituti scolastici sono state messe in campo azioni di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo, fondamentale in questo caso è stato il lavoro preliminare di collaborazione con i docenti referenti.



**Grafico 10**



**Grafico 11**

Negli istituti di istruzione di secondo grado molte psicologhe hanno sostenuto i percorsi di orientamento, coordinandosi sia a distanza sia in presenza con i professori. Sono stati attivati diversi percorsi laboratoriali in sinergia con le offerte formative della scuola per supportare la motivazione degli alunni e contrastare la dispersione scolastica. Rispetto ad altre esperienze di psicologia scolastica messe in campo prima della pandemia, è risultata comunque crescente la domanda di accesso alle attività dello psicologo scolastico da parte dei docenti.

Gli insegnanti hanno usufruito dell'attività di consulenza, ove in atto, soprattutto per motivi personali legati a stress e burnout lavorativo causato dalla pandemia (paura del contagio per sé e per i propri familiari) e dalla trasformazione del lavoro docente (molte aspettative e richieste sociali con poco riconoscimento e valorizzazione professionale).

Molti insegnanti hanno chiesto, poi, di far ricorso allo psicologo scolastico per interventi diretti in aula o per azioni di supervisione delle azioni didattiche messe in campo per la gestione del gruppo classe. In molti casi c'è stato un aumento di preoccupazioni legate alla percezione di non poter

far fronte anche a singole situazioni di bambini con bisogni educativi speciali, vista la didattica a distanza o la didattica in presenza ma con regole completamente nuove per la scuola.

Hanno fatto accesso alle diverse attività messe in campo per l'82,1% da 30 a 90 utenti, per lo più presso una stanza messa a disposizione dalla scuola, in tempi pomeridiani o via web, da dicembre 2020 fino a maggio 2021 (grafico 12). La maggior parte delle professioniste non ha mai interrotto le attività nonostante la poca chiarezza sulla possibilità di avere per la seconda tranche dei finanziamenti certi. In questi casi, la collaborazione e fiducia del dirigente scolastico sono state fondamentali per la prosecuzione continuativa del lavoro psicologico. La flessibilità del Protocollo resta per tutti gli utenti intervistati un aspetto più che positivo: il 46,2% ha dichiarato che è stato necessario rivedere anche attività pianificate all'inizio dei lavori e ciò ha costituito un elemento a favore della buona riuscita degli obiettivi prefissati (grafico 13).



Grafico 12

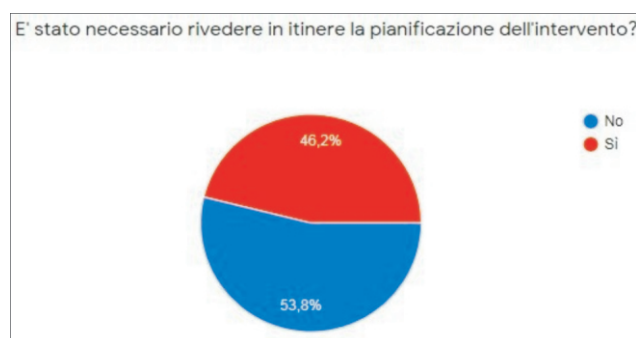


Grafico 13

Causa pandemia, non solo a livello nazionale ma anche a livello regionale e provinciale, la scuola si è dovuta adattare a cambi improvvisi di gestione della quotidianità e, grazie alla flessibilità del Protocollo e al rispetto dell'autonomia scolastica, anche gli interventi psicologici hanno potuto essere ripensati e riformulati. La presenza dello psicologo nel momento del nuovo lockdown per le scuole è stata preziosa e insostituibile. Le scuole si sono sentite sostenute in maniera valida e competente sia per quanto concerne le comunicazioni con le famiglie sia per quanto concerne le azioni di supporto ai docenti.

Avere lo psicologo scolastico all'interno dell'istituto, proprio quando il comune tornava zona rossa, a detta di molti dirigenti scolastici, ha permesso a molte famiglie di accedere a percorsi per la genitorialità, non sentirsi sole, trovare una mediazione positiva con l'ambiente scolastico. Gli effetti positivi dell'avere una figura di riferimento competente in materia di socialità, relazionalità e apprendimento si sono riscontrati anche nella didattica che molti insegnanti faticavano a improvvisare. Lo psicologo in diversi casi ha suggerito come coniugare lezione e motivazione, tecnologia e laboratorialità.

Nel questionario proposto c'è stato spazio anche per alcune domande aperte; in questo caso è stato importante raccogliere il pensiero degli iscritti in tema di criticità e punti di forza sia del Protocollo nazionale sia delle azioni messe in campo a livello territoriale.

Le risposte hanno riguardato alcuni nuclei tematici che possono essere sintetizzati nei punti seguenti. Tra le criticità del Protocollo la stragrande maggioranza dei professionisti coinvolti fa riferimento – come d'altra parte viene segnalato anche dai feedback dei dirigenti scolastici – ai tempi, troppo concentrati e con poche ore a disposizione rispetto ai bisogni delle scuole, e alla modalità di erogazione dei fondi da parte del Ministero. Si sostiene la proposta di avere finanziamenti certi e in tempi utili, che siano esclusivamente dedicati allo

psicologo scolastico e non confusi con l'acquisto di altri beni o servizi.

Tra i punti di forza, invece, si fa riferimento più volte alla flessibilità del Protocollo. Lasciar libero ogni professionista di pianificare l'attività più opportuna, magari insieme a un collega e in stretta concordanza con le esigenze di una specifica scuola, è riconosciuto sia dal mondo degli psicologi sia da quello della scuola come un valore aggiunto del Protocollo. Sono gli stessi dirigenti scolastici che vorrebbero chiedere al Ministro dell'Istruzione di poter avere l'autonomia nello stipulare contratti continuativi nel tempo con uno psicologo scolastico di riferimento. Ciò, a parere di tutti, favorirebbe non solo un crescente inserimento dello psicologo scolastico all'interno della scuola, ma costituirebbe anche per gli interventi messi in campo garanzia di efficacia e ricaduta positiva a lungo termine.

Alla luce delle azioni congiunte tra Ordine degli Psicologi della Regione Umbria eUSR della Regione Umbria e dei dati raccolti, è stato prodotto un documento da sottoporre al Ministero dell'Istruzione, come modello umbro di intervento della psicologia scolastica.

Nello specifico è stato richiesto di:

1) **istituire** la figura dello psicologo scolastico all'interno di ogni istituto scolastico umbro, garantendo la continuità del rapporto di lavoro tra professionista e scuola.

2) **prevedere** fondi dedicati per la psicologia scolastica da erogare con tempi idonei che rispettino le attività programmatiche della scuola. Sarebbe importante dare fondi differenziati alle scuole in base al numero degli iscritti e alle criticità del territorio. Si intende favorire la distribuzione di più psicologi anche all'interno di una stessa istituzione scolastica, visto che ogni grado di istruzione ha a che fare con bisogni evolutivi specifici. Si favorirebbe in tal modo anche il lavoro di rete tra colleghi.

3) **mantenere** l'attività di coordinamento-formazione e monitoraggio tra Ufficio Scolastico Regionale e Ordine professionale territoriale, sia per sviluppare azioni a favore degli psicologi

scolastici, sia dei dirigenti scolastici. L'obiettivo sarebbe quello di creare buone prassi tra reti di professionisti e reti di scuole.

4) **sostenere** l'attività di rete tra gli psicologi scolastici al fine di condividere buone prassi e realizzare linee guida regionali sulla psicologia scolastica.

5) **creare** azioni sinergiche tra psicologi scolastici e territorio, in particolare promuovendo l'attività di rete con i servizi sanitari locali e le attività messe in campo in tema di promozione della salute a scuola.

## 05.

# Servizi educativi 0-3: work in progress Una riflessione sulla possibile valorizzazione dello psicologo nei servizi educativi per la prima infanzia

**Tiziana Damiani**

Psicologa clinica e specializzanda in psicoterapia cognitivo-comportamentale,  
libera professionista ed educatrice professionale

L'accordo che ha portato all'introduzione della figura dello psicologo scolastico è stato sicuramente uno dei traguardi più significativi di questi ultimi anni. Questa incoraggiante novità mi ha portato ad avviare, nel mio ruolo di educatrice in un nido e psicologa libero-professionista, una riflessione su quei servizi che stentano ancora a essere considerati parte integrante del ciclo di istruzione: i servizi socio-educativi, con un riferimento specifico ai nidi d'infanzia. Nonostante sia prevista in base alle normative regionali la possibilità di supervisione psicologica a sostegno, ad esempio, del personale, questa risorsa risente ancora di molta frammentazione sul territorio, e si configura come elemento accessorio piuttosto che come realtà istituzionalizzata. Eppure si stanno definendo i presupposti per una continuità tra nido e scuola dell'infanzia (per approfondimenti consultare le linee guida 0-6: <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei-> e <https://www.minori.gov.it/it/minori/sistema-integrato-di-educazione-e-istruzione-dalla-nascita-ai-6-anni>), riconoscendo in questo modo, a tali servizi, una funzione educativa e di promozione del benessere di bambini e famiglie. Questo comporta, secondo me, una doverosa attenzione a quelle che sono le difficoltà di tali contesti e i fattori di rischio in un'ottica psicologica: in questo modo, prevenzione e "cura" del benessere sarebbero possibili in un'età molto precoce e flessibile, che necessita di eguale tutela del benessere psicologico rispetto agli altri gradi

(per un approfondimento è possibile consultare le linee guida dell'OMS su come migliorare lo sviluppo della prima infanzia: World Health Organization, 2020).

### **Le radici dello sviluppo: i primi anni di vita al nido**

Vi è mai capitato di vedere il viso concentrato di un bambino di 2 o 3 anni intento a versare sabbia e lenticchie da un barattolino a un altro? Avete mai potuto osservare lo sguardo assorto e concentrato, il movimento ancora incerto?

In un nido e nei servizi educativi 0-3 è abbastanza comune poter assistere a situazioni di questo tipo che suscitano tenerezza e stupore allo stesso tempo. In questi luoghi di giochi e risa, di "pappa" e "nanna", di pianto e abbracci, hanno luogo le prime conquiste in termini di sviluppo (dal camminare alle prime parole, dal controllo sfinterico all'autonomia nel mangiare, dalla socialità a una primissima regolazione delle emozioni). I bambini tendono, infatti, a sviluppare abilità preordinate nel nostro sistema biologico ma anche quelle abilità che Vygotskij collocherebbe nella "Zona di Sviluppo Prossimale", dove gli apprendimenti sono facilitati da un adulto "competente" o da un coetaneo più abile (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2011). Il nido accompagna bambini e famiglie in questo sviluppo, configurandosi come una piccola comunità di relazioni e interazioni, esterna al nucleo familiare e con una valenza educativa, non meramente assistenziale. In un'ottica ecologica, potremmo dire che questo "ambiente" dialoga



quotidianamente con altri sistemi come, ad esempio, quello familiare. Il punto è che proprio l'intersezione di tali sistemi deve essere gestita in modo funzionale da tutti gli addetti ai lavori: genitori o altri caregiver, educatori, coordinatori.

La rilevanza di un contesto come il nido è data anche dalla diffusione sul territorio, seppur disomogenea e ancora al di sotto degli standard europei (ISTAT, 2020). Quello che inizialmente costituiva un "lusso per pochi", fuori anche dalla cultura di molte realtà, è diventato un settore sempre più essenziale: ad oggi la necessità organizzativa ma anche l'esigenza di affidare i propri figli a un ambiente di crescita e condivisione in assenza delle figure di riferimento hanno spinto a un incremento, graduale nel tempo, della richiesta (ISTAT, 2020; Dipartimento per le Politiche della Famiglia *et al.*, 2020).

Inoltre, come già sopra illustrato, è in attesa di applicazione quanto stabilito nel succitato Decreto Legge, il quale prevede l'istituzione di un sistema integrato 0-6 che garantisca un percorso unico di continuità educativa dal nido alla scuola dell'infanzia (Legge 107 del 2015; art. 10 Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 65).

L'attenzione crescente riservata a questa fascia di età e all'importanza di tali servizi, qualora siano di qualità, per lo sviluppo cognitivo, per la competenza sociale ed emotiva (Love *et al.*, 2003; Andersson, 1992; Dipartimento per le Politiche della Famiglia *et al.*, 2020) e l'apprendimento, è confermata da alcuni studi internazionali. Per una rassegna sui principali contributi che hanno sostenuto i benefici del nido nello sviluppo, segnalò: Del Boca, Pasqua, 2010; Bulgarelli, Molina, 2014; Converso *et al.*, 2015; Mignosi, 2016.

### **Quale può essere il contributo dello psicologo in tali servizi?**

Teatro di conquiste e difficoltà, di traguardi e frustrazione, i servizi educativi per la prima infanzia accolgono dubbi e perplessità, senso di colpa e difficoltà relazionali che coinvolgono famiglie ed

educatori. Analogamente al contesto terapeutico, non è possibile, a mio parere, la cura del bambino senza prima accogliere i genitori e il loro mondo interno. Ciò conduce a intrecciare più livelli di "cura" e tale connubio è talvolta difficile da gestire. Attori partecipi in questo palcoscenico di crescita, entrambe le parti (famiglia e personale), si trovano a collaborare quotidianamente assistendo ai progressi ma anche alle difficoltà (comunicative, relazionali, organizzative...) che quotidianamente si presentano: si oscilla tra una relazione diadica caregiver-bambino (in termini di teoria dell'attaccamento, vedi Bowlby, 1989; 1999; 2000; 2001), una triadica genitore-bambino-famiglia (si è parlato più recentemente di attaccamenti multipli, vedi Cassibba 2003; Pedditzi, Rollo, 2014; Tosto, Merenda, Salerno, 2016; Merenda, Miano, 2018) e una, infine, orizzontale famiglia-educatore.

Proprio questa complessità di relazioni e comunicazione porta in sé risorse e problematiche di natura psicologica e pedagogica. In quanto tali, esse non sfuggono alle difficoltà di qualsiasi altro tipo di relazione: interpretazioni erranee, attivazione dei propri schemi cognitivi, difficoltà di regolazione emotiva, burnout e paure, sensi di colpa ("lo lascio al nido e se piange è colpa mia") e divergenze (tra educatori o tra famiglia ed educatore), strategie non funzionali. Tutto ciò e molto altro influisce su una corretta comprensione dei bisogni dei bambini da parte di tutti gli adulti coinvolti che spesso si trovano ad avere, a mio parere, necessità di un supporto.

Il sostegno a tali servizi, mediante l'introduzione della figura dello psicologo come parte integrante del team che si occupa di essi, si concretizzerebbe innanzitutto con l'opportunità di dare a famiglie ed educatori una corretta informazione con funzione psicoeducativa, un bagaglio di informazioni con validità scientifica che limiterebbe le interpretazioni erranee, che guiderebbe l'agire e la scelta di strategie funzionali, che rafforzerebbe la collaborazione partendo da una base condivisa. Queste informazioni implicano una formazione specifica: pensiamo ad esempio a quelle che riguardano

alcuni “momenti critici” della vita al nido legati ai vari step evolutivi verso l'autonomia, come l’“ambientamento”, inteso come primo vero distacco dal caregiver, o la nascita di un fratellino o sorellina, che spesso non lascia indifferenti i bambini. Un sostegno aiuterebbe le parti coinvolte a trovare e concordare le giuste strategie, partendo da una conoscenza di ciò che accade al bambino in quel dato momento della sua crescita e della sua vita.

Tale supporto, in termini psicologici, potrebbe anche permettere l'individuazione di possibili fattori di rischio in un'età molto precoce o l'indebolirsi di quelli di protezione (come espresso anche nell'articolo di Sartori *et al.* 2012): ciò, ovviamente, non è inteso necessariamente come “patologizzare” o diagnosticare (per quello ci rimettiamo al DSM-5 che indica l'età più opportuna per una diagnosi), bensì offrire la consulenza e l'osservazione. Sono strumenti essenziali, in mano a un professionista esperto, che potrebbero sostenere le funzioni educative e genitoriali, permettendo una maggiore definizione del comportamento-problema (pensiamo, ad esempio, alle difficoltà nel rapporto con il cibo, con il sonno o nella fase di distacco) e la comprensione di come “usare” sé stessi come adulti funzionali.

Basti pensare che l'educatore, per il bambino, rappresenta un importantissimo riferimento emotivo e normativo: la relazione con l'educatore di nido, infatti, può essere considerata a tutti gli effetti una relazione di attaccamento molto importante per lo sviluppo del bambino (Cassibba *et al.*, 2000; Pedditzi, Rollo, 2014). Tale attaccamento con il caregiver nelle vesti di educatore ha un'influenza sullo sviluppo socio-emozionale e cognitivo del bambino, con la possibilità addirittura, secondo alcuni studiosi, di modificare quello insicuro genitoriale (Howes *et al.*, 1988; Cassibba, 2009; Cassibba *et al.*, 2000).

