| V. II, N.1, 2026 | E-ISSN: 3035-5605 |
DOI: https://doi.org/10.32111/RPA.2026.2.1.5

Gruppoanalisi, scuola e formazione: un transito necessario

Paola Marinelli*

Atto di convegno: "Patri-Monio. La clinica Gruppoanalitica per la cura del sociale"
25 Ottobre 2025

Riassunto:

Il contributo esplora il legame inscindibile tra la formazione gruppoanalitica e l'intervento psicologico nelle istituzioni scolastiche ed educative, riletto attraverso il concetto clinico di "transito". L'autrice ripercorre quarant'anni di attività professionale, partendo da un'esperienza di deistituzionalizzazione in un istituto per minori degli anni '70, dove il dispositivo del gruppo (piccolo e mediano) fu utilizzato per scardinare logiche violente e favorire l'identificazione psicosociale. Il racconto prosegue nell'ambito della psicologia scolastica, analizzando come la "matrice" gruppoanalitica permetta di trasformare contesti rigidi in "botteghe d'arte" relazionali (metafora di A. Ferro). L'articolo denuncia inoltre il persistente vuoto legislativo italiano sulla figura dello psicologo scolastico, sottolineando la responsabilità etica di presidiare i transiti evolutivi e sociali per prevenire la cristallizzazione della psicopatologia.

Parole chiave: Gruppoanalisi; Psicologia scolastica; Transito; Istituzione; Prevenzione; Formazione.

** Psicoterapeuta Gruppoanalista; membro del "Laboratorio di Gruppoanalisi"*

Group-Analysis, school, and training: a necessary transit

Paola Marinelli*

Conference Proceedings: "Patri-Monio: Group Analytic Clinic for Social Care"
October 25, 2025

Abstract:

This article explores the essential link between group-analytic training and psychological intervention within educational and school institutions, framed through the clinical concept of "transit". Drawing on forty years of professional experience, the author revisits a pioneering project of de-institutionalization in a 1970s residential facility for minors, where small and median group devices were employed to dismantle violent institutional dynamics and foster psychosocial identity. The narrative extends into the field of school psychology, illustrating how a group-analytic "matrix" can transform rigid educational settings into relational "art workshops" (as per A. Ferro's metaphor). The paper also addresses the ongoing legislative vacuum regarding school psychologists in Italy, emphasizing the ethical responsibility of clinical practitioners to monitor developmental and social transits as a primary tool for preventing mental health issues.

Key Word: Group Analysis; School Psychology; Transit; Institution; Prevention; Training.

** Group-Analytic Psychotherapist; member of the"Laboratorio di Gruppoanalisi"*

Numerose le sollecitazioni ricevute nel corso di questa mattina e conseguenti alla lettura del libro curato da Girolamo Lo Verso (2025) di cui sono una delle autrici e che inevitabilmente mi hanno ricondotta alla storia del mio impegno nell'area della psicologia scolastica, della quale mi sono occupata per oltre quarant'anni, con ruoli e funzioni diverse: docente, genitore, consulente, psicopedagogista, Consigliere dell'Ordine del Lazio (2000 – 2010). Un po' come avviene per le vicende sentimentali: una canzone, un profumo riportano improvvisamente, in un altrove facendo riaffiorare violentemente, emozioni, che si pensavano completamente sopite, il mio lavoro nella scuola.

A volte è come se non volessi più parlarne, tanto più che, nonostante molti anni di personale impegno politico all'interno dell'Ordine degli Psicologi del Lazio, la frustrazione di trovarsi ancora in presenza di un vuoto legislativo che regolamenti l'operato degli psicologi nelle scuole, a vantaggio di tutti, è sempre molto forte.
Se in quegli anni non mi avessero guidata e accompagnata la passione e la tenacia, non credo sarei stata in grado di proseguire, nonostante le numerose frustrazioni, inflitte da un'istituzione che, come un Giano Bifronte, da un lato sollecita la soluzione dei problemi e dall'altro crea i problemi stessi, ponendo ostacoli alla risoluzione dell'angoscia che da essi deriva.
Se così non fosse, sarebbe difficile comprendere perché nel nostro Paese le iniziative nella scuola a carattere psicologico, in senso lato, si siano succedute con una latenza veramente sorprendente. [1]