Da qui l'importanza di far sì, magari attraverso un sostegno psicologico, che l'educatore sia una figura con funzione di *scaffolding* (termine introdotto da Wood *et al.*, 1976), consapevole dei

propri schemi cognitivi, dell'impatto che le emozioni hanno sul proprio comportamento nell'ambiente di lavoro e, infine, della propria idea di bambino. Gli educatori sono caregiver veri e propri verso i quali i bambini, analogamente alle figure di attaccamento primarie, manifestano i propri bisogni e ne chiedono il soddisfacimento da un punto di vista fisiologico, emotivo e affettivo. Proprio per questa funzione onerosa da un punto di vista psicologico e pratico, e in quanto “*helping professionist*”, l'educatore non è esente dal rischio di burnout (per approfondimenti: Converso *et al.*, 2015). Tale sindrome può determinare un malessere così profondo da ridurre l'efficacia nel lavoro, sia per quanto riguarda il rapporto con le famiglie sia per quanto riguarda la cura dei bambini. Anche in questo senso il sostegno psicologico potrebbe fungere, magari sfruttando la “risorsa gruppo” come contenitore emotivo, da servizio fondamentale per garantire un maggior benessere al personale attraverso supervisione (già presente in alcuni contesti), consulenza e funzione formativa. Questa forma di sostegno, introdotta in molti ambiti di lavoro, potrebbe essere funzionale anche a risolvere o arginare conflitti e tensioni tra il personale stesso.

### **Quali effetti ha avuto il Covid-19 sul benessere nei servizi educativi?**

La flessibilità di questo lavoro impone un continuo ridefinire il proprio agire in base a una molteplicità di variabili (età dei bambini, condizioni di lavoro,...) e questo può generare stress e frustrazione.

In questo ultimo periodo, segnato dalla diffusione del Covid-19, il livello di benessere del personale e delle famiglie si è ridotto. La pandemia ha, infatti, complicato le condizioni di lavoro sia da un punto di vista organizzativo (mascherine, distanziamento, protocolli...), sia da un punto di vista emotivo, aumentando, a mio parere, la necessità di un supporto psicologico interno.

La paura del contagio, che ha come soluzione il distanziamento, mal si accorda con un lavoro di contatto e relazione: le avvertenze legate al

distanziamento vengono declinate in maniera diversa in questo contesto nei momenti in cui si rende necessario prendersi cura dei bambini dal punto di vista pratico e psicologico. Come non consolare un bambino che ricerca il tuo abbraccio? Tuttavia vicinanza significa più rischio. Quindi?

Inoltre l'alternarsi di chiusure e aperture, instabilità rispetto al come modulare il lavoro, sono fattori che hanno ridotto la serenità dei lavoratori, già impegnati nei compiti precedentemente descritti e costretti a introdurre nuove prassi legate al periodo.

Contemporaneamente, le famiglie hanno subito una continua riorganizzazione a causa di chiusure e quarantene, dovendo rinunciare a giorni di lavoro e a un servizio in alcuni momenti indispensabile. Essendo il nido luogo di incontro di vari mondi interni, non sfugge a vissuti personali e familiari, situazioni di stress o difficoltà.

In sintesi, per quanto riguarda soprattutto i lavoratori in tali servizi, il burnout è sicuramente stato, secondo la mia esperienza, uno dei rischi più concreti, determinato inoltre anche dalla possibilità di perdere il lavoro, soprattutto nei servizi a gestione privata. Per le famiglie una diversa forma di "burnout", derivante da instabilità e paura, ha condizionato in modo sostanziale la continuità e il modo in cui vivere il nido.

C'è probabilmente ancora da lavorare per il riconoscimento nella fascia 0-3 della figura dello psicologo, ma grazie alle aperture legislative in corso la strada sembra essere quella giusta.

### Bibliografia e sitografia

Andersson B.E. (1992), Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren, *Child Development*, 63, 1, pp. 20-36.

Bowlby J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina editore, Milano.

Bowlby J. (1999), *Attaccamento e perdita (vol. 1). L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino.

Bowlby J., (2000), *Attaccamento e perdita (vol. 2). La separazione dalla madre*, Bollati Boringhieri, Torino.

Bowlby J., (2001), *Attaccamento e perdita (vol. 3). La perdita della madre*, Bollati Boringhieri, Torino.

Bulgarelli D., Molina P. (2014), *Frequenziazione dell'asilo nido nella prima infanzia e funzionamento cognitivo e linguistico in età prescolare e scolare*, XXVII Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Psicologia, Sezione di psicologia dello sviluppo e dell'educazione (Arcavata di Rende (CS), Italia, settembre 2014).

Carugati F., Selleri P. (2005), *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.

Cassibba R. (2003), *Attaccamenti multipli*, Unicopli, Milano.

Cassibba R. (2009), Legami di attaccamento nell'infanzia e nell'età adulta, in G. Rossi e M. Aletti (a cura di), *Psicologia della religione e teoria dell'attaccamento*, Aracne, Roma.

Cassibba R., van IJzendoorn M.H., D'Odorico L. (2000), Attachment and play in child care centers: Reliability and validity of the Attachment QSort for mothers and professional caregivers in Italy, *International Journal of Behavioural Development*, 24, pp. 241-255.

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Dipartimento per le Politiche della Famiglia, Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai 6 anni*, <https://www.minori.gov.it/it/minori/sistema-integrato-di-educazione-e-istruzione-dalla-nascita-ai-6-anni>

Converso D., Viotti S., Sottimano I., Cascio V., Guidetti G. (2015), Capacità lavorativa, salute psico-fisica, burnout ed età, tra insegnanti d'infanzia ed educatori di asilo nido: uno studio trasversale, *La Medicina del lavoro*, vol. 106, fasc. 2, pp. 91-108.

Del Boca D., Pasqua S. (2010), Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia, *Programma Education FGA Working Paper*, n. 36, 12/2010.

Dipartimento per le Politiche della Famiglia, Presidenza del Consiglio dei Ministri, ISTAT, Università Ca' Foscari, MIPA (2020), *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*, giugno 2020, [https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia\\_def.pdf](https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia_def.pdf)

Howes C., Rodning C., Galluzzo D.C., Myers L. (1988), Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, n. 4, dicembre 1988, pp. 403-416.

ISTAT (2020), *Report "Offerta di asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2018/2019"*, 27 ottobre 2020, [https://www.istat.it/it/files/2020/10/REPORT\\_ASILI-NIDO-2018-19.pdf](https://www.istat.it/it/files/2020/10/REPORT_ASILI-NIDO-2018-19.pdf)

Love J.M., Harrison L., Sagi-Schwartz A., van IJzendoorn M.H., Ross C., Ungerer J.A, Raikes H., Brady-Smith C., Boller K., Brooks-Gunn J., Constantine J., Kisker E.E., Paulsell D., Chazan-Cohen R. (2003), Child care quality matters: how conclusions may vary with context, *Child Development*, 74, 4, pp. 1021-1033.

Merenda A., Miano P. (a cura di) (2018), *Caregiving e attaccamento. Una lettura dinamica dei contesti di accudimento*, Palermo University Press, Palermo.

Mignosi E., Intersoggettività: il ruolo del corpo nella relazione adulto- bambino al nido, *Teorie pedagogiche e pratiche educative. Bollettino on line della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer"*, Anno XLV, n. 2, luglio-dicembre 2016, pp. 3-20.

Ministero dell'Istruzione, Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Documento base "Linee pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei'"*, <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->

Nolen-Hoeksema S., Fredrickson B.L., Loftus G.R.,

Wagenaar W.A. (a cura di) (2011), *Atkinson & Hilgard's. Introduzione alla psicologia*, 15° edizione, Piccin-Nuova Libreria, Padova.

Peditzi M.L., Rollo D. (2014), L'attaccamento negli asili nido: le educatrici hanno una visione monotropica o poliadica?, *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18, 1, pp. 143-152.

Sartori P., Cappellari M., Goattin R., Rosada R. (2012), La cura e la protezione dei minori nei servizi educativi 0-6 anni. Un percorso formativo per educatrici di asilo nido ed insegnanti di scuola dell'infanzia, *Studium Educationis*, anno XIII, n. 3, ottobre 2012, pp. 121-134.

Tosto M., Merenda A., Salerno A. (2016), Modelli di parenting multipli e benessere interpersonale. Una rassegna teorica sull'evoluzione del sistema motivazionale diadico verso il network dell'accudimento, *Psicologia della Salute*, n. 3/2016, pp. 64-82.

Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976), The role of tutoring in problem solving, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, n. 2, pp. 89-100.

World Health Organization (2020), *Improving early childhood development: WHO Guideline*, <https://www.who.int/publications/i/item/97892400020986>

## “Circolare”: l'esperienza dello sportello di ascolto all'interno della Direzione Didattica di Corciano

**Maria Lo Bianco**

Psicologa-psicoterapeuta dell'età evolutiva



La scuola è il luogo principe della formazione nel quale è necessario sviluppare un'intensa attività di prevenzione aprendo spazi di riflessione, supporto e contenimento dei vissuti emotivi, aspetto che deve essere curato soprattutto in questo periodo di estrema difficoltà legato alla pandemia». È così che il dirigente scolastico Pierpaolo Pellegrino nella circolare n° 66 del 9 dicembre 2020 informa i genitori, gli insegnanti e il personale ATA della Direzione Didattica di Corciano dell'assegnazione definitiva dell'incarico per l'attivazione del supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche della regione Umbria. Ed è così che inizia, anche, la mia esperienza, determinando

l'ingresso ufficiale, inizialmente silenzioso, della psicologia nel grande cerchio dell'istituzione scolastica, che accoglie energie, necessità e soggettività differenti, ma in cui la complementarietà e la reciprocità sono il motore che muove le relazioni che si svolgono all'interno.

Dietro le quinte, nel frattempo, si creano le condizioni operative per un'attiva e vivace collaborazione, attraverso incontri con il dirigente scolastico, per individuare tempi e modalità di organizzazione del lavoro, rispetto alle caratteristiche e ai bisogni della Direzione didattica e dei suoi singoli plessi<sup>1</sup> e le risorse già presenti. Individuati i bisogni in relazione alle risorse e tenendo bene in mente lo scopo principale, quello di migliorare la vivibilità della e nella scuola da parte dei bambini, dei genitori e degli insegnanti, sono stati pensati tre spazi, rispettosi delle individualità e delle particolarità di ciascuno, così definiti in relazione ai tre soggetti attivi all'interno dell'istituzione scolastica:

- uno spazio dedicato ai bambini, per offrire delle risposte operative alle difficoltà e alle incertezze che i minori vivono nella loro quotidianità attraverso interventi individuali e/o nel gruppo classe, per affrontare tematiche riguardanti le dinamiche interne, il loro percorso di vita e/o il migliorare la relazione tra coetanei e con gli adulti di riferimento;
- uno spazio dedicato ai genitori, per sostenerli nel loro ruolo educativo, nella presa di coscienza

<sup>1</sup> Nella Direzione Didattica di Corciano sono presenti tre plessi di scuola dell'infanzia (Girasole, Chiugiana e Lucina) e due plessi di scuola primaria (San Mariano e Chiugiana, a tempo pieno).

za di situazioni difficili da gestire e soprattutto nella facilitazione della comunicazione scuola-famiglia;

- uno spazio dedicato agli insegnanti, per supportarli a livello pedagogico e psicologico nella gestione delle dinamiche delle classi, nel seguire gli alunni che vivono situazioni di vulnerabilità e rischio, per imparare a individuare precocemente situazioni di disagio, così da attivare appropriate strategie di prevenzione primaria e secondaria.

Cinque plessi, tre soggetti, tre spazi dedicati, ben delineati, che nel tempo entrano in stretta relazione tra di loro diventando una rete nella quale il ruolo dei singoli partecipanti è attivo e caratterizzato dalla circolarità della comunicazione.

Sì, “circolare”, come l'atto interno della Pubblica Amministrazione che ha lo scopo di far conoscere programmi e direttive, ma anche “circolare” come immagine del cerchio, simbolo di movimento, di cambiamento, dinamicità; in quanto forma avvolgente anche simbolo di protezione e stabilizzatore che mantiene la coesione fra anima e corpo. Jung direbbe simbolo del Sé<sup>2</sup>.

Ed è proprio in questo movimento, circolare, iniziale, che il progetto dello sportello di ascolto viene elaborato insieme alla creazione di un account personale istituzionale che permetterà ai destinatari dell'intervento di contattare la professionista, psicologa-psicoterapeuta dell'età evolutiva, per concordare un appuntamento o per condividere anche solo per e-mail sensazioni, pensieri, difficoltà, emozioni e comportamenti. Un dare voce ai propri vissuti per mettere ordine e darsi una nuova possibilità, flessibile e adattabile, vista la velocità con cui cambiano le cose.

La circolare n° 71 del 15 dicembre 2020, rivolta agli insegnanti e ai rappresentanti di classe dei genitori di tutti i plessi della Direzione Didattica, apre finalmente il sipario sull'esperienza dello Sportello di ascolto e invita i destinatari a partecipare a un

incontro online di presentazione del lavoro dello sportello che partirà già dai primi giorni di gennaio. L'informazione e la modalità di comunicazione che abbiamo utilizzato per illustrare il progetto stesso sono state un momento molto importante per far conoscere e soprattutto far comprendere cosa sarebbe stato proposto, anche per poter partecipare.

Il clima sereno, la fiducia del dirigente, l'autenticità, l'apertura, l'aiuto reciproco in un'esperienza nuova per tutti, il dialogo, il confronto, la disponibilità, la capacità di ascolto, l'entusiasmo degli insegnanti, il grande bisogno rispetto alle difficoltà quotidiane che lo stare con i bambini comporta e la voglia di iniziare muovono velocemente, ispirando l'agire comune, al lunedì 21 dicembre ore 17 e subito dopo alle ore 18. È allora che nasce un dialogo con insegnanti prima e genitori dopo e, grazie alla numerosa presenza e alle stimolanti domande dei presenti, si ha la possibilità di riflettere insieme sullo spazio proposto. Uno sportello di ascolto che viene delineandosi nelle idee e nei propositi, che possiede molteplici sfumature, e si declina come:

- opportunità che la scuola in questo momento così difficile dona ai bambini, agli insegnanti e ai genitori per sperimentare, sentire, pensare;
- luogo per fermarsi a riflettere su sentimenti ed emozioni che possono essere accolti, contenuti e regolati offrendo un nuovo sguardo su di sé e nuovi modi di agire nel mondo;
- ponte che apre a nuove riflessioni, a nuovi spunti che porteranno a un passaggio evolutivo interno;
- spazio in cui si offrono delle risposte operative alle difficoltà e alle incertezze che i minori vivono nella quotidianità, aiutandoli ad affrontare e tollerare stati emotivi intensi;
- spazio accogliente e personalizzato in cui si accolgono le difficoltà, le perplessità, i dubbi e si dà voce alle grandi risorse dei bambini.

<sup>2</sup> Si potrebbe argomentare a lungo sul concetto del Sé junghiano come rappresentazione della totalità dell'Uomo, per questo motivo rimando direttamente a C.G. Jung (2006), *Ricordi, Sogni, Riflessioni*, BUR, Milano, per spiegare cosa significa ed io ritorno alla mia narrazione facendo appello all'esperienza diretta del Sé.

Finite le vacanze di Natale, i primi giorni di gennaio non tardano ad arrivare e il servizio prende subito forma. La comunicazione ha funzionato!

L'interesse e il coinvolgimento dei genitori e degli insegnanti attivano diverse connessioni aprendo a diversi spazi di confronto costruttivo. Si nota sin da subito una grande disponibilità a costruire insieme per il benessere del bambino.

@ Dr.ssa buonasera, sono la mamma di Tiziana<sup>3</sup>. [...]. Da quando ho illustrato a mia figlia questo nuovo progetto che la scuola ha attivato, la bambina non fa altro che chiedermi se avrà mai la possibilità di parlare singolarmente con lei. Mia figlia non è una bambina con particolari problemi scolastici, non ha mai manifestato disagi. Le confesso che non sono riuscita a capire di cosa vorrebbe parlare con lei, ma sento di dover ascoltare questo suo bisogno. Resto in attesa di un suo gentile riscontro. Saluti

@ Gent.ma Dott.ssa Lo Bianco, sono la mamma di Emilia che frequenta il secondo anno della Scuola dell'Infanzia [...]. Vorrei chiedere un Suo parere riguardo ad un episodio accaduto proprio stanotte a mia figlia, ma di cui da tempo mi parla e che le crea disagio: la perdita della nostra cagnolina morta tre anni fa, che lei risogna di tanto in tanto. Ebbene, nel sonno appariva agitata, poi ha cominciato a piangere e io ho provato a consolarla. Questo evento ha anche causato enuresi notturna. Quando le ho chiesto cosa stesse sognando mi ha detto "Olly che mi dava i bacini" e la cosa mi ha parzialmente tranquillizzata. Le ho detto che Olly è andata in cielo e non può più stare qui con noi a farci compagnia come prima, ma che se lei la sogna così vuol dire che si sono volute molto bene. Come posso fare per farle elaborare questa situazione al meglio? Per tutto il resto trovo che mia figlia per i suoi 5 anni sia abbastanza in gamba...

Certa di un Suo gentile riscontro, porgo cordiali saluti.

@ Gentile dottoressa, in riferimento alla circolare relativa ad una sua possibile consulenza nelle classi, le quinte della Scuola [...] sono interessate ad avere la sua presenza a scuola, al fine di individuare aree di miglioramento per quanto riguarda le relazioni individuali e di gruppo, con un'attenzione particolare all'aspetto emotivo di ciascuno, legato all'emergenza sanitaria in atto. La preghiamo di contattarci per individuare le date, gli orari e la modalità degli incontri. La ringraziamo anticipatamente, Gli insegnanti delle quinte.

@ Sono un'insegnante della S. I. [...], con la presente la informo che il nostro plesso composto da 8 sezioni sarebbe interessato ad avere un Suo supporto. Resto in attesa di istruzioni in merito. Saluti

@ Buongiorno Dottoressa, in allegato trova una breve descrizione delle dinamiche della nostra sezione, motivo per cui si richiede il suo supporto. Le insegnanti

@ Buongiorno Dott.ssa Lo Bianco, Avrei necessità di un confronto con Lei su alcune difficoltà che, in questo ultimo periodo, sto affrontando con mio figlio. Resto in attesa di una sua risposta, Saluti

@ Buongiorno, con riferimento alla circ.74 del 29.12.2020, in qualità di genitore della bambina Marina, di anni 4, frequentante la sez. [...] della Scuola dell'Infanzia [...], a seguito anche di colloquio con le maestre della bambina, vorrei gentilmente richiedere un incontro con l'esperta dott.ssa Lo Bianco. Grazie. Cordiali saluti.

Queste solo alcune delle numerose mail arrivate sulla casella di posta elettronica del servizio di

<sup>3</sup> Fatti e personaggi sono reali, la ricostruzione dei nomi non sfugge all'immaginazione di chi la racconta e la rielaborazione dei contenuti è stata filtrata.

sportello. Il tempo trascorso nelle classi, il tempo con i bambini, il tempo di riflessione con gli insegnanti e il tempo dedicato ai colloqui con i genitori ha messo in contatto tutti gli elementi di questa preziosa relazione che si veniva a creare. Progressivamente lo Sportello ha ampliato la gamma delle opportunità da offrire. Il cerchio si è mosso, includendo al suo interno le necessità di tutti i soggetti coinvolti, che hanno cominciato ad interagire in un interscambio reciproco.

Federico è il bambino di una delle quinte della scuola primaria per cui le insegnanti hanno richiesto un supporto al gruppo classe. La sua mamma Clara, insieme al marito, aveva richiesto un colloquio. Federico è nella stessa classe di Matteo, per cui i genitori hanno richiesto un confronto, e Matteo a sua volta ha una sorellina che frequenta la scuola dell'infanzia, dove è stata richiesta un'osservazione.

Caterina, l'insegnante della scuola dell'infanzia, ha richiesto un'osservazione in tutte le sezioni del suo plesso confrontandosi, in un secondo momento, con le colleghe dei tre plessi di scuola dell'infanzia, tutte interessate alle riflessioni che emergevano durante la presenza della professionista in classe. A nome di tutte le insegnanti, Caterina ha chiesto al dirigente scolastico un corso di formazione di quindici ore, costruito su cinque incontri, in relazione alle osservazioni effettuate durante lo sportello di ascolto. Una formazione incentrata su un modello psicologico psicodinamico, orientata verso il Sé<sup>4</sup> e pensata come uno spazio comune per riflettere insieme, per diventare più consapevoli, autentici e spontanei nella relazione educativa.

Le colleghe di Caterina, dopo un'interessante osservazione nella loro sezione chiedono ai genitori di Filippo un incontro nel quale comunicheranno la preoccupazione per alcuni atteggiamenti del bambino e rifletteranno con loro sui passi da fare per poterlo aiutare. Subito dopo i genitori di Filippo, soddisfatti dell'incontro con le maestre, accettano di incontrare la psicologa dello

sportello di ascolto con la quale, attraverso vari colloqui, arrivano a valutare la possibilità di chiedere aiuto ai servizi per poter fare una diagnosi precoce.

La maestra Giuseppina, contattata dal servizio sociale che segue un bambino della sua sezione, chiede alla psicologa, che ha osservato Giulio in classe, di poter partecipare all'incontro con gli assistenti sociali del Comune. E le maestre Alessia e Donatella chiedono di poter avere una mediazione con la famiglia di Cesare, una famiglia molto difficile da affiancare, tranquille del fatto che la professionista agirà nel pieno rispetto della riservatezza.

Questa modalità ha consentito che la comunicazione tra scuola e famiglia diventasse più fluida e ha facilitato lo stabilirsi di relazioni trasformative basate sulla comprensione e sulla condivisione di uno spazio comune. Relazioni circolari che tengono alla componente umana e di relazione interpersonale. Occasioni importanti in un percorso di crescita.

### Conclusioni

Aver connotato il termine "circolare" della componente immaginale mi ha aiutato a prendere quella distanza misurata per mantenere una visione di insieme, che mettesse in relazione operativamente i vari gruppi di cui la comunità scolastica è composta. La circolarità, vissuta come relazione, è così diventata il luogo dinamico dove incontrare e ascoltare l'altro e ha permesso, attraverso la presenza della psicoterapeuta professionista, di far apprendere ai singoli una nuova e ricca modalità di esperienza di comunità vera, guidata dall'ascolto e dalla condivisione di un progetto comune, a cui ognuno partecipa con la sua misura.

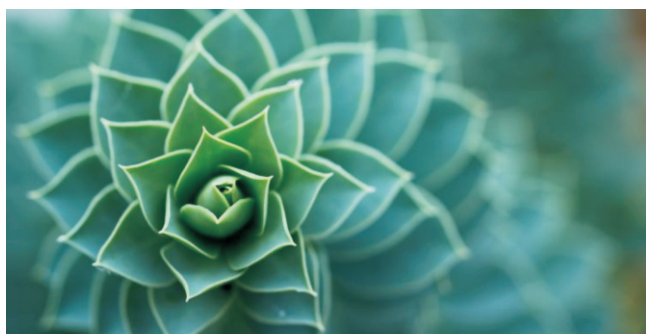
<sup>4</sup> Il movimento verso il Sé distoglie subito dall'enfasi sulla prestazione e sull'accumulo di conoscenze e si rivolge alla valorizzazione dell'aspetto creativo della funzione educativa.



## #iomiprendocura

### Laboratorio sul tema della cura di sé, delle altre, degli altri e del mondo, rivolto a studentesse e studenti della scuola secondaria di primo grado

**Marina Biasi**  
Psicologa



«C'è un tempo per la navigazione  
tra gli spazi profondi dell'immaginazione  
c'è un tempo per sentire il rumore del ruscello,  
tra le foglie dell'albero snello  
c'è un tempo per suonare e tra le note divagare  
c'è un tempo per ballare  
e tra i passi movimentati inciampare  
c'è un tempo per sbagliare, per poi imparare a volare  
c'è un tempo per sognare,  
che è la cosa più importante da fare»  
E., 12 anni

#### Premessa

**A** causa della pandemia la vita di tutte e tutti noi è cambiata profondamente. Ogni ambito esistenziale – salute, scuola, lavoro, relazioni, svago, cultura – è stato investito da quella che molti studiosi (psicologi, sociologi, scienziati, ecc.) hanno definito come una “crisi della cura”. Laddove con la parola “cura” si intende «tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro mondo in modo da poterci vivere nel migliore dei modi e il nostro mondo include i nostri corpi, noi stessi, il nostro ambiente, ovvero tutto ciò che decidiamo di intrecciare in una rete com-

pressa a sostegno della vita» secondo la definizione della sociologa e politologa Joan Tronto (cit. da Marino Sinibaldi nel programma “La cura”, Radio Tre).

La pandemia, in quanto crisi dell'*aver cura*, ha reso evidente e ha amplificato la nostra condizione di fragilità e vulnerabilità, intrinsecamente connessa all'essere umano ma offuscata e negata da un sistema culturale e sociale che ha messo al primo posto efficienza, onnipotenza, individualismo. Benché tutte le generazioni che ci hanno preceduto abbiano affrontato guerre, carestie, pandemie, privazioni (e tutt'ora, in molte parti del mondo, queste cose accadono), credevamo che a noi tutto questo non potesse capitare e quindi non eravamo abituati a percepirci fragili e vulnerabili in maniera così radicale.

Infatti, la caratteristica più evidente della vulnerabilità che stiamo sperimentando è la sua radicalità: essa ha impattato sulla nostra corporeità, sulle nostre relazioni, sul nostro benessere materiale, emozionale e mentale. E ciò è molto evidente in ragazze e ragazzi che, già alle prese con le trasformazioni legate al loro ciclo evolutivo, hanno dovuto fronteggiare la sospensione sia delle attività scolastiche in presenza che della socialità e degli interessi personali (con la loro conseguente rimodulazione).

#### Il progetto “#iomiprendocura”

A partire da questa premessa, ho realizzato una serie di incontri laboratoriali sul tema della cura di

sé, delle altre, degli altri e del mondo, presso la Scuola Secondaria di Primo Grado “Dante Alighieri” - Istituto Comprensivo Perugia 7. Ciò per rispondere ai bisogni delle studentesse e degli studenti rilevati dalle insegnanti e dal dirigente, ovvero: stanchezza e senso di frustrazione per l'assenza di socialità e scuola in presenza; paura e ansia per la propria salute e quella dei familiari; negativo uso del tempo.

Abbiamo provato, pertanto, a tracciare una sorta di *mappa della cura*, un *universo della cura*, ovvero abbiamo utilizzato questo tempo di esperienza della vulnerabilità come un tempo per iniziare a prendersi cura di sé e di ciò che sta intorno a sé con maggior consapevolezza.

Il ciclo di incontri che ho proposto ha avuto i seguenti obiettivi:

- facilitare l'assunzione di consapevolezza sul tema della cura di sé, delle relazioni, del rapporto con il proprio ambiente di vita;
- co-costruire significati e orizzonti di senso nel difficile periodo che stiamo vivendo;
- provare a immaginare insieme strategie di resilienza.

Dal punto di vista metodologico gli incontri hanno avuto un taglio laboratoriale, in particolare ho utilizzato:

- brainstorming;
- lettura collettiva di brani tratti da diari di adolescenti (Rossetti, 2020) e conseguente discussione guidata;
- scrittura autobiografica.

All'interno delle diverse classi il macro tema dell'aver cura è stato declinato nei seguenti contenuti:

- la cura delle relazioni;
- la cura del proprio tempo;
- la cura del proprio spazio;
- la cura delle proprie emozioni;
- la cura dei propri pensieri.

L'intento è stato quello di sollecitare un posizionamento attivo nei confronti del tema proposto, nella convinzione che diventare più attenti e solleciti verso la propria vita possa essere premessa di maggiore attenzione e sollecitudine verso quella degli altri, delle altre e del proprio mondo in generale. Pertanto non si è trattato di incontri in cui studentesse e studenti sono stati soggetti passivi, ma di un percorso che ha stimolato un loro coinvolgimento reale.

Tutto ciò grazie al ricorso alla scrittura autobiografica, poiché «essa è uno strumento utile per favorire processi di autocoscienza e autoformazione in tutte le fasce di età: scrivere la propria esperienza permette di oggettivarla e di formulare pensieri di rinforzo della propria identità da cui far partire un processo evolutivo di crescita personale e delle competenze sociali. Viene sospeso qualunque giudizio, a favore dell'ascolto reciproco nel gruppo di pari» (Benelli, Pona, 2020).

In particolare, la scrittura autobiografica permette di sperimentare tre importanti modalità stimative:

- autostima: si sperimenta la libertà e il coraggio dell'auto-narrazione e si riscopre la propria soggettività (“ho una storia degna di essere raccontata”);
- eterostima: ci si sente visti e valorizzati da chi conduce gli incontri e dagli altri partecipanti in un clima di ascolto attento;
- esostima: grazie alla ricerca delle parole per dirsi, si acquisisce fiducia nelle proprie capacità espressive (“sono capace di raccontarmi”).

### **Esiti del laboratorio - alcune scritture e riflessioni conclusive di studentesse e studenti**

#### ***Il nostro lessico della tenacia***

Ho imparato a stare da sola e a fare tesoro della solitudine – ho imparato a prendermi cura dei miei spazi – la mia casa è piccola, ma con alcuni accorgimenti ho creato il mio spazio privato per la DAD – ho imparato a prendermi cura di mio fratello più piccolo – ho giocato col mio fratellino, prima non lo facevo mai – ho sollevato la mamma da alcune incombenze domestiche – ho organizzato il mio

tempo con attività pratiche per evitare di stare sempre on line o dormire, mi accorgevo che questo mi rendeva nervoso – ho imparato a cucinare e a occuparmi degli animali domestici – ho telefonato ogni giorno ai nonni per far loro compagnia.

### ***Il mio paesaggio interiore***

Io sono misterioso,  
inimitabile, imprevedibile  
come un paesaggio mai visto  
in un'isola sconosciuta.  
Sento dentro di me un'adrenalina  
che non smette mai di proliferare.  
Sono come un ruscello appena nato  
che ha scoperto il mondo  
e vuole correre, non fermarsi,  
per poi gettarsi  
in una maestosa cascata.

### ***Ciò che conta***

Quello che conta  
è ciò che manca  
come il sale nel piatto,  
l'aria che pettina i capelli,  
il sole che brucia,  
gli amici che scaldano dentro.  
Quello che conta è ciò che dà il sapore,  
è tutto quello che prima c'era, ma non  
si vedeva bene.

### **Riflessioni conclusive di studentesse e studenti relative all'esperienza di laboratorio in classe**

- mi sono vista da un altro punto di vista a cui non avevo mai pensato
- questo progetto mi ha aiutato a vedere le cose mie in modo più illuminato, meno in ombra
- è stato un modo per aprire la mente
- è stata una scoperta, una cosa nuova, una conoscenza interiore
- scrivendo ho capito l'importanza di emozioni che prima erano trascurate

- scrivere di me è stato liberatorio, coinvolgente, emozionante
- sono stato felice di scrivere di me perché ho avuto l'opportunità di dire le cose che non ho mai detto
- mi sono tolto un peso da sopra le spalle
- è stato piacevole cercare le parole per raccontarmi
- è stato un modo costruttivo per stare veramente con me stessa, raccontandoci ci siamo conosciuti meglio, sia individualmente, che come gruppo
- ho conosciuto aspetti dei compagni e delle compagne che non immaginavo
- ho scoperto che anche altri vivono le mie stesse sensazioni e situazioni, mi sono sentita meno sola.

### **Bibliografia**

Benelli C., Pona A. (a cura di) (2020), *Costruire sistemi inclusivi - percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Anthology Digital Publishing, Firenze.

Rossetti A. (2020), *Tutti a casa - amici, scuola, famiglia: cosa ci ha insegnato il lockdown*, Feltrinelli Kids, Milano.

## 08.

# Diario di una psicologa scolastica in pandemia

**Francesca Cortesi**

Psicologa-psicoterapeuta



Foto di Karolina Grabowska da Pexels

### Febbraio 2021

**L**unedì mattina. La psicologa è nella stanza della vicepresidenza e attende il primo utente di oggi allo sportello d'ascolto, attivo quasi tutti i lunedì dalle 10 alle 12 nell'Istituto Comprensivo. La regione Umbria in questo periodo è zona rossa, la scuola è vuota, i ragazzi e le ragazze sono a casa, seguono le lezioni in didattica a distanza. Il personale ATA presidia l'istituto: è una presenza preziosa, un segnale che "la scuola è aperta, anche se è chiusa", che "la scuola vi aspetta, ci siamo".

La psicologa ha vari appuntamenti fissati per oggi. Adulti, ragazzi e ragazze vengono a raccontare quanto sia difficile vivere questo periodo di incertezza, di chiusure, di aperture e nuovamente di chiusure, un momento fatto di solitudini e nuove vicinanze online. Riportano la difficoltà a gestire l'ansia e, talvolta, la fobia per il contagio; riferiscono il disorientamento nel riorganizzare le attività scolastiche e/o lavorative in questo perio-

do caotico che sembra non finire mai. Esprimono la complessità delle relazioni familiari e sociali. La psicologa ascolta, rassicura, stimola ognuno/a ad accedere alle proprie risorse, sebbene messe alla prova dal lungo periodo di emergenza, o incoraggia, quando necessario, ad avvicinarsi a un aiuto specialistico per prendersi cura di un dolore che ha momentaneamente preso il sopravvento sulla capacità di adattamento della persona. La mattina volge al termine, la psicologa esce dalla stanza. Il vuoto delle aule e dei corridoi risuona dei saluti che rivolge al personale scolastico e dei suoi passi che si avviano all'uscita.

Martedì e mercoledì mattina la psicologa incontra online i ragazzi e le ragazze di un istituto superiore. Lascia spazio alle loro domande e alle loro riflessioni. La didattica a distanza e l'ennesima chiusura della scuola è un'esperienza difficile, sia su un piano emotivo-relazionale, sia nell'ambito dell'apprendimento. I docenti sono attenti, ascoltano, cercano di andare incontro alle esigenze dei ragazzi e delle ragazze, comprendono la reciproca difficoltà di continuare a fare scuola in DAD; nel rispetto dei ruoli di ciascuno, accolgono le proposte degli alunni e delle alunne e adattano la didattica per far fronte all'ennesima emergenza.

I ragazzi e le ragazze parlano alla psicologa e al resto della classe delle proprie difficoltà e paure: "Questo periodo sarà dannoso per la nostra mente?", "Come faccio a fronteggiare la noia di queste giornate tutte uguali?", "Ho tanto bisogno

di incontrare i miei amici in presenza, non mi basta vederli online, ma allo stesso tempo sono in difficoltà a uscire di casa, ho paura di contagiare me stesso e i miei familiari". "Questa chiusura mi fa sentire un nodo allo stomaco, quando finirà?", "Mi sento disorientata e sono sempre stanca, anche se non faccio niente oltre alla DAD e ai compiti".