[11] Era il **1902** quando il Ministro della Pubblica Istruzione, per la prima volta, dovette rispondere ad un'interrogazione in cui si chiedeva che venissero istituiti, negli ultimi anni dell'iter scolastico, dei corsi di igiene sessuale per la prevenzione delle malattie veneree. Pochi anni dopo, nel 1911, in corrispondenza con un significativo aumento della diffusione delle malattie a trasmissione sessuale, venivano date indicazioni per la prevenzione in tal senso e si auspicava la promulgazione di una legge che disciplinasse l'obbligatorietà dell'educazione sessuale nella scuola, intesa in termini di informazione sull'igiene sessuale.
Da allora, si lasciano trascorrere più di cinquanta anni: è infatti il **1962**, quando, in risposta alle necessità emergenti dalle scuole speciali e dalle classi differenziali, (**circolare speciale n. 4.525**) s' istituiscono le **équipes medico-socio-psicopedagogiche**, per poi **abolirle negli anni '70**, con la legge istitutiva del Servizio Sanitario Nazionale, che sanciva che "**l'istituzione scolastica è luogo di educazione e formazione ed in alcun modo di terapia".** Per sanare questo vuoto, nel **1978 (Circolare Ministeriale n°167/78),** viene istituita la figura **dello psicopedagogista** quale docente comandato a svolgere una serie di funzioni relative alla componente psicologica dell'azione educativa: una figura professionale specialista in psicologia e pedagogia, che, dopo alterne vicende, viene gradualmente e **quasi totalmente eliminata agli inizi degli anni '90.**
Si istituisce però una nuova figura professionale: **il Docente Referente per l'Educazione alla Salute**, tematica di cui si parlava già dall'88, attraverso l'istituzione dei **GLES (Gruppo Lavoro Educazione Salute):** si fanno corsi di aggiornamento per docenti, capi d'istituto, operatori ASL, si propone ufficialmente di svolgere "*attività di informazione, prevenzione e formazione in ambito familiare scolastico ed extrascolastico*" (Lagrasta, 1996) **si stanziano dei fondi per dei progetti ad hoc, ma poi….. "Via**!" anche questa figura professionale e soprattutto i fondi per i progetti! (Marinelli, 2000).

Parlare quindi del mio lavoro di prevenzione (primaria e secondaria) del disagio scolastico è sempre fonte di un sentire contrastante: profonda soddisfazione per il modo in cui sono riuscita negli anni ad integrare aspetti professionali diversi e tradurli in una

Da allora, per **oltre un decennio, la scuola per fruire della consulenza psicologica, si deve industriare: alcune scuole riescono a fruire del contributo degli ex Operatori Psicopedagogici (ultima denominazione degli psicopedagogisti mediante l'Ordinanza Ministeriale n°282/89)** che, possono utilizzare le ore di contemporaneità nell'insegnamento, per svolgere la funzione psico-pedagogica su progetti presentati ed approvati dai Collegi dei Docenti; altre affidano progetti specifici a psicologi dell'area privata; altre ancora riescono ad avere il contributo degli psicologi del SSN, non solo per problemi riguardanti l'handicap, ma anche per progetti di prevenzione del disagio e/o dei disturbi di apprendimento.
Ancora oggi, a più di un secolo di distanza da quel lontano 1902, con tutti gli episodi di cronaca come quelli accaduti in questi anni, che hanno avuto drammaticamente come protagonisti giovani adolescenti e bambini, stiamo ancora dibattendo su i se e sui ma, di una legge sull'istituzione dei Servizi di Psicologia Scolastica. L'istituzione definitiva e strutturale della figura professionale dello **psicologo scolastico** non è ancora pienamente definita da una legge quadro approvata, ma l'iter legislativo è in corso e sono state adottate delle misure per l'introduzione di un **servizio di supporto psicologico**. Si era accesa una speranza quando nel **Dicembre del 2000, in un importante convegno**, tenutosi a Roma promosso dall'Ordine degli Psicologi del Lazio, la Senatrice M.G. Galdi, allora Vicepresidente della Commissione Speciale Infanzia del Senato, nel corso di un'attesissima e partecipatissima tavola rotonda esponeva, ad una platea di docenti, genitori, psicologi ed allievi i contenuti del disegno di legge avente per oggetto il Testo Unico sull'istituzione dei Servizi di Psicologia Scolastica. Tutti eravamo certi di essere finalmente giunti alla meta: un testo sicuramente perfettibile, ma che, se approvato, avrebbe conferito ordine e dignità all'enorme offerta che il nostro sistema professionale (SSN, Scuola, Liberi professionisti, Enti locali, Terzo settore) aveva prodotto in oltre trent'anni di lavoro nel e con la scuola. **La legge però non fu approvata**.
In tale direzione sono comunque continuati, seppur con dei referenti diversi **(il governo era cambiato** i Membri del Consiglio dell'Ordine pure) i contatti politici. Questo accadeva una vita fa' ma attualmente, la situazione non è di molto cambiata.