Qualcuno si interroga sul valore dell'amicizia in questo periodo: c'è chi ha scoperto con piacere la solidità di certi legami, che si sono rinforzati nella distanza, nell'impegno reciproco a mantenere la relazione attraverso le nuove tecnologie, nella conferma della volontà di non perdersi. Altri rapporti si sono interrotti o allentati: "Torneremo amici quando potremo rivederci? Oppure scopriremo che la nostra amicizia non era poi così solida da resistere alle difficoltà di questo periodo?" Nuove amicizie sono possibili, i nuovi media lo consentono, ma non è la stessa cosa incontrare online un nuovo amico o un nuovo amore. Ai ragazzi e alle ragazze costa ammetterlo, dato l'uso massiccio dei nuovi media nell'intrattenere relazioni con i coetanei anche prima della pandemia.

"Forse questo periodo ci insegnerà l'importanza del contatto fisico con gli altri, i media non possono sostituire l'incontro in presenza".

E questa consapevolezza appare loro una buona cosa.

Forse, anche se pare impossibile, "da questo grande dolore trarremo qualcosa di buono".

Qualcuno dice che questo nuovo lockdown ha dato spazio a un momento introspettivo, di riflessione su di sé: c'è chi ha iniziato a scrivere un diario, chi ha recuperato o iniziato un hobby o una passione creativa e questo talvolta solleva dalla nostalgia e dalla noia.

Si avverte in molte riflessioni un senso di ingiustizia: "Questi anni non ce li renderà nessuno!", gli anni del primo ingresso alla scuola superiore, della costruzione di importanti legami di amicizia e dei primi amori, della maturità, delle gite scolastiche, della scoperta del proprio corpo in evoluzione nel contatto con gli altri corpi.

"Questo tempo è sprecato! Sto perdendo gli anni migliori della mia vita!"

Alcuni sono arrabbiati per l'immagine degli adolescenti che passa nei mezzi di informazione: "Dicono che i ragazzi sono irresponsabili, che fanno assembramenti senza mascherina!". Ma, allo stesso tempo, "Cosa fanno le istituzioni per noi ragazzi e ragazze? Hanno dato precedenza al mondo del lavoro, introducendo misure di sicurezza e vincoli per continuare a operare in presenza. E noi? Ci chiudono in casa, problema risolto!".

La psicologa sta per salutare i ragazzi e le ragazze ma prima prova a riflettere con loro sulle risorse che ognuno può mettere in gioco per affrontare questo momento difficile, per tentare di viverlo al meglio, affinché non sia un tempo sprecato ma un momento vitale e prolifico, nonostante tutto. Ne emergono riflessioni importanti, che danno sollievo e rassicurano, come una carezza a distanza.

Giovedì pomeriggio la psicologa incontra online gli/le insegnanti di un istituto comprensivo. Il progetto in questa scuola prevede un periodo di formazione seguito da spazi di supervisione e confronto per gruppi di insegnanti che hanno un ruolo di coordinamento. Il piccolo gruppo consente un'espressione libera e talvolta intima delle proprie difficoltà e paure. La DAD, dopo il disorientamento del lockdown di un anno fa, è ormai una modalità acquisita di fare scuola. Difficile da accettare e da vivere ma si va avanti, si fa. Si racconta l'impegno nel coinvolgere i bambini e i ragazzi, soprattutto quelli un po' più difficili da agganciare anche nei periodi di scuola in presenza. Si racconta la sorpresa e la soddisfazione di vedere alunne e alunni che si sono mostrati propositivi e attenti, nonostante la difficoltà del momento. Talvolta è un po' complicato coinvolgere i genitori: la mancanza di un contatto in presenza, anche informale all'uscita della scuola, rende più disagiata il confronto e la ricerca di alleanza. La psicologa ha incontrato i rappresentanti dei genitori un paio di settimane fa in un appuntamento pomeri-

diano loro dedicato: ha potuto rilevare le loro difficoltà e il loro disorientamento nel gestire il lavoro, la famiglia, i figli di età ed esigenze diverse, e nel ricavare spazio e tempo per le emozioni e per la cura delle relazioni. Per questo invita gli insegnanti a riflettere sulla comune difficoltà degli adulti a sostenere bambini e ragazzi nel continuare a percorrere il loro processo di apprendimento e di sviluppo. La psicologa ascolta le criticità emerse e aiuta il gruppo insegnanti a trovare strategie condivise e risorse da mettere in gioco in questo periodo. Emerge che, nonostante la drammaticità del momento, ci si può reinventare, trovare nelle nuove tecnologie un canale per continuare a esserci per i ragazzi e le ragazze, nutrendosi del loro entusiasmo, in un circolo virtuoso di presenza e scambio emotivo, seppure a distanza.

È venerdì sera, la psicologa va a dormire. Si prepara al proprio fine settimana e riflette sulle proprie personali difficoltà nel vivere le relazioni familiari e sociali in questo periodo di pandemia, ascolta le proprie emozioni e si interroga su quali nuove forme di adattamento abbia personalmente messo in pratica per vivere questo momento in modo propositivo. Sorride pensando alle soluzioni creative dei ragazzi e delle ragazze per resistere alla noia e allo sconforto: con gratitudine si arricchisce e si appropria di alcune di esse. La psicologa è lieta che in quest'anno drammatico le istituzioni abbiano dato valore al benessere psicologico di genitori, studenti, studentesse e insegnanti, ampliando i finanziamenti per la psicologia scolastica. La psicologa si addormenta sperando che il supporto psicologico nelle scuole possa diventare, per gli anni a venire, una risorsa strutturata negli istituti scolastici.

La psicologa che ho descritto in terza persona sono io. Ho cercato di illustrare concretamente, attraverso la mia esperienza, alcune possibili applicazioni della psicologia scolastica.

## Due psicologhe per un istituto L'esperienza presso l'Istituto di Istruzione Superiore “Cassata Gattapone” di Gubbio

**Serena Castellani**

Psicologa clinica, psicoterapeuta

**Manola Tognellini**

Psicologa-psicoterapeuta

### Introduzione

Come è noto, la diffusione del virus SARS-CoV-2, arrivata rapidamente a configurarsi come vera e propria pandemia globale, ha provocato un'emergenza sanitaria di così vasta portata da richiedere importanti misure di contenimento quali la chiusura delle attività commerciali, produttive e scolastiche e l'imposizione di restrizioni che hanno stravolto le normali attività della vita quotidiana (Antonicelli *et al.*, 2020).

Questa particolare situazione ha innescato un clima contrassegnato dall'ansia del contagio, dalla paura della malattia e della morte, da incertezze rispetto al futuro e da un senso di vuoto relazionale che hanno avuto importanti ripercussioni sulla salute psicologica della popolazione generale (Minozzi *et al.*, 2021).

In particolar modo, se si guarda da vicino cosa è accaduto nell'universo degli adolescenti, è possibile osservare come l'avvento dell'emergenza sanitaria abbia segnato una vera e propria interruzione rispetto alla vita che si conduceva prima, tant'è che «la pandemia si è configurata come un'esperienza anomala e aliena rispetto alla propria conosciuta e consueta visione esistenziale. La chiusura dei contesti scolastici, l'allontanamento dai propri amici, il vivere chiusi in casa e a stretto (troppo stretto) contatto con i propri familiari hanno rappresentato, per molti, importanti fattori di distress, preoccupazione per il futuro, difficoltà nella gestione del presente anche

in termini di progettualità e conflittualità nelle relazioni» (Alagna *et al.*, 2020).

La mancanza di stimoli e di contatti “reali” con gli altri ha spesso alimentato un sentimento di solitudine e frustrazione e ha favorito una chiusura emotiva e un'immersione nel proprio mondo interiore che in alcuni casi è arrivata a configurarsi come ritiro dalle relazioni e disinvestimento dal mondo esterno (Di Renzo, Ferrazzoli, 2020-2021). Il mondo della scuola si è trovato improvvisamente e inaspettatamente a dover gestire una situazione di enorme complessità, caratterizzata da problematiche come la rimodulazione della programmazione didattica, l'utilizzo di strumenti tecnologici come ausilio allo svolgimento delle lezioni, l'organizzazione delle varie attività in modalità sincrona e asincrona, l'utilizzo di nuove strategie di apprendimento, le criticità incontrate nella valutazione degli studenti e la rimodulazione degli interventi destinati agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali (Lucisano, 2020).

Alla luce di queste considerazioni, e con l'intenzione di dare una risposta ai traumi e ai disagi derivati dall'emergenza Covid-19, nel mese di ottobre 2020 il Ministero dell'Istruzione ed il CNOP (Consiglio Nazionale Ordine Psicologi) hanno siglato un Protocollo d'Intesa volto ad avviare nelle scuole di ogni ordine e grado di tutto il territorio nazionale un'attività di supporto psicologico rivolto al personale scolastico, agli studenti e alle famiglie.

### **L'esperienza presso l'IIS "Cassata Gattapone"**

Il suddetto Protocollo ha presumibilmente risposto a un bisogno già fortemente presente nel contesto scolastico e amplificato dal problema pandemico; pertanto ha incontrato un terreno fertile che ha favorito la rapida messa in campo del progetto.

Nel mese di novembre 2020 presso l'IIS "Cassata Gattapone" di Gubbio (PG) è stato attivato uno sportello di ascolto e supporto psicologico (sia in presenza che a distanza) rivolto a studenti, famiglie e personale scolastico. L'accoglienza entusiastica da parte del Dirigente Scolastico ha favorito un rapido inserimento della nuova figura dello psicologo e un inizio facilitato del lavoro a scuola.

Due sono stati gli elementi che hanno caratterizzato tale esperienza: la collaborazione da parte del Centro Informazione Consulenza (CIC) e il coinvolgimento di due psicologhe "vincitrici assegnatarie" del bando, che hanno avuto la possibilità di sperimentare la modalità della co-conduzione.

Il CIC, presente nell'Istituto già da diversi anni, è una realtà ampiamente riconosciuta dalla comunità scolastica.

Esso è coordinato da professori sensibili all'aspetto umanistico-esistenziale dei ragazzi e opportunamente formati al counseling pedagogico. Grazie alla collaborazione con tali figure-chiave è stato possibile instaurare sin da subito un lavoro di rete, che man mano ha visto coinvolte anche altre figure del personale scolastico e che ha favorito un incremento costante degli interventi psicologici.

In un primo momento si è provveduto a organizzare il servizio e informare la comunità scolastica mediante alcune azioni finalizzate a promuovere la conoscenza dello sportello di ascolto. È stata fatta pubblicità attraverso vari canali informativi (sito web e pagina social dell'Istituto, circolari indirizzate a studenti e famiglie, consigli di classe, locandine diffuse attraverso i gruppi WhatsApp gestiti dai vari professori coordinatori) e sono stati organizzati degli incontri di presentazione online della durata di circa 45 minuti, ai quali hanno partecipa-

to come interlocutori sia studenti che professori.

In tale occasione è stata presentata la figura dello psicologo scolastico e le modalità di accesso allo sportello di ascolto: ciò ha permesso di dare una risposta ai tanti dubbi e curiosità dei ragazzi sulla presenza dello psicologo a scuola, di lasciar emergere i pregiudizi che spesso sono associati alla figura dello psicologo e di dare il via a un primo riconoscimento ed elaborazione dello stigma.

Poter vedere le psicologhe e attivare un dialogo basato sul confronto piacevole e "leggero" ha messo in moto un processo molto importante di apertura alla nuova possibilità che si andava configurando: alcuni ragazzi, infatti, subito dopo gli incontri, hanno fatto richiesta di una serie di colloqui individuali.

I motivi della richiesta di consulenza durante il corso dell'anno sono stati eterogenei e possono essere raggruppati in diverse categorie come:

orientamento scolastico, difficoltà nel gestire le emozioni, disagi legati agli stravolgimenti generati dalla pandemia, problematiche psicologiche legate a episodi di bullismo e cyberbullismo, difficoltà relazionali con i familiari, con il gruppo dei pari o con il gruppo classe.

Grazie alla costante collaborazione con i professori è stato possibile intercettare due classi considerate "a rischio", su cui svolgere interventi specifici di educazione emotiva e prevenzione del disagio attraverso un progetto al quale è stato dato il nome "Conosciamoci".

Di fronte a stimoli di diversa natura, come esplorare il proprio livello di auto-consapevolezza, riconoscere le proprie risorse e fragilità, conoscere l'altro anche attraverso il linguaggio non verbale, gli studenti hanno risposto con partecipazione ed entusiasmo.

Il progetto, così come esplicitato nella sua denominazione, è nato con l'intento di stimolare i ragazzi ad approfondire la conoscenza di se stessi e dei compagni di classe, promuovere il rispetto delle differenze individuali e favorire comportamenti di collaborazione e solidarietà tra loro. Si è cercato di creare un clima di intimità, rispetto e riservatezza,



dove poter esprimere in libertà e sicurezza i propri pensieri e le proprie emozioni.

Nel corso degli incontri si è potuto riscontrare un incremento della capacità di ascolto di sé e dell'altro; inoltre, entrare in contatto con le emozioni ha permesso al gruppo di trovarsi in una dimensione diversa da quella quotidiana. Un modo più emotivo ed empatico di comunicare ha favorito l'instaurarsi di un clima più positivo nel gruppo classe, ha permesso un confronto costruttivo, un'apertura e una fiducia che sono prerequisiti indispensabili per l'acquisizione di competenze sociali e la strutturazione di una propria individualità autonoma (Lo Coco, Pace, 2009).

I ragazzi, tanto privati del contatto sociale, hanno mostrato quanto avessero bisogno di parlare di sé, farsi vedere e sentirsi ascoltati. Hanno spesso manifestato un bisogno di entrare in contatto, anche quando esso è davvero doloroso; contatto che ha permesso di creare un clima di confidenza nel gruppo classe e di scoprire persone vicine che prima erano lontane o nascoste.

### **Limiti e risorse dell'intervento**

Nel corso dell'anno scolastico non sono mancate le difficoltà. Innanzitutto l'annoso problema del "rispetto della privacy". Il potersi fidare dello psicologo rappresenta certamente una *conditio sine qua non* per qualsivoglia tipo di intervento con gli adolescenti (Cooper, 2013). Gli studenti, e in alcuni casi i professori, non sono abituati a una dimensione di privacy scolastica: nella scuola sono pubblici i voti, sono pubbliche le interrogazioni e nei consigli si condividono le difficoltà emerse in classe, entrando spesso anche nello specifico di questioni molto personali. Proprio per queste ragioni si è reso necessario informare i ragazzi e i professori dell'esistenza del segreto professionale come principio che rientra in un sistema di regole che ogni psicologo è tenuto a rispettare.

Altra difficoltà riscontrata è stata quella della raccolta del "consenso informato", che in diverse occasioni è stato limitante e ha impedito l'avvio del percorso. L'esperienza ha insegnato che sarebbe

buona prassi consegnare il modulo ai genitori di tutti gli studenti all'inizio dell'anno scolastico in modo tale che gli alunni non siano in difficoltà nel richiedere il consenso genitoriale qualora vogliano fare richiesta di un colloquio psicologico. Come indicato in una nota legale del 2016 sul sito web dell'Ordine degli Psicologi dell'Emilia Romagna, il consenso può essere acquisito anche all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), un documento di programmazione scolastica normalmente firmato dai genitori degli alunni a inizio anno. Affinché tale consenso sia valido, tuttavia, è necessario che nella sezione dedicata allo sportello di ascolto e supporto psicologico sia presente una descrizione precisa e dettagliata della prestazione offerta, che dovrà contenere oggetto, caratteristiche, finalità e modalità di esecuzione e numero massimo di colloqui. Solo in questo modo sarà possibile per i genitori esprimere un consenso realmente "informato" (Cornoldi, Molinari, 2019).

L'ultimo limite riscontrato, ma non per importanza, è stato il numero di ore e l'interruzione del progetto tra la prima e la seconda fase. Avendo dovuto sospendere il lavoro per circa un mese, molti ragazzi che avevano richiesto un colloquio si sono ritirati quando sono stati ricontattati.

La co-conduzione si è dimostrata essere la risorsa più importante: avere la possibilità di confrontarsi, progettare insieme, condividere difficoltà o dubbi, scambiarsi idee e impressioni è stata una ricchezza unica.

### **Conclusioni**

In un anno scolastico così particolare quale quello scorso, il servizio attivato grazie al Protocollo d'Intesa MI-CNOP ha permesso a molti ragazzi, genitori e collaboratori scolastici di prendersi cura dei propri malesseri e conoscere sempre meglio la figura dello psicologo scolastico.

È stato un lavoro intenso, grazie al quale i ragazzi hanno avuto la possibilità di parlare di sé in uno spazio non giudicante, e i professori, che hanno potuto giovare di un alleggerimento rispetto al

doversi far carico delle situazioni personali dei singoli studenti, hanno potuto lavorare più serenamente. La risposta positiva da parte dell'utenza scolastica ha fatto emergere quanto questo tipo di intervento fosse "necessario" e "atteso" e la conduzione ha permesso di dare un servizio completo e caratterizzato dalla messa in campo di una multiprofessionalità.

Alla luce di tali considerazioni risulta evidente quanto sia importante dare continuità al lavoro svolto affinché diventi una realtà sempre più forte e riconosciuta.

#### **Bibliografia e sitografia**

Alagna R., Bazzoli M., Tognellini M. (2020), Chat Con-Tatto! Covid-19: adolescenti in emergenza, *La Salute Umana*, n. 279, pp. 28-31.

Antonicelli T., Capriati E., Laforgia A., Porcelli R., Sgaramella A., Foschino Barbaro M.G. (2020), Emergenza COVID-19: aspetti psicosociali e buone prassi per promuovere il benessere psicologico, *Psicoterapeuti in-formazione*, numero speciale Covid-19, pp. 41-55.

Cooper M. (2013), *School-based counselling in UK secondary schools: a review and critical evaluation*, British Association for Counseling and Psychotherapy, Lutterworth.

Cornoldi C., Molinari L. (a cura di) (2019), *Lo psicologo scolastico. Competenze e aree di intervento*, il Mulino, Bologna.

Di Renzo M., Ferrazzoli F. (2020-2021), COVID-19: giovani e adulti: quale relazione?, *Medic*, 28 (2)-29 (1), pp. 113-116.

Lo Coco A., Pace U. (2009), *L'autonomia emotiva in adolescenza*, il Mulino, Bologna.

Lucisano P. (2020), Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", *Lifelong Lifewide Learning*, vol. 17, n. 36, pp. 3-25.

Minozzi S., Saulle R., Amato L., Davoli M. (2021), Impatto del distanziamento sociale per Covid-19

sui giovani: tipologia e qualità degli studi reperiti attraverso una revisione sistematica della letteratura, *Recenti Progressi in Medicina*, 112 (5), pp 51-67.

*Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Consiglio Nazionale Ordine Psicologi per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche*, [https://www.psy.it/wp-content/uploads/2020/12/PROTOCOLLO-FIRMATO-CNOP\\_MI-1.pdf](https://www.psy.it/wp-content/uploads/2020/12/PROTOCOLLO-FIRMATO-CNOP_MI-1.pdf)

## 10.

# Ascoltare il disagio giovanile Esperienza di uno sportello

**Katia Carlini**

Psicologa-psicoterapeuta

L'Istituto "Giordano Bruno" di Perugia ha avuto le idee chiare sulla necessità di fronteggiare le esigenze psicologiche che sarebbero emerse dagli sconvolgimenti innescati dalla diffusione del Covid-19. Così la scuola sin da subito si è mostrata pronta ad attivare uno sportello d'ascolto. Del resto i tempi erano maturi e i bisogni premevano da parte di tutti i protagonisti del grande Istituto che, nel pieno dell'offerta formativa, vede la presenza di due indirizzi liceali e di due indirizzi tecnici per un totale di circa 1200 studenti distribuiti in 56 classi.

Dopo un primo incontro con la dirigenza è nata l'idea di creare degli spazi di confronto con tutti i rappresentanti di classe all'interno dell'intero Istituto. L'incontro aveva un duplice scopo: ascoltare i bisogni dei ragazzi e far conoscere lo sportello d'ascolto ai ragazzi.

Rispetto al primo punto i rappresentanti, tra i diversi disagi vissuti, hanno evidenziato la maggiore distanza sociale, e non solo fisica, generata dalla didattica a distanza (DAD), sia con il corpo insegnante sia tra gli stessi compagni. I ragazzi, con grande maturità, erano consapevoli delle difficoltà che tutti, alunni e docenti, stavano vivendo, poiché costretti a utilizzare metodologie e strumenti nuovi. Le moderne pratiche istituzionali, però, secondo un discreto numero di studenti, contribuivano a rompere alleanze, rette di per sé da equilibri delicatissimi, fondamentali per raggiungere l'obiettivo interdipendente dell'insegnamento/apprendimento.

Rispetto al secondo punto, ai ragazzi sono state illustrate le caratteristiche dello spazio d'ascolto, gli obiettivi e le modalità di svolgimento, affinché se ne facessero portavoce con il resto dei componenti delle classi rappresentate. È stato detto loro che avrebbero potuto inoltrare un'e-mail per chiedere un appuntamento per problemi legati alla pandemia ma anche per difficoltà scolastiche o della loro vita più intima.

La risposta è stata immediata: in brevissimo tempo sono stati presi tanti appuntamenti da rendere necessario duplicare le ore dedicate allo spazio d'ascolto.

I bisogni espressi sono stati molteplici, così come sono state numerose le persone che hanno avuto accesso allo sportello. In generale è emerso un grande smarrimento, che caratterizza di per sé questa età incerta, e che durante lo scorso anno, soprattutto, è riuscita a trovare pochi punti di riferimento vista l'esiguità dei confronti consentiti. Il senso di stagnazione e di vuoto o *languishing* è stato manifestato da giovani e adulti che oltre a esprimere ansia, paura, irritabilità, insonnia e cattiva alimentazione hanno narrato un vissuto di stanchezza mentale e di rassegnazione (Keyes, 2002).

Nella maggior parte dei casi, i ragazzi che si sono affacciati spontaneamente allo sportello hanno presentato una condizione di stress e disregolazione emotiva, di per sé non patologica, ma che avrebbe rischiato, se non accolta, di compromettere seriamente un sano sviluppo psicologico.

Situazioni di disagio più conclamato sono state invece oggetto di segnalazioni di docenti, genitori e, in un caso, anche di una confidente di classe che ha “accompagnato” l'amica allo sportello virtuale. Si è trattato di condizioni emotivamente più impegnative, in grado di evocare immagini e scenari dove la solitudine regna sovrana. Gli adulti che s'imbattono con disagi simili si sentono spesso disarmati. Di fronte a gesti autolesionistici, scelte pericolose e fantasie suicide, a volte si cerca di non vedere, di pensare che il proprio ragazzo non possa mai fare una “follia” del genere e quindi non si trova il coraggio di chiedere aiuto e si lascia che la faccenda passi sotto silenzi pericolosamente indulgenti. Altre volte, all'opposto, gli adulti reagiscono con forme di controllo totale in nome del senso di colpa che li pervade (Pietropolli Charmet, Cirillo, 2014).

Il ragazzo, allora, può percepire indifferenza o invasione mentre quello che desidera è, “semplicemente”, essere ascoltato per affrontare i suoi mostri, le sue pulsioni sessuali, il suo dolore e i suoi sentimenti contraddittori.

In altri termini, i giovani hanno manifestato la necessità di sentire e di avere accesso al proprio mondo emotivo in un modo nuovo. Lo sportello d'ascolto ha permesso loro di non espellere le emozioni attraverso i sintomi ma di esprimerle e di vedersele, finalmente, restituite in maniera pensabile e non informe. Chiunque ha il bisogno di comprendere che i propri sentimenti non sono sbagliati e lo sportello ha offerto la possibilità di raccontarsi in maniera appropriata, evitando così la formazione di un sé distorto e inadeguato.

### **Bibliografia**

Pietropolli Charmet G., Cirillo L. (2014), *Adolescenza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*, San Paolo Edizioni, Milano.

Keyes C.L.M. (2002), The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life, *Journal of Health and Social Behavior*, 43, pp. 207-222.

## 11.

# Sportello d'ascolto 2.0 Una sfida tra tecnologia e multiculturalismo

**Anna Arianna Betori**

Psicologa, psicoterapeuta in formazione, componente della Consulta Junior dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria

La Scuola CPIA si pone come finalità l'alfabetizzazione culturale e funzionale, il consolidamento e la promozione culturale, la rimotivazione e l'orientamento degli adulti, l'acquisizione e il consolidamento di conoscenze, abilità e competenze specifiche, finalizzate anche alla riqualificazione professionale. Inoltre, intende recuperare la scolarizzazione di base, contrastare l'analfabetismo di ritorno e funzionale, arricchire e rafforzare le competenze di base e le nuove abilità che possono favorire una partecipazione attiva alla vita sociale.»

Questo che avete appena letto è il biglietto da visita della scuola per adulti in cui ho avuto il piacere di poter svolgere la mia attività da psicologa scolastica.

La mia candidatura è avvenuta quasi per caso, la vincita del bando è stata davvero inaspettata. Avevo avuto solo un'altra esperienza come psicologa di uno sportello di ascolto di una scuola secondaria di primo grado, e le caratteristiche di questa scuola, così differenti dal mondo dei ragazzini a cui ero abituata, mi stimolavano sotto molti punti di vista, sia a livello professionale che umano.

Mi sono messa in gioco e in discussione, sempre pronta ad essere in qualche modo all'altezza della sfida, che prevedeva di fornire un supporto psicologico agli studenti tenendo conto di alcune criticità:

- la dislocazione delle sedi della scuola, sparse per tutta l'Umbria;

- l'attuazione della didattica a distanza (DAD) a causa del Covid-19;
- un iniziale numero limitato di ore di sportello di cui poter usufruire.

Dopo un'attenta analisi dei bisogni e delle criticità, insieme alla dirigenza scolastica, si è pensato di rendere operativo uno sportello d'ascolto online, attraverso il quale gli studenti di ogni sede potessero usufruire del servizio comodamente dalle loro abitazioni (così come già stava accadendo con le lezioni in DAD).

La presenza di studenti appartenenti a fasce di età adulte non abituate all'utilizzo della tecnologia, quella di studenti provenienti dalle parti più disparate del mondo, e quindi con una padronanza insufficiente della lingua italiana, e quella di disagi sociali e culturali, frutto di un multiculturalismo non bene integrato nella nostra società, hanno reso questo lavoro una vera avventura alla scoperta di universi che pensiamo essere sempre lontani, ma che invece sono inseriti nei nostri piccoli mondi quotidiani.

La prima parte del progetto perciò si è incentrata su questa sfida, quella cioè di poter raggiungere il maggior numero di persone possibile attraverso Google Meet.

E poiché la fortuna aiuta gli audaci, il MIUR ha deciso di aumentare il monte ore e mi ha così consentito di raggiungere ancor più persone, grazie soprattutto alla disponibilità e all'attenzione della dirigenza scolastica, che ha permesso la realizzazione di meeting online, in cui ho potuto affrontare le

principali tematiche riscontrate all'interno delle varie problematiche portate dagli utenti durante gli incontri di consulenza: le abilità comunicative ridotte, la difficoltà nella gestione dello stress e il porre consapevolezza sul concetto di multiculturalità.

Credo, in questo viaggio, di aver apportato al mio bagaglio culturale e umano più di quanto io abbia trasmesso.

In ogni colloquio entravo in una vita differente, che per realizzarsi aveva attraversato difficoltà neanche immaginabili nella mia quotidianità. Giungevo, senza prendere un aereo, in località del mondo distanti, che mai mi erano sembrate così vicine. In un momento in cui tutto il mondo era fermo a causa di una pandemia, a me era concesso viaggiare liberamente alla scoperta di mondi differenti, di usanze e tradizioni dal sapore di culture esotiche e lontane.

Ho toccato con mano cosa vuol dire sentirsi diversi, esclusi, isolati, pur avendo paesi e città tutte intorno. Quali disagi e quali avversità devono affrontare persone che per vivere una vita normale, devono lavorare il doppio degli altri. Ma anche come sia bello, alla fine, poter contare su una dignità che mai si è abbassata alle cattiverie del mondo.

Con la fine di giugno è finito il mio lavoro presso questa scuola per adulti, e le parole che mi sono state donate dalle persone che ho incontrato sono state per me una sorgente inesauribile di stima e affetto. In particolare, mi sono rimaste impresse le parole di una studentessa più giovane degli altri, che ho seguito con particolare dedizione: "Ti volevo ringraziare della luce che mi hai donato, della tua sensibilità raffinata, della tua intelligenza sensibile. Sei stata per me una brava professionista, perché non ci hai messo solo la tecnica, ma tutta te stessa e tutto il tuo cuore".

Per me la riconoscenza è un dono prezioso, il sentimento più nobile che possa essere espresso da un essere umano. Ed io sono grata di esser cresciuta, migliorata e di aver imparato qualcosa di

nuovo, giorno dopo giorno, insieme alle persone che ho incontrato lungo questo nuovo cammino.

#### Sitografia

<https://www.cpiaperugia.net>

## 12.

# Benessere in "Circolo" Un'esperienza di co-conduzione nel sostegno psicologico in ambito scolastico

**Raffaella Gentile**  
Psicologa, insegnante



«Il gruppo può essere definito come una totalità dinamica, un insieme di persone che funziona come un tutto, e non la semplice somma dei suoi partecipanti»  
Lewin, 1979

Nell'anno scolastico 2020/2021 la Direzione Didattica 2 Comparozzi di Perugia ha aderito con grande sensibilità e responsabilità educativa al Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Consiglio Nazionale Ordine Psicologi che intendeva «realizzare una serie di attività rivolte al personale scolastico, a studenti e a famiglie, finalizzate a

fornire supporto psicologico per rispondere a traumi e disagi derivanti dall'emergenza COVID-19».

L'idea progettuale si inserisce anche nelle proposte di lavoro del gruppo di Psicologia scolastica dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria di cui la dott.ssa psicologa Elena Arestia, coordinatrice del gruppo, e la sottoscritta dott.ssa psicologa Raffaella Gentile, fanno parte. In quanto composto da professionisti, il gruppo ha sentito l'obbligo morale di rispondere alla proposta ministeriale per garantire la propria presenza nel territorio umbro e noi, come singole professioniste, abbiamo sentito il piacere di dare il nostro contributo nell'ambito della scuola primaria e della scuola dell'infanzia.

In questo anno così delicato e complesso per tutti, il Protocollo è stato occasione per la comunità scolastica di ricevere un adeguato supporto psicologico in tema di promozione del benessere psicofisico, di contrasto al disagio emotivo e di diffusione di buone pratiche educative, sia in ambito didattico sia nel contesto familiare.

L'idea di fondo del progetto "Benessere in Circolo" è partita e ha poggiato la sua operatività sull'analisi dei bisogni del personale scolastico e delle famiglie: percezione di malessere, timore, sfiducia nell'affrontare l'anno scolastico, aspetti pratici, gestione della quotidianità, stati psicologici di ansia e preoccupazione in riferimento a stili relazionali, comunicativi e di consapevolezza delle proprie emozioni.



Non c'è soluzione alle paure arcaiche così come per le grandi catastrofi esiste solo la possibilità di attraversarle (Oaklander, 2009). Per star bene occorre maturare la capacità di coltivare la propria resilienza mettendo in atto specifiche strategie di coping: questo il nostro punto di partenza. La resilienza è per la psiche ciò che il sistema immunitario è per il corpo, e siccome psiche e corpo lavorano insieme, i due sistemi possono potenziarsi oppure reprimersi a vicenda (Putton, Fortugno, 2006).

“Benessere in Circolo” è stata la proposta per attivare in senso circolare condivisione, emotività, sostegno, buone prassi, scambio e attivazione di risorse tra individui che si trovano a confrontarsi con tematiche comuni, mettendo in circolo il benessere nella scuola. Questa può essere definita come un sistema di rapporti (Colicchi Lapresa, 2011) e ogni membro inevitabilmente influisce ed è influenzato dall'altro, inoltre il clima emotivo e i propri vissuti si riflettono nelle dinamiche relazionali.

Gli obiettivi per le 92 ore previste sono stati i seguenti:

- migliorare la consapevolezza rispetto alle proprie risorse;
- potenziare le competenze comunicativo-relazionali e le strategie di resilienza;
- contrastare l'insorgere di forme di malessere psico-fisico e/o relazionale attraverso attività piacevoli e positive da condividere tra adulti e minori;
- ridurre il disagio derivante dalla pandemia da Covid-19.

È stato attivato un percorso di sostegno psicologico specifico rivolto a tutto il personale docente, al personale amministrativo e alle famiglie, una formazione che ha previsto una parte teorica e una parte espressivo-laboratoriale.

Gli incontri di supporto psicologico sono stati pensati e progettati in modalità on line per ciascun gruppo, in modo che tutti sentissero la libertà di esprimersi in relazione al proprio ruolo educativo. Il gruppo risulta essere il contesto/contenitore/strumento privilegiato nell'ambito della formazione (Andronico, 2014).

Il punto di forza del buon andamento del progetto e del raggiungimento degli obiettivi è stato la conduzione dei gruppi. La nostra personale esperienza ci ha permesso di confermare l'importanza della collaborazione tra noi professioniste, a maggior ragione in un contesto strutturato a più livelli come quello scolastico.

La collaborazione e la visione comune ci hanno permesso di sostenere varie criticità:

- comunicazione con gli organi interni: dirigente scolastico, personale di segreteria, funzioni strumentali, figure professionali specialistiche, Associazione “Territorio Istruzione e Cultura”, gruppi di lavoro e referenti di ogni singola classe; la modalità comunicativa e le informazioni in un sistema complesso sono state facilitate dalla suddivisione dei canali e dei destinatari durante tutto l'anno scolastico;
- progettazione di interventi che si muovessero in direzione funzionale al contesto scolastico: lo psicologo scolastico non è lo psicologo clinico, pertanto in questa chiara e definita posizione condivisa è stato possibile un confronto costruttivo sulle proposte di lavoro a favore del sostegno psicologico;
- strutturazione di strumenti che potessero facilitare e arricchire il nostro lavoro: realizzazione di questionari iniziali e finali per la raccolta dei dati, scelta di video illustrativi ed esplicativi rispetto a contenuti scientifici che avessero un linguaggio accessibile a tutti, assetto di documenti di presentazione visiva (Power point e



Pdf) necessari per sintesi e agganci visivi durante le ore formative, definizione di attività artistiche ed espressive e organizzazione del materiale;

- confronto sulle aree tematiche: nella coordinazione dei lavori e nella co-conduzione di ciascun gruppo la specifica formazione di ciascuna professionista si è rivelata una ricchezza a più livelli, sia nel proporre attività espressive a livello corporeo, emotivo e cognitivo, sia rispetto all'attenzione sulle dinamiche di gruppo tra i partecipanti e su ciascuna individualità, garantendo imparzialità e riducendo al minimo collusione e tentativi di alleanze disfunzionali;
- la nostra contemporanea presenza – sentita, vissuta e percepita – ha svolto la funzione di rispecchiamento dei membri, *comportamento imitativo* della collaborazione e *apprendimento interpersonale*, che ha favorito un cambiamento tramite lo svilupparsi di relazioni interpersonali, esperienze emotive all'interno del gruppo come microcosmo sociale (Yalom, Leszcz, 2009).