- **Disegni di Legge in Discussione:** Sono presenti in Parlamento diversi Disegni di Legge (DDL), sia alla Camera che al Senato, che mirano a istituire in modo stabile e organico la figura dello psicologo scolastico nel sistema nazionale di istruzione. Ad esempio, è stato presentato in Senato l'**Atto Senato n. 1587** nella XIX Legislatura. Questi DDL prevedono l'assunzione tramite concorso, l'inquadramento in ruoli provinciali e la definizione dei compiti dello psicologo.
- **Fondo Nazionale Istituito:** Un passo significativo è stato l'istituzione di un **Fondo nazionale per la psicologia scolastica** all'interno della Legge di Bilancio (riferimento al 2025, come risultante dalle ricerche), con una dotazione specifica per l'introduzione della figura dello psicologo a scuola.
- **Avvio Sperimentale e Decreti Attuativi:** Il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha annunciato l'avvio di un **sostegno psicologico sperimentale** nelle scuole a partire dall'**anno scolastico 2025-2026** (secondo le tempistiche indicate dalle ultime notizie). L'attuazione di questo sostegno è prevista tramite **decreti attuativi** che ne definiranno le modalità operative.

In sintesi, mentre la **legge quadro** per l'istituzione stabile e organica è **ancora in fase di esame** parlamentare, ci sono già **risorse finanziarie** dedicate e l'intenzione di avviare un **servizio di supporto psicologico** a livello sperimentale. L'esigenza di una normativa stabile deriva dal fatto che, finora, la presenza dello psicologo a scuola è stata spesso garantita attraverso i **Centri di Informazione e Consulenza (CIC)** Sportelli di ascolto, tramite **incarichi a esperti esterni** con fondi discontinui, senza un inquadramento professionale e contrattuale definito. Le principali sfide che la normativa in discussione intende affrontare riguardano:

- **Reperimento delle risorse economiche** necessarie per l'assunzione di personale qualificato in modo strutturale.
- **Definizione delle modalità di reclutamento** (solitamente previste tramite concorso pubblico).
- **La disciplina del rapporto di lavoro** e dell'inquadramento contrattuale.
- **La questione del consenso** per l'accesso al servizio di supporto psicologico da parte dei minori (che, come prestazione sanitaria, richiede il consenso di entrambi i genitori, aspetto dibattuto in relazione alla facilità di accesso per gli studenti).
- **Forse anche della formazione di questi psicologi direi!**

peculiare competenza, ma anche delusione e un po' di rabbia per non essere riuscita, a livello istituzionale a cambiare le cose.
Una Legge quadro ancora oggi non esiste, ma si elargiscono qua e là fondi per Progetti vari e/ o sportelli d'ascolto, non importa di quante ore e quindi non interessa né la fattibilità né l'efficacia. Ciò espone, tranne rare situazioni, sia i fruitori che gli erogatori di questi progetti ad un grave rischio.

Ma torniamo al presente: cosa raccontarvi senza correre il rischio di farmi irretire dalle Sirene come Ulisse? Come in un'immagine gestaltica di figura-sfondo, avverto in primo piano, quindi più visibile, quella parte di me che, parallelamente al lavoro nelle scuole, svolto per molti anni, ha sempre esercitato, in contesto privato, la professione di psicoterapeuta gruppoanalista occupandomi di individui, coppie e famiglie, ma anche di formazione (Marinelli, 2011).