Arricchente è stato il coinvolgimento di figure esterne appartenenti a più ambiti disciplinari. La decisione della multidisciplinarietà dei contributi ha avuto come sfondo integratore la visione dell'intervento di sostegno psicologico incentrato sulla persona nella sua totalità, una visione che prendesse in considerazione vari aspetti riconducibili alla salute e al benessere. Hanno contribuito: la dott.ssa Stefania Ceccarelli, medico pediatra, dirigente ospedaliero della USL Umbria 2 di Terni; il dott. Stefano Spaccapanico Proietti, docente di Teoria e metodologia del movimento umano presso l'Università degli Studi di Perugia; la dott.ssa Silvia Baldelli, arteterapeuta.

Il lavoro di supporto e sostegno psicologico proposto ha facilitato la condivisione di esperienze simili, alleggerito il vissuto individuale e promosso la costruzione di strategie resilienti.

Riportiamo, in conclusione, alcune risposte dei partecipanti al questionario finale relativamente alla seguente domanda:

*Riterrebbe utile avere all'interno della scuola la figura stabile dello psicologo?*

- “Penso sia importante avere una figura competente che possa aiutare le famiglie laddove ci sia una problematica da affrontare su più fronti. Penso che indirizzare l'agire educativo del genitore aiuti la crescita del bambino soprattutto nella gestione delle emozioni e nel suo sviluppo relazionale sapendo cosa sia meglio a seconda delle varie età del bambino”.
- “Credo sia importante anche per le insegnanti potersi confrontare con uno psicologo per strutturare il percorso didattico di classe in un'ottica di maturazione delle competenze umane dei bambini”.
- “Credevo già da prima del Covid che fosse importante la presenza di uno psicologo! Ora ancora di più!”

### Bibliografia

- Andronico F. (2014), *Progetti di Psicologia*, Alpes, Roma.
- Colicchi Lapresa E. (2011), *Dell'intenzione in educazione. Materiale per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli.
- Lewin K. (1979), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Oaklander V. (2009), *Il gioco che guarisce. La psicoterapia della Gestalt con bambini e adolescenti*, EPC Edizioni Pina Catania.
- Putton A., Fortugno M. (2006), *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*, Carocci Faber, Roma.
- Yalom I.D., Leszcz M. (2009), *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Bollati Boringhieri, Torino.

## 13.

# Insegnanti in pandemia - dallo sgomento alla “mente diagonale”

**Rosella De Leonibus**

Psicologa-psicoterapeuta, didatta supervisor IPGE (Istituto di Psicoterapia della Gestalt Espressiva)



*Le chanteur, Joan Miró*

**G**ennaio 2021, seconda ondata (o terza, si era già perso il conto...) del Covid-19, col suo correlato di forte stress e grandi sforzi di adattamento che sono stati richiesti alla scuola, fin dall'inizio della pandemia. E ora, dopo un lungo periodo di didattica a distanza (DAD) si torna in presenza, con i turni, col 50 o il 75 %, con le quarantene improvvise, e la scuola, come una figura che, a guardarla a posteriori, ha parecchio di eroico, resta in piedi. Tremante a volte, a volte al contrario perfino negando la durezza della situazione e proseguendo sul suo binario di insegnamenti disciplinari, verifiche, valutazioni, ma resta in piedi.

In questo frangente, previo avviso per una selezione di esperto esterno psicologo, sono stata incaricata di condurre via web una formazione in servizio per i docenti dell'Istituto Professionale di Stato “Servizi per l'Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera, Servizi Commerciali” di Assisi (PG). L'incarico di formazione aveva ad oggetto il seguente tema: “La classe difficile, tecniche di gestione”.

La sfida era ardua, classi difficili lo sono diventate quasi tutte durante la DAD, e poi alla ripresa in presenza non si poteva neppure parlare in senso pieno di classe, coi turni dimezzati per garantire la sicurezza sanitaria. Pensare a una formazione frontale via web, dopo mesi di DAD, sarebbe stato del tutto fuori luogo, e men che meno si sarebbero potute trasmettere tecniche di qualsivoglia approccio, se non si fosse prima fatto spazio ai vissuti dei docenti durante la precedente fase della pandemia, alle loro esigenze specifiche, alla loro modalità di fronteggiamento.

La didattica a distanza, prevista come formula dal bando, andava quindi in primo luogo “customizzata” e, per i circa 40 docenti che vi avrebbero partecipato, sarebbe stato molto importante poter essere non solo interattivi, ma realmente protagonisti di questi incontri. La formula adottata per dare spazio a ciascuna e ciascuno per esprimersi è stata, insieme a una serrata interazione verbale dialogica, l'utilizzo massiccio della chat della piattaforma. Ciò ha permesso di garantire e concentrare in poco tempo l'espressione indivi-

duale di ciascuno, che avveniva in sincrono su uno stimolo della sottoscritta, per poi evidenziare le tematiche presenti nei vari interventi scritti e rilanciarle come spunto di approfondimento per tutti subito dopo. Il percorso seguito nei diversi incontri partiva quindi dall'esposizione dell'esperienza soggettiva, per recuperare poi da essa le tematiche di livello "meta" e rilanciarle per un confronto e un approfondimento in voce, a cui seguiva una sintetica ridefinizione teorica e un altrettanto sintetico flash di linee guida operative. Una *flipped classroom* (Longo, 2016) rivisitata, in sintesi, dove il tema non era di natura disciplinare ma di vissuto e di esperienza personale.

#### **Dall'espressione del vissuto alla ri-motivazione**

La prima attivazione ha riguardato in modo ampio il racconto del vissuto, attraverso le memorie episodiche del periodo precedente. La seconda ha avuto come focus le difficoltà attraversate con le classi e la terza ha riguardato una riflessione sugli aspetti motivazionali degli insegnanti stessi. La quarta attivazione ha riguardato l'apertura di una finestra che potremmo definire perfino epistemologica, con la rastremazione dei vari spunti teorici intorno al tema della qualità della presenza e della relazione dell'insegnante nei confronti dell'allievo. Mano a mano, in ciascun incontro, venivano ricollocati in esplicito gli spunti teorici e metodologici che erano rimasti sottotraccia, sminuzzandoli, per così dire, accanto alle voci del dialogo realizzato dai docenti stessi. Questa formula ha permesso di mantenere alto il livello di attenzione, ma soprattutto ha consentito di valorizzare l'attivazione diretta dei partecipanti, le loro conoscenze implicite, la loro esperienza, inquadrandole solo a posteriori in una cornice di teoria e di metodo, e sostenendo, nel processo, un empowerment personale (Blandino, Granieri, 1996) e un sostegno alla motivazione.

Ecco una sintesi delle voci di tutti, da leggere qui come se fosse un unico soggetto, variegato e plurale.

“Abbiamo sentito nel cuore la solitudine della scuola vuota, il disorientamento e l'insicurezza, le notizie non abbastanza chiare, e il rischio di trasmettere questa insicurezza ai ragazzi, che invece cercavano in noi punti di riferimento sicuri e stabili. Siamo stati felici di esserci ritrovati in presenza, corpi in mezzo ad altri corpi, ma resta percepibile il sentimento di smarrimento, e in noi prevale un profondo senso di fatica e, sottotraccia, la paura. Serpeggia in noi la sensazione di essere inadeguati...”.

“Le chiusure e riaperture del lockdown e delle quarantene ci hanno profondamente provato, e il fatto di dover vivere un po' alla giornata non ha favorito nei ragazzi la concentrazione e l'impegno. A settembre 2020, col rientro a scuola, c'era tanto entusiasmo e voglia di fare, ma il nuovo rientro è stato diverso, un po' ci si era ormai adattati alla DAD, e il nuovo ritorno in presenza ha posto problemi di ritmo delle giornate, di maggior energia da mettere in campo. Abbiamo fatto grandi sforzi per prendere decisioni collettive, ridare credibilità alla scuola, anche se abbiamo dovuto eliminare tante attività che in passato avevamo ritenuto fondamentali”.

“Anche mettersi nei panni dei ragazzi non sempre è stato facile. Per molti allievi la mancanza di contatto coi compagni ha prodotto salti indietro, mentre abbiamo sentito la forza e l'energia dello stare insieme quando siamo tornati in presenza. Ma negli occhi dei ragazzi c'è tristezza e solitudine, ci sono domande che cercano da noi risposte. Tra gli allievi, ma anche tra noi docenti, le personalità più equilibrate sembrano aver scovato risorse nascoste per adattarsi in meglio al cambiamento, e hanno compensato con l'impegno le carenze percepite, mentre le fragilità latenti di altri si sono amplificate e si sono manifestate con un distacco dalla realtà della scuola, un disinvestimento”.

“Ci chiediamo come agganciare l'attenzione dei ragazzi, come far evolvere la passività e l'apatia che più che mai dimostrano in questo periodo, come gestire il nostro ruolo con una migliore

autorevolezza, come comprendere più a fondo il loro disagio, come mantenere la nostra salute psichica come insegnanti e non lasciarci abbattere dall'ansia, come modulare gli eccessi delle esuberanze e gli eccessi delle chiusure degli allievi, come incoraggiare i ragazzi a uscire dall'isolamento, come cavarsela con gli atteggiamenti aggressivi e sfidanti..."

"C'è stata una grande fatica nell'adattamento, tanta incertezza sul potersi proporre alla popolazione studentesca come adulti appropriati, capaci di cogliere lo stato emotivo delle ragazze e dei ragazzi, il coraggio di stare al gioco nel reinventare la didattica smaterializzandola nel web; ma sono rimasti, anzi sono aumentati, l'amore e la pazienza per il nostro lavoro, una riserva da rifornire ogni giorno. Ora si tratta di rimotivare gli allievi a stare a scuola, al di là delle discipline e dei programmi. Abbiamo sentito sulla nostra pelle la difficoltà, durante la DAD, di dividerci tra il ruolo di insegnante e quello di genitore. Oggi siamo tornati a poter sentire la scuola come spazio di presenza umana e, dopo un anno, ad accorgerci di quanto la scuola sia definitivamente importante e quanto lo siano per noi i ragazzi e le ragazze, uno ad una".

"Ci sono giorni in cui ci sentiamo carichi di valori in cui crediamo profondamente, e sentiamo tristezza per quegli allievi che hanno vissuto delle "scivolate" difficili, fino alla patologia. C'è dispiacere nel vedere che qualcuno perde la strada, abbiamo tutti paura dell'*hikikomori*, siamo in apprensione per i rischi di cadute depressive nei ragazzi e anche in noi insegnanti".

"Delle nostre fragilità, cosa ne facciamo? Come possiamo trasformarle? Da dove si può ricominciare? Si ricomincia dalla relazione, dalla bellezza di quello che si può fare insieme. Si ricomincia dal relazionarsi correttamente, dal motivare, dal sostenere l'autostima dei ragazzi, sviluppare il loro sentimento di autoefficacia".

### **Intransito**

Ecco allora che queste riflessioni maturate in gruppo e condivise e discusse permettono di

attraversare una transizione nell'atteggiamento degli insegnanti stessi.

Dalla richiesta passiva di "ricette" e spiegazioni semplificanti, si transita verso la possibilità di costruire e reinterpretare continuamente una realtà in perenne trasformazione, passando dal dominio del Logos al dominio di Mètis (Detienne, Vernant, 2005), la sagacia, l'intuizione, l'elasticità mentale, strumenti preziosi per confrontarsi con le incertezze dell'ambiente attuale (Morin, 2015).

Gli insegnanti possono transitare dall'identificarsi con la funzione di meri trasmettitori di conoscenze a costruttori di sapienza e arte di vivere (De Leonibus, 2018), per diventare, nello splendido neologismo coniato da Edgar Morin, operatori di "relianza", cioè di connessioni, collegamenti, transizioni.

Gli insegnanti possono agganciare al proprio background la qualità speciale di operatori e costruttori di comprensione umana e farsi adulti competenti, sensibili e responsivi davanti ai propri allievi (Montinari, 2006).



*Ballerina, Joan Miró*

E, di transito in transito, possono avventurarsi nelle possibilità potenziate della "mente diagonale" (De Leonibus, 2017). Deriva dal greco la parola diagonale, *diagonios*, da *dià* (attraverso) e *gonia* (angolo). In geometria la diagonale è il segmento che congiunge due vertici non consecutivi di un

poligono o di un poliedro. Le diagonali possono essere interne o esterne al perimetro del poligono o al volume del poliedro, in particolare sono tutte interne se la figura è convessa.

Ma se la mente assume una caratura diagonale, allora attraversa con libertà lo spazio dell'insegnare creativamente, perché saprà conoscere, utilizzare e stimolare l'associazione di idee attraverso le sue leggi:

- la legge della *contiguità* - ciò che è vicino, il prima, il dopo;
- la legge della *similarità* - la somiglianza, la metafora, la metonimia (la caratteristica al posto del portatore della caratteristica), la sineddoche (la parte al posto dell'intero);
- la legge dell'*iperbole* - amplificazione ed esagerazione deliberata;
- la legge del *contrasto* - il contrario, il viceversa, la polarità opposta.

### **Insegnare creativamente**

La mente diagonale insegna creativamente, perché sa cogliere i nessi di interdipendenza e sa percorrere avanti e indietro la linea del tempo. Ha imparato ad apprezzare, a tollerare e a gestire un sovraccarico di informazioni ambigue, sa integrare elementi disomogenei e sa valorizzarne le differenze.

Attiva la metacognizione, l'insegnante che sta sviluppando la mente diagonale, si allena a cogliere i processi che costruiscono il significato degli eventi e delle esperienze, coltiva un atteggiamento epistemofilico, è curioso e sa restare in tensione.

Pensa in maniera divergente e originale, l'insegnante che sta sviluppando la mente diagonale, sta imparando a guardare ai problemi come opportunità. Ha acquisito un atteggiamento costruttivo, che include ogni evento come possibilità generativa, e questo attenua la paura di sbagliare, la sua e quella degli allievi, quella che terrebbe lontani dalle esperienze. Sa sospendere il giudizio perché si accorge che il giudizio può irrigidire la percezione e limitare l'esplorazione creativa.

Considera l'errore come strumento indispensabile in qualunque processo creativo e sa osservarlo e

destrutturarlo per identificare meglio gli snodi critici dei processi. Sa essere recettiva, la mente diagonale, sa includere gli stimoli dell'ambiente e tutto il qui-ed-ora. Si allena ad accogliere ciò che emerge e a includerlo come "sfondo fertile", come generatore di nuove configurazioni di nuove realtà. Valorizza i processi lineari e causali, ma sa muoversi nella circolarità, nell'interazione. Ama la certezza, la sicurezza, ma accoglie l'incertezza, fa spazio alle possibilità. Riconosce il limite, ma sa lasciar espandere l'esperienza. Coltiva la logica, ma adora anche l'analogia, il paradosso. Anziché contrapporre cerca collegamenti e integrazioni, e anziché vincolarsi a ciò che è noto si attiva per esplorare il non-noto. Anziché bloccare la lettura dei fenomeni entro schemi dati cerca nuove chiavi di lettura. Anziché inibire la capacità di osservare acuisce l'osservazione e la consapevolezza (Zinker, 2016).

La mente diagonale non si sviluppa certo con una manciata di incontri formativi, ma almeno si può cominciare a intravedere che esiste, e almeno si può cominciare a lasciarle uno spiraglio. Sarà già una piccola risorsa capace di aiutare ad attraversare le «passioni tristi» della scuola in pandemia, sarà l'inizio della possibilità di ampliare le nostre *skills* nelle situazioni incerte, ci renderà appena un poco meglio equipaggiati nei contesti complessi e ostili. Garantirà, man mano, spazi di libertà e di futuro.

### **Paola Martino in dialogo con Neil Postman**

«La scuola è così il luogo della resistenza, dell'interruzione e della ri-creazione del mondo. Ciò che occorre, la condizione indispensabile perché si dia un altro modo di fare scuola, è una rivoluzione dello sguardo adulto, perché per insegnare non basta essere, è necessario "esserci". Lo sguardo dell'altro è un appello, una richiesta, una messa in questione, e la scuola è il luogo del suo riconoscimento. Essa non è un mero territorio del medesimo, ma spazio di alterità e insularità, dove approdare e s-confinare, dove poter accogliere le differenze/divergenze.

Una scuola capace di partire dalla persona, intesa come individualità, singolarità inviolabile e non addomesticabile, per promuovere la personalità di ognuno, persone ri-create attraverso l'incontro significativo con l'altro. Questo è il suo vero compito. Una scuola che possa essere luogo di bellezza, come un secondo utero capace di favorire quella ri-nascita che è il suo più autentico scopo» (Martino, 2013).

### Bibliografia e sitografia

Blandino G., Granieri B. (1996), *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

De Leonibus R. (2017), *Prendersi cura. Accogliere, sostenere e co-creare attraverso la relazione psicoterapeutica*, Cittadella editrice, Assisi.

De Leonibus R. (2018), Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. Da Michel De Montaigne a Edgar Morin, *La mente che cura*, n. 4, ottobre 2018.

Detienne M., Vernant J.P. (2005), *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*, Laterza, Bari.

Longo L. (2016), *Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e "classe capovolta"*, Editrice La Scuola.