L'insight è arrivato, ricordando che, negli scorsi fine settimana avevo partecipato a due Convegni (uno a Milano e uno a Roma) nel corso dei quali aveva avuto luogo la presentazione di un altro libro: quello di Corrado Pontalti, curato da Nicolò Terminio, il cui titolo è proprio: *Costruire transiti: Fenomenologia clinica e campi multi-personali* (Pontalti, 2025).

Transito quindi il filo rosso, il focus del mio intervento di oggi. E dunque ho deciso di transitare come Ulisse quel tratto di mare popolato dalle Sirene, cercando di non farmi coinvolgere troppo, ma senza ignorarlo. Anche i miei transiti professionali si connettono infatti con gli argomenti trattati in questa giornata di studio; ho sempre percepito infatti una sorta di "vincolo" inscindibile tra il lavoro nella scuola e quello di gruppoanalista, punti diversi di un continuum: la mia formazione all'interno del pensiero gruppoanalitico e quella in ambito psicopedagogico, che si sono evoluti di pari passo, con reciproco vantaggio.
Ho pensato quindi di rivisitare insieme a voi, alcune esperienze di quegli anni in un'ottica gruppoanalitica orientata al sociale.

Il mio attraversare gruppi con l'obiettivo di "formarmi e formare alla psicoterapia" ma non solo, ha richiesto pertanto, l'utilizzo di una prospettiva complessa che mi consentisse di rigenerarmi e confrontarmi continuamente con i cambiamenti sociali e culturali e con

le nuove/diverse domande di cura che poneva l'utenza (Marinelli, Marra & Pezzoli, 2025). Per meglio esplicitare questo concetto, mi piace ricorrere, trovandola sempre attuale, alla metafora che Antonino Ferro ha utilizzato parlando della psichiatria: la metafora è quella della "bottega dell'arte", che ebbe inizio nell'Italia dei Comuni ed ebbe il massimo sviluppo nel Rinascimento. La bottega era un luogo dove teoria e pratica avevano la possibilità di crescere in modo sinergico: spesso si apriva in una piazza italiana, era quindi disponibile agli scambi e agli stimoli provenienti dalla popolazione che poteva fruire dell'opera artigianale o d'arte nel suo divenire. La bottega era quindi un luogo di confine, ricco di possibilità di confronto e collaborazione tra molteplici conoscenze e mestieri, tra produttori e fruitori, protagonisti entrambi della nascita di una prassi creativa veramente singolare. Pratica e teoria non procedevano mai disgiunte l'una dall'altra e l'oggetto d'arte era la sintesi di un complesso modo di operare.

Ho iniziato "ad andare a bottega" e ad incontrare gruppi di ragazzi nel 1972, quando ancora laureanda in psicologia, mi recai presso un istituto romano, la cui direzione del collegio maschile, in seguito a delle denunce, era stata affidata, in collaborazione con l'Università, ad un operatore sociale, psicologo, docente della Scuola per Educatori e funzionario dell'allora Opera Nazionale Maternità e Infanzia: Francesco Gatti.

Entrai a far parte dell'équipe, prima come volontaria, successivamente con un contratto annuale (per 10 mesi l'anno), rinnovabile, con orario 15,00 – 21,00 dal lunedì al venerdì. L'istituzione educativo-assistenziale ospitava minori abbandonati, per lo più illegittimi riconosciuti dalla madre o facenti parte di famiglie socialmente e culturalmente deprivate. Era come del resto quasi ogni istituto, una realtà violenta che prevedeva condizioni di profanazione e umiliazione degli ospiti (Marinelli, 1999).

Nel corso dell'esperienza maturava sempre più in me e nel gruppo degli operatori, la presa di coscienza dei limiti soggettivi e oggettivi, interni ed esterni che si frapponevano al raggiungimento degli obiettivi prefissatici:

- strutturazione di gruppi, piccoli e mediani (inizialmente tre, poi cinque) tali da richiamarsi per quanto possibile alla struttura familiare; [2]

[2] Dopo un anno, alcuni gruppi divennero mediani, in quanto furono inseriti altri minori.

- favorire il processo di autogoverno e autodisciplina attraverso incontri a cadenza settimanale (per un periodo anche giornaliera);
- rispetto della personalità dei ragazzi e delle loro individualità;
- graduale reinserimento familiare dei minori ospiti;
- sostegno psicologico e sociale alle famiglie;
- graduale deistituzionalizzazione dei minori ospiti.