Martino P. (2013), *La scuola sovversiva nell'analisi di Neil Postman*, <https://www.educare.it/j/temi/scuola/scuola-e-dintorni/2590-scuola-come-ri-creazione>.

Montinari G. (a cura di) (2006), *Rifornimento in volo. Il lavoro psicologico con gli adolescenti*, FrancoAngeli, Milano.

Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Zinker J. (2016), *Processi creativi in psicoterapia della Gestalt*, FrancoAngeli, Milano.

## 14.

# Il territorio, i contesti, la scuola e la sua organizzazione

**Sabrina Boarelli**

Dirigente Tecnica dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria

L'attuazione del “Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Consiglio Nazionale Ordine Psicologi per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche”, che ha registrato l'adesione della quasi totalità delle scuole (85% delle scuole umbre), è stata possibile anche grazie al lavoro sinergico tra i soggetti coinvolti (USR, Ordine degli Psicologi dell'Umbria, istituzioni scolastiche) e all'azione di supporto assicurata alle istituzioni scolastiche, molte delle quali si avviavano, per la prima volta, a intraprendere l'esperienza dello psicologo scolastico.

L'Ufficio Scolastico Regionale ha fatto presente fin da subito all'Ordine come i diversi contesti territoriali, ma anche la specifica organizzazione delle singole scuole, potessero comportare la necessità di differenziare la tipologia dell'intervento da attuare in considerazione delle scelte legate all'autonomia scolastica e alla conseguente effettiva realtà nella quale la proposta di supporto psicologico andava a inserirsi.

È stata pertanto illustrata la “geografia” istituzionale relativa alle scuole della regione.

Nell'anno scolastico 2016/17, a seguito di disposizioni ministeriali conseguenti all'entrata in vigore della L.107/2015, il territorio regionale è stato suddiviso in 5 ambiti nei quali sono ricompresi i comuni in cui hanno la sede di dirigenza le istituzioni scolastiche della regione, come si può evincere dal prospetto riportato di seguito, che mostra altresì l'accorpamento dei precedenti distretti scolastici ai costituiti ambiti territoriali.

Provincia	Ambito	Distretto	Comune	
Perugia	I	001	CITTÀ DI CASTELLO	
			SAN GIUSTINO	
			UMBERTIDE	
		002	GUALDO TADINO	
			GUBBIO	
			SIGILLO	
		004	ASSISI	
			BASTIA UMBRIA	
		003	VALFABBRICA	
	II	003	CORCIANO	
			DERUTA	
			PERUGIA	
			TORGIANO	
		005	CASTIGLIONE DEL LAGO	
			CITTÀ DELLA PIEVE	
			MAGIONE	
			PANICALE	
			PASSIGNANO SUL T.	
		006	PIEGARO	
MARSCIANO				
MASSA MARTANA				
III	007	TODI		
		BEVAGNA		
		FOLIGNO		
		GUALDO CATTANEO		
		MONTEFALCO		
		NOCERA UMBRA		
	008	SPELLO		
		TREVI		
	009	GIANO DELL'UMBRIA		
		SPOLETO		
Terni	IV	010	CASCIA	
			CERRETO DI SPOLETO	
			NORCIA	
	V	006	011	ACQUASPARTA
				ARRONE
		012	012	TERNI
				SAN VENANZO
AMELIA				
ATTIGLIANO				
011	011	MONTECASTRILLI		
		NARNI		
		ALLERONA		
012	012	FABRO		
		ORVIETO		

La dimensione della popolazione scolastica è il primo criterio che ha contribuito a determinare gli ambiti, pur tenendo conto delle caratteristiche del territorio e dell'identità culturale dello stesso, con particolare attenzione, quando possibile, per le zone di montagna e, a livello nazionale, delle piccole isole.

L'ambito può essere considerato come un luogo geografico virtuale, come parte del territorio provinciale, al cui interno funzionano istituzioni scolastiche dei vari ordini e gradi con diversi assetti ordinamentali: direzioni didattiche alle quali afferiscono scuole primarie e dell'infanzia; istituti comprensivi nei quali sono presenti scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado; istituti omnicomprensivi dove sono presenti oltre alle scuole del primo ciclo anche le scuole secondarie di secondo grado oppure solo scuole secondarie di primo e di secondo grado; istituti di istruzione superiore comprensivi di vari ordini (licei, istituti professionali, istituti tecnici); istituti di istruzione secondaria di unico ordine, quindi liceo o istituto tecnico o istituto professionale.

Si può facilmente comprendere come gli elementi relativi al contesto territoriale e alla tipologia delle istituzioni scolastiche determinino l'emergere di molteplici e diversificate esigenze non riconducibili solo alla evidente differenza di età degli alunni ma anche alla realtà socio-economico-culturale del territorio, alla presenza e alla disponibilità o meno di servizi, di opportunità formative, di risorse umane ed economiche.

L'ulteriore elemento che differenzia la realtà di ogni singola istituzione scolastica è ascrivibile al modello organizzativo che la stessa si è data. Ciò comporta, quindi, che alle figure apicali previste dall'ordinamento (dirigente scolastico e direttore dei servizi generali e amministrativi), sempre presenti, si aggiungano figure professionali e "funzioni" che possono cambiare da scuola a scuola (staff del dirigente, "funzioni strumentali" con attribuzione di compiti di vario genere, coordinatori di dipartimento, referenti di area e/o di

plesso, commissioni per progetti, ecc.) oltre all'attività istituzionale o delegata su temi specifici ai vari organi collegiali.

È facile dedurre come chi entra a scuola per realizzare progetti o per contribuire al potenziamento dell'offerta formativa si debba inevitabilmente confrontare con un eterogeneo sistema di relazioni già strutturato e organizzato e che solo la dialettica collaborazione con i soggetti che ne fanno parte può produrre risultati positivi.

A tal fine, in considerazione di quanto evidenziato, analizzato insieme all'Ordine degli Psicologi dell'Umbria, si è condivisa la necessità di effettuare incontri congiunti con le scuole funzionanti nei rispettivi ambiti territoriali, suddividendole ulteriormente per grado scolastico, al fine di assumere gli elementi di conoscenza atti a rendere l'attività di supporto psicologico il più rispondente possibile alle specifiche esigenze rilevate. L'esperienza ripetuta di incontrarsi è stata ricca di spunti operativi, carica di significati condivisi, orientativa rispetto alle successive direzioni di lavoro da intraprendere ed ha restituito l'immagine sfaccettata di tutti gli interventi attuati e delle reali esigenze di supporto psicologico.

Va, inoltre, annotato che, per contribuire all'attuazione consapevole e coordinata del Protocollo, agli incontri di formazione organizzati dall'Ordine, rivolti agli psicologi che operavano nelle scuole, è stata sempre assicurata la presenza del referente dell'Ufficio Scolastico in grado di fornire, se necessario, elementi di conoscenza sull'organizzazione scolastica e sulla storia dei territori.

Al termine del primo anno di esperienza, si può indubitabilmente affermare che, al di là delle differenze degli approcci, delle diverse velocità delle azioni, della tipologia dei destinatari, emerge una costante: esiste il bisogno diffuso e generalizzato di avere gli strumenti per superare traumi e disorientamenti generati dall'evento che ha sconvolto la vita di ciascuno di noi e per riconciliarsi con essa nella speranza di ritrovare presto una straordinaria ordinaria normalità.



## 15.

# La scuola, un tessuto di relazioni

**Maria Rita Pitoni**

Dirigente Tecnica dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria

La scuola è un ambiente che riunisce persone adulte (docenti e personale ATA), bambini, adolescenti, studenti disabili, che si caratterizzano per diverse forme di autonomia. Questa presenza così diversificata di persone nei processi cognitivi, socio-emotivi, relazionali, di autonomia, crea difficoltà di gestione, difficoltà che si ingigantiscono in situazioni di emergenza.

La scuola, dunque, va considerata come struttura complessa che accoglie al suo interno variabili che trovano la causa e l'effetto in essa, ma anche variabili che hanno effetto interno e causa esterna, sulla quale l'azione della scuola è relativa. La complessità è dunque data da elementi diversi e mutevoli che interagiscono tra loro.

Negli ultimi anni la scuola è stata colpita da diversi eventi che hanno generato uno squilibrio sulla comunità e sui singoli individui. Terremoti, eventi naturali calamitosi e, da ultimo, la pandemia di Covid-19 hanno prodotto un malessere/disagio che non si registra come semplice somma del malessere di ogni individuo, ma è sempre un qualcosa di più.

Le ultime emergenze si sono presentate sempre più come emergenze "liquide", cioè estremamente mutevoli nel tempo e nella forma. Le situazioni effetto di emergenze hanno creato un grande sommovimento e molta "liquidità" dal punto di vista educativo, didattico, psicologico, sociale, di scelte di politica scolastica e amministrativo-burocratiche.

Disequilibri, incremento di fragilità e vulnerabilità, unitamente a rabbia, tristezza e vuoti interiori.

Sono emersi in modo estremamente chiaro i punti critici che la scuola aveva al suo interno e si è creato il terreno per progettare e intervenire in maniera da colmare tali criticità.

L'emergenza Covid-19 ha incrinato il cerchio affettivo relazionale, stravolto le attività quotidiane, limitato l'autonomia, ha creato situazioni dove non esiste il fuori casa, il dentro scuola; le camerette degli studenti sono state "invase" dai volti dei loro insegnanti; non c'è più un dentro e fuori, siamo tutti liberi ma... prigionieri; gli insegnanti sono stati "obbligati" a fare lezione dietro un video. Le parole più usate nel precedente anno scolastico come lessico pedagogico sono state "non ti sento", "chiudete le telecamere perché appesantite le connessioni", "ci siete?", "prova a uscire e rientrare nella piattaforma", ecc.

Ma la scuola non è solo il teatro delle emergenze e dei tentativi di farvi fronte. È chiamata a progettare e realizzare percorsi di resilienza affinché tutti gli attori in campo (studenti, docenti, personale ATA) riescano ad affrontare e superare questo ultimo evento traumatico.

I disagi provocati da due anni di pandemia richiedono, per essere superati, tempi lunghi e professionalità specifica che nella scuola non è presente. I processi di resilienza vanno controllati e gestiti da psicologi che conoscano la psiche e sappiano integrarsi all'interno dell'ambiente scolastico.

Nell'anno scolastico 2020/21, grazie al “Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Consiglio Nazionale Ordine Psicologi per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche”, abbiamo sperimentato il contributo che può dare la figura dello psicologo scolastico, che va a supportare tutta la comunità scolastica che vive il malessere, il disagio. Precedentemente a questo Protocollo il supporto psicologico ha riguardato solo le singole scuole coinvolte in emergenze e con tempi brevi; dai risultati ottenuti in queste esperienze si è arrivati a comprendere la necessità del Protocollo d'Intesa.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria e l'Ordine degli Psicologi dell'Umbria hanno condiviso sin dall'inizio una visione sul ruolo che avrebbe dovuto ricoprire lo psicologo dentro la scuola e su questa idea si è realizzato un corso di formazione per gli psicologi vincitori dei bandi scolastici, per far conoscere loro questa realtà complessa che è la scuola. La formazione è servita a rendere consapevoli i professionisti del comportamento da assumere e a far cadere quei pregiudizi che, a volte, la scuola ha nel far entrare profili professionali “esterni” ad essa.

Abbiamo supportato i dirigenti scolastici in tutti i passaggi procedurali per attivare e sostenere il servizio.

Si è infine realizzato un confronto conclusivo tra gli psicologi e i dirigenti scolastici trascritto in un report finale.

Il risultato più evidente e forte è stato che tutti – docenti, studenti, genitori, personale ATA, dirigenti scolastici – si sono convinti dell'importanza di istituire la figura dello psicologo scolastico all'interno di ogni istituto, uscendo dalla convinzione di farvi ricorso solo in caso di emergenza.

Resta in rilievo la necessità di mantenere l'attività di coordinamento-formazione e monitoraggio traUSR regionale e Ordine professionale territoriale, sia per sviluppare azioni a favore degli psicologi scolastici sia dei dirigenti scolastici, al fine di creare buone prassi tra reti di professionisti e scuole, creando anche reti sul territorio con enti e associazioni.

## 16.

# Lo sportello psicologico in una cornice pedagogica di senso

**Stefania Cornacchia**

Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo di Montecastrilli



### La cornice

**N**el settembre del 2021, per la riapertura della scuola dopo il lockdown, il Ministero dell'Istruzione, siglando un Protocollo d'Intesa con il Consiglio Nazionale Ordine Psicologi, ha promosso l'attivazione di sportelli psicologici a scuola. L'obiettivo era fornire un supporto al personale scolastico, agli studenti e alle famiglie, per rispondere ai traumi e ai disagi derivati dall'emergenza Covid-19 e prevenire l'insorgere di forme di disagio tra gli studenti.

Per il Collegio dei docenti dell'Istituto Comprensivo di Montecastrilli questa occasione educativa non doveva essere vissuta come un progetto in aggiunta alla pratica scolastica ordinaria, secondo una logica di "rattoppo", ma doveva inserirsi strutturalmente nel Piano dell'offerta formativa e rappresentare uno stimolo per ripensare le pratiche di scuola, alla luce delle nuove condizioni di emergenza, e quindi sperimentare azioni più adeguate a promuovere quel benessere psicofisi-

co che è la base per apprendere e partecipare liberamente. Il curriculum agito dalla scuola, infatti, non è ripetere autoreferenzialmente pratiche trasmissive, ma è un percorso continuo di ricerca cooperativa e di riflessione nel corso dell'azione, che coglie le specificità, le esigenze di allievi e territorio, provando a rispondere appropriatamente ai bisogni di ciascuno.

Non si poteva tornare a scuola, in un contesto del tutto nuovo e con tante regole rigide, dopo mesi di chiusura, senza ripensare lo stare insieme a scuola, riagganciando legami, rintracciando significati che provassero a dare un comune senso a quello che stava accadendo. In estate, mentre si preparavano gli spazi e si organizzavano le procedure, la domanda progettuale era come trasformare didatticamente i vincoli posti dall'emergenza in opportunità di apprendimento e promozione di competenze di cittadinanza.

È stata così scelta la metafora del "rammendo". Bisognava, infatti, risignificare il rientro in presenza nelle nuove condizioni. Rammendo è ricucire i lembi dello strappo avvenuto con il lockdown, è intrecciare di nuovo legami socio-emotivi e relazionali, ritrovarsi sentendosi emotivamente. Rammendo è anche "rammento": si trattava di dare spazio a narrazioni di vissuti individuali, che in un contesto di gruppo potessero piano piano confrontarsi con la realtà per costruire una narrazione condivisa, che desse un senso di comunità a quanto si stava vivendo, producendo un sapere comune. Così i vincoli potevano rappresentare

delle possibilità, delle spinte gentili per evitare azioni autoreferenziali e ripetitive. La necessità di dover uscire dall'aula per permettere al personale di areare e igienizzare gli ambienti, ad esempio, poteva promuovere la pratica dell'*outdoor education* (Save the Children, 2020), per incontrare luoghi vissuti ritessendone significati, adottandoli e dando ad essi un nuovo valore, anche in reciprocità con esperti del territorio, provando a costruire ponti tra saperi e interessi degli allievi.



### Le azioni di sportello

All'interno di questa cornice si inseriscono le azioni dello sportello che si sono sviluppate su tre livelli. Prima dell'avvio delle lezioni era importante incontrare le famiglie, rassicurarle, dare loro informazioni chiare sulla nuova organizzazione, ma anche ascoltare le loro paure, i loro vissuti. Era importante che si sentissero supportate, accolte da un'intera comunità pronta ad affrontare con resilienza e in sicurezza le sfide poste dalla nuova

emergenza. Così sono stati organizzati incontri a distanza, in modo che i gruppi fossero piccoli, per facilitare ascolto e scambio. Sono stati coinvolti i sindaci, i medici pediatri, i volontari della Protezione Civile e della Croce Rossa, le Pro Loco, i parroci. Questa è stata la prima occasione di coinvolgimento delle psicologhe. Si trattava di affrontare i tanti aspetti intimi, sociali, sanitari coinvolti nell'emergenza e rinsaldare la comunità. Come ci esorta Papa Francesco, se dalle difficoltà si esce insieme, collaborando fattivamente, se ne esce migliori, cresciuti, soprattutto sul piano della maturità umana, oltre che culturale. La figura dello psicologo ha assunto un rilievo importante nella gestione dell'incertezza e della preoccupazione delle famiglie e anche dei docenti. In questi momenti di comunità è stato possibile anche presentare il percorso di sportello ed evidenziarne il senso.

Il secondo livello di azione ha riguardato la realizzazione di laboratori di rammendo, per docenti prima e per famiglie poi. La scuola è un contesto sociale deputato a educare e a costruire cittadinanza. Per questo si è pensato di realizzare dei laboratori di arteterapia che, mentre permettevano di rielaborare le emozioni e le esperienze vissute nei mesi precedenti, condividere sentimenti e riflessioni legati al ritorno a scuola, mettere insieme aspettative e timori, contemporaneamente facessero vivere insieme esperienze di bellezza, per rintracciare significati e vissuti comuni. I docenti venivano invitati a utilizzare metafore per raccontare cosa era stato, rappre-



sentarle in immagini o forme e nello stesso tempo scrivere insieme un testo collettivo che ricucisse i vissuti di ciascuno. Hanno realizzato attività di arteterapia tessile, come strappare un tessuto per poi rammendarlo, per evidenziare come non si possa nascondere lo strappo, ma farne memoria. Rammendare, quindi, è anche rammentare. A partire da fiabe popolari hanno lavorato sul tema della protezione di sé, degli altri, della comunità scolastica. Ricreando le tre dimore descritte nella fiaba de "I tre porcellini", dalla più fragile alla più solida, il gruppo ha potuto descrivere lo stato d'animo che pervade il ritorno a scuola. Il laboratorio ha fornito una serie di stimoli che hanno messo in gioco i vissuti dei docenti ma in un contesto cooperativo e professionale, in modo che quanto vissuto fosse poi naturalmente proposto e adattato agli allievi. Questo lavorare su di sé per poi riportare l'attività nelle classi ha creato una generativa circolarità che ha connesso gli aspetti emotivi e quelli culturali delle pratiche didattiche, riponendo al centro la persona del bambino e del docente. Anche i genitori hanno partecipato a laboratori che hanno permesso di esplorare, sempre attraverso l'arteterapia, il concetto di confine come educazione al limite. Anche in questo caso il lavoro su di sé è stato poi direzionato nel ripensarsi e ricentrarsi nella relazione educativa con i figli.



Il terzo livello di azione è stato lo sportello di ascolto vero e proprio. La psicologa ha effettuato incontri individuali con adulti o allievi. Ha incontrato alunni e famiglie segnalati dalla scuola. Questo è stato un validissimo strumento di consulenza in

azione, perché ha aiutato i docenti a guardare gli allievi da diversi punti di vista e prospettive. L'azione di mediazione della psicologa ha anche permesso alle famiglie e agli allievi di trovare una nuova fiducia, vedendo la scuola come un contesto che prende in carico, accoglie la persona intera. Lo sportello ha facilitato una nuova circolarità tra scuola, allievi e famiglie, base sostanziale per permettere di imparare.

Tutte le azioni realizzate, con ottima ricaduta, ci hanno ancora più convinto dell'importanza di inserire coerentemente lo sportello all'interno del progetto di scuola. L'apporto del sapere e del saper fare dello psicologo può essere un elemento sostanziale per la progettazione e la riflessione sui percorsi educativi. Aggiunge una prospettiva culturale che coopera con la visione pedagogica e didattica, ampliando e interconnettendo sguardi e saperi. Sarebbe, quindi, importante che il progetto di sportello diventasse strutturale con fondi specifici. Ad avvio del nuovo anno, la scuola ha costituito un gruppo dove lavorano insieme psicologa e docenti per riprogettare le azioni del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), interconnettendo approcci e sguardi diversi come possibilità di migliorare le proposte didattiche e quindi i risultati della scuola, aiutando ciascuno "a farsi opera di se stesso" (Pestalozzi, 1781).

#### Bibliografia e sitografia

Pestalozzi J.H. (1781), *Leonardo e Gertrude*, La Nuova Italia Edizioni.

*Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Consiglio Nazionale Ordine Psicologi per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche*, [https://www.psy.it/wp-content/uploads/2020/12/PROTOCOLLO-FIRMATO-CNOP\\_MI-1.pdf](https://www.psy.it/wp-content/uploads/2020/12/PROTOCOLLO-FIRMATO-CNOP_MI-1.pdf)

Save the Children, *Outdoor education: che cosa si intende con educazione all'aperto e quali i benefici*, 14 luglio 2020, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/outdoor-education-cosa-si-intende-con-educazione-aperto-quali-benefici>

## 17.

# Come fosse una materia! Per una promozione della salute a scuola

**David Nadery**

Dirigente scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore "Cassata Gattapone" di Gubbio

Ogni scuola, in quanto comunità educante, si fonda su un postulato sin troppo implicito: la salute, il benessere di chi la abita. Implicito perché raramente diviene parametro di costruzione e ricostruzione di prassi, strategie, metodi, approcci: la scuola resta, da sempre, abbastanza centrata su se stessa, sulle proprie aspettative legittime (conoscenze, abilità, competenze), sulle proprie prassi valutative, e con difficoltà si confronta con il concetto di benessere della persona. In modo evidente, ciò è dimostrato da un assunto abbastanza pacifico, accettato come attendibile, difficilmente scalfibile: il profitto scolastico come rivelatore di salute e benessere. È intorno agli alunni meno performanti, meno bravi in termini scolastici, o addirittura in evidente crisi, che la scuola si interroga sull'eventuale disagio del soggetto in apprendimento; raramente la stessa domanda ce la poniamo quando abbiamo di fronte una eccellenza scolastica: se vai bene, presumibilmente, stai bene.

Questo pregiudizio privo di evidenze (se vai bene a scuola, allora stai bene) è d'altronde figlio legittimo del modello formativo che, per quanto tenue e impalpabile, accompagna il *cursus honorum* di qualsiasi insegnante: la laurea magistrale nelle discipline di studio non è quasi mai accompagnata da percorsi formativi che allarghino lo sguardo verso la psicologia dell'età evolutiva, verso la pedagogia, verso le metodologie didattiche. Il nostro sapere disciplinare è in qualche modo garanzia di apprendimento per coloro che ci

stanno di fronte: noi lo "diciamo", e magicamente si realizza. Basterà studiare.

Mai come di questi tempi si avverte il grave ritardo che la formazione iniziale degli operatori della scuola evidenzia: concorsi e graduatorie restano i meccanismi elettivi di selezione del personale docente e dirigente, dimenticato lo slancio (non privo di errori) costituito dalle SSIS (Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario), mentre poi gli acronimi (TFA, FIT, ecc.) hanno scandito la lenta agonia di qualunque ipotesi di "costruzione" seria, condivisa e socialmente qualificante della professione docente, dalla quale anche la dirigenza scolastica deriva in modo diretto.

Ed emergono con forza alcune domande imprescindibili per il futuro di tutti noi, a scuola: si può stare in classe, o dirigere una scuola, senza aver avuto significative esperienze formative in tema di gestione della relazione? È ancora possibile considerare l'apprendimento come qualcosa che accade nell'aula 212 tra le 8 e le 13, per 1056 ore all'anno? Esiste un tempo importante, per l'apprendimento, che non sia scandito dai saperi disciplinari? E quello che accade fuori dalla scuola, ciò che i nostri alunni "sanno" senza che glielo abbiamo insegnato noi, dove si colloca?

Una finestra su queste domande, per quanto appaia paradossale, ci è stata aperta da questi due ultimi anni scolastici, drammatici per molteplici versi (anche in termini di benessere per i giovani), ma portatori anche di riflessioni importanti:

misurare la distanza nella didattica ha prodotto disagio e, contestualmente, ha offerto risposte. Oggi sappiamo che gli spazi, i tempi, le modalità dell'apprendimento possono essere realizzati in forme integrate e differenti rispetto a ciò che conoscevamo. La crisi, come ogni crisi, ha aperto anche squarci di futuro auspicabile, ma non sembriamo pronti a coglierne il senso, a portare qualcosa in salvo, a riva, dopo la tempesta.

Tra le novità portate dalla crisi, anche il Protocollo tra il Ministero dell'Istruzione e il CNOP (Consiglio Nazionale Ordine Psicologi) ha segnato un punto di riflessione importante: la gestione di situazioni emergenziali, post-traumatiche, segna da sempre una delle modalità attraverso le quali la figura dello psicologo entra nelle aule scolastiche, che sia su progetti specifici, in conseguenza di eventi drammatici, o in occasione dell'attuale stato di pandemia. Non mi dilungo sull'utilità di tale iniziativa, intorno alla quale già in tanti sono intervenuti, ed anche la nostra esperienza a Gubbio conferma con forza la positività di interventi simili. La pedagogia e la psicologia scolastica, in forme integrate e sinergiche, sembrano essere un importante elemento di cerniera tra ciò che la scuola è, oggi, e ciò che potrebbe diventare, domani. E d'altronde è proprio dal dialogo intimo tra queste discipline che la scuola ha potuto costruire alcune delle narrazioni più importanti, delle metodologie più innovative ed efficaci: Montessori, Piaget, Claparède, Erickson, Bruner, per citarne solo alcuni.

Ma se ciò è vero, non è solo attraverso l'intervento in emergenza che possiamo sperare di rimettere al centro il tema della relazione, della salute, del benessere dell'individuo in apprendimento.

A tal proposito vorrei raccontare cosa può accadere, quando si voglia provare a dare voce ai giovani nel tentativo di immaginare la scuola di domani. Faccio qui riferimento a un progetto che si è tenuto nel nostro istituto, a Gubbio, tra il 2015 e il 2016, in due edizioni: "C'era una volta un pezzo di legno" ([https://www.iisgubbio.edu.it/wp-content/uploads/2016/03/Locandina\\_Convegno-Cera-](https://www.iisgubbio.edu.it/wp-content/uploads/2016/03/Locandina_Convegno-Cera-una-volta-pezzo-legno-rev5.pdf)

[una-volta-pezzo-legno-rev5.pdf](https://www.iisgubbio.edu.it/wp-content/uploads/2016/03/Locandina_Convegno-Cera-una-volta-pezzo-legno-rev5.pdf)) il titolo di quella esperienza, da cui è stato tratto anche un libro ad accesso aperto: [https://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/211](https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/211)

All'interno di un progetto centrato sullo "Student voice" (movimento internazionale teso a valorizzare anche la prospettiva degli studenti nel riformare i sistemi scolastici), ad un gruppo di classi fu assegnato il compito di confrontarsi, privi di qualsiasi guida adulta, nel tentativo di individuare nuove materie di studio, da introdurre nel curriculum scolastico. Si confrontarono in modo animato, e raggiunsero una sorta di accordo, porgendoci con ingenuità e candore quella materia "nuova" alla quale non sapevano dare un nome: la conoscenza di sé. Ci chiesero di immaginare una materia di studio che trattasse la conoscenza di se stessi. È da allora che evito di trasformare quello che loro scrissero (conoscenza di sé) in qualcosa di più strutturato, riconoscibile, trasudante scuola, accademico. Non tanto per rimanere fedele a una sorta di mito del buon selvaggio, che rifuggo con forza quando ho a che fare con l'ingenuità dei giovani, ma soprattutto per sottolineare la reale carica rivoluzionaria (quasi eretica), di una proposta simile: è possibile, a scuola, fuori da ogni emergenza e con il solo scopo di promuovere la salute (senza quindi alcuno scopo clinico!) aiutare i giovani a orientarsi nella "conoscenza di se stessi"? È possibile che ciò diventi una materia di studio tra le altre, con un suo minimo orario settimanale, senza per questo dover prevedere un elenco di contenuti e competenze attese, sulle quali valutare gli alunni? Esiste un "insegnante" per quella materia?

In fin dei conti, gli studenti ci avevano offerto una prospettiva interessante, scaturita con forza da un loro bisogno: incrociare un mondo adulto, affidabile, che a scuola li aiutasse a conoscersi. Dare nome e voce alle emozioni, comprendere le debolezze di ciascuno a partire dalle proprie, imparare le regole della relazione e della comunicazione non ostile, approfondire i meccanismi della dipendenza, della violenza, ragionare delle

identità, e tanto altro; il tutto a tutela del benessere e della salute, in forma di prevenzione militante, ogni settimana, in classe, come fosse una materia! E il fatto che questa proposta, loro, l'abbiano messa nelle mani della scuola, lo ritengo quasi un regalo, comprensivo anche di una enorme responsabilità. Saremo mai all'altezza delle aspettative dei nostri giovani?

La scuola è "istituzione imperfetta" e condivide questa sorte con altre istituzioni imperfette: la giustizia, la famiglia, la stessa democrazia. Istituzioni, cioè, che si pongono fini di per sé inattuabili, sempre sfuggenti, mai completamente realizzati. Il nostro: educare e istruire generazioni di giovani o, in forma più laica e moderna, far crescere cittadini consapevoli e liberi. Una sfida improba e splendida. Lo scopo è quello di continuare a sentirsi una comunità educante che, per quanto imperfetta, non smetta di interrogarsi sul proprio ruolo. Il fine è forse inattuabile, ma la strada è segnata.





## NOTE

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>



# la mente che cura

## Organigramma Ordine

### **Presidente**

David Lazzari

### **Vicepresidente**

Antonella Micheletti

### **Segretario**

Laura Berretta

### **Tesoriere**

Paola Angelucci

### **Consiglieri**

Filippo Bianchini  
Corinna Bolloni  
Pietro Bussotti  
Chiara Cottini  
Mara Eleuteri  
Mirela Marinela Melinte  
Elisabetta Proietti Lilla

### **Consulta dei Giovani Psicologi**

Gloria Banelli  
Francesco Bellina  
Valentina Belloni  
Anna Arianna Betori  
Serena Castellani  
Giacomo Ercolani  
Luana Feliziani  
Francesca Romana Innocenzi  
Diego Izzo  
Eleonora Maltempi

Filippo Persichetti

Daniele Ramazzotti

Ilaria Sanchirico

Gloria Sargenti

Giulia Servi

Carola Sorrentino

Susanna Spaccatini

Roberta Majla Valentina Trovato

Giulia Vinti

Gloria Vitali

### **Consulta degli Iscritti "Senior"**

Rita Bellanca

Mauro Benedetti

Marina Brinchi

Loretta Cellini

Roberto Grandis

Donatella Manuali

Francesco Saverio Marucci

Clara Nulli Gabbiani

Mauro Pacini

Liana Zuccarini

### **Commissioni**

*Deontologia e sviluppo Colleganza*

Coordinatore Mariano Pizzo

*Promozione della Professione*

Coordinatrice Laura Berretta

*Tutela della Professione*

Coordinatrice Chiara Cottini

*Comunicazione*

Coordinatrice Corinna Bolloni

### **Gruppi di lavoro attivi**

*Gruppo di lavoro Psicologia Giuridica*

Coordinatrice Elisabetta Proietti Lilla

*Gruppo di lavoro Psicologia nel Sociale*

Coordinatrice Maria Speranza Favaroni

*Gruppo di lavoro Psicologia Scolastica*

Coordinatrice Elena Arestia

*Gruppo di lavoro Sanità*

Coordinatrice Antonella Micheletti

*Gruppo di lavoro Psicologia*

*dell'Emergenza/Urgenza*

Coordinatrice Mara Eleuteri

*Gruppo di lavoro Psicologia del Lavoro*

*e delle Organizzazioni*

Coordinatore Pietro Bussotti

*Gruppo di lavoro Neuropsicologia*

*Neuroscienze*

Coordinatore Filippo Bianchini

*Gruppo di lavoro Violenza di Genere*

Coordinatrice Francesca Cortesi

*Gruppo di lavoro Psicologia dello Sport*

Coordinatore Pietro Bussotti

# ΓΝΩΘΙΣΑΥΤΟΝ

## IMPEGNO SOLENNE DELLO PSICOLOGO

MI IMPEGNO AL RISPETTO DEL CODICE DEONTOLOGICO DEGLI PSICOLOGI ITALIANI ED IN PARTICOLARE CONSIDERO MIO DOVERE ACCRESCERE LE CONOSCENZE SUL COMPORTAMENTO UMANO ED UTILIZZARLE PER PROMUOVERE IL BENESSERE PSICOLOGICO DELL'INDIVIDUO, DEL GRUPPO E DELLA COMUNITÀ.

IN OGNI AMBITO PROFESSIONALE OPERERÒ PER MIGLIORARE LA CAPACITÀ DELLE PERSONE DI COMPRENDERE SE STESSI E GLI ALTRI E DI COMPORTARSI IN MANIERA CONSAPEVOLE, CONGRUA ED EFFICACE.

SONO CONSAPEVOLE DELLA RESPONSABILITÀ SOCIALE DERIVANTE DAL FATTO CHE, NELL'ESERCIZIO PROFESSIONALE, POTRÒ INTERVENIRE SIGNIFICATIVAMENTE NELLA VITA DEGLI ALTRI, PERTANTO PRESTERÒ PARTICOLARE ATTENZIONE AL FINE DI EVITARE L'USO NON APPROPRIATO DELLA MIA INFLUENZA.

NELL'ESERCIZIO DELLA PROFESSIONE RISPETTERÒ LA DIGNITÀ, IL DIRITTO ALLA RISERVATEZZA, ALL'AUTODETERMINAZIONE ED ALL'AUTONOMIA DI COLORO CHE SI AVVALGONO DELLE MIE PRESTAZIONI; NE RISPETTERÒ OPINIONI E CREDENZE, ASTENENDOMI DALL'IMPORRE IL MIO SISTEMA DI VALORI; NON OPERERÒ DISCRIMINAZIONI IN BASE A RELIGIONE, ETNIA, NAZIONALITÀ, ESTRAZIONE SOCIALE, STATO SOCIO-ECONOMICO, SESSO DI APPARTENENZA, ORIENTAMENTO SESSUALE, DISABILITÀ.

MI IMPEGNO A MANTENERE UN LIVELLO ADEGUATO DI PREPARAZIONE E AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE, CON PARTICOLARE RIGUARDO AI SETTORI NEI QUALI OPERERÒ;

A SALVAGUARDARE LA MIA AUTONOMIA PROFESSIONALE; A TUTELARE LA PROFESSIONE, ANCHE DA SITUAZIONI DI ESERCIZIO ABUSIVO; AD UNIFORMARE LA MIA CONDOTTA PROFESSIONALE AI PRINCIPI DEL DECORO E DELLA DIGNITÀ; A TENERE CON I COLLEGHI RAPPORTI ISPIRATI AL PRINCIPIO DEL RISPETTO RECIPROCO, DELLA LEALTÀ E DELLA COLLEGANZA.