Sempre in quest'ottica, nel periodo in cui il Prof. Ammanniti e il Prof. Antonucci promossero la chiusura del padiglione "Santa de Sanctis" dell'Ospedale Psichiatrico S.M. della Pietà, si favorì la deospedalizzazione ammettendo in Istituto due ragazzi che vi erano ricoverati. Questo avrebbe significato per loro un momento di passaggio, prima del reinserimento sociale nella famiglia. Nel corso degli anni si notò infatti che, le famiglie dei minori suddetti, che durante il periodo della ospedalizzazione erano "scomparse" incominciarono a seguire i figli sempre più costantemente, fino a divenire le più assidue.

I contributi provenienti dagli autori italiani che si sono occupati di ricerca gruppo-analitica hanno evidenziato, in modo originale e assai articolato, i correlati relativi alle dimensioni **biologiche, culturali, psicologiche e sociali** che attraversano l'individuo e il gruppo. Già la teoria di Foulkes aveva rappresentato un tentativo di integrazione tra psicoanalisi e sociologia, ma è la sua declinazione italiana che ha permesso ulteriormente di approfondire il costrutto 'relazione' che, secondo questa prospettiva, acquista un valore diverso intendendola, infatti, non solo come qualcosa d'interpersonale, comunicativo, interazionale, ma anche come qualcosa di simbolico, biologico, inconscio, significante, collegato ai concetti di *inter* e *trans*-psichico. Una trama di significazione simbolica che può assumere il valore di contenitore all'interno del quale sono consentiti la nascita e lo sviluppo psicologico umano.

Quante e quali relazioni all'interno dell'Istituto?

Procedendo secondo il presupposto che l'elaborazione delle relazioni ha luogo prioritariamente nella famiglia, quale gruppo di appartenenza primario e definibile come "*organizzazione umana capace di informare, nella stabilità delle relazioni di*

accudimento, le strutture mentali che permetteranno ai piccoli di categorizzare gli accadimenti, di trasformarli in eventi mentali e di stabilire tra essi relazioni significative" (Menarini & Pontalti, 1986), appare evidente come nell'Istituto, quale gruppo di appartenenza secondario, i ragazzi avrebbero dovuto trovare.

Diventare capace di organizzare autonomamente il pensiero quindi diventare persona, è un processo complesso e delicato che richiede la possibilità di trasformare, inconsciamente, le aree culturali del padre, della madre, dei fratelli, dei nonni; cioè poter trasformare in nuovi significati, i nodi portanti della cultura familiare e il senso delle relazioni: il luogo dove proseguire il proprio processo di identificazione e differenziazione. Tale processo si declina all'interno dei gruppi di appartenenza.
La continuità e la discontinuità tra gruppi di *appartenenza primaria e quelli di appartenenza secondaria* comporta l'esistenza di legami e una dinamica permanente, nonché delle possibilità di riproduzione e di spostamento, nei gruppi.
Infatti è tra i gruppi di appartenenza e nei loro rapporti che si possono constatare disfunzioni, rotture che turbano l'identificazione, l'individuazione, la socializzazione, la strutturazione di un'identità psicosociale. L'assenza di un legame o la presenza di legami sfilacciati, la separazione dalla propria rete di appartenenza (familiare, culturale e territoriale), rischiava di lasciare una traccia consistente nella struttura di personalità dei minori, tale da non consentire di condividere spontaneamente con il suo gruppo i codici familiari sentendoli propri. Infatti è tra i gruppi di appartenenza e nei loro rapporti che si possono constatare disfunzioni, rotture che turbano l'identificazione, l'individuazione, la socializzazione, la strutturazione di un'identità psicosociale.

L'impossibilità di pensare la discontinuità (intesa come rappresentazione mentale) creando linee di frattura nell'apparato mentale con grave rischio potenziale di psicopatologia. (Marinelli & Pezzoli, 2019).

Rimodellare i sistemi simbolici, quindi è compito della specie "sapiens", ma tale rimodellamento non è effettuabile da un individuo solo poiché è un processo che richiede reciprocità e partecipazione della comunità. Che cosa succede agli individui cresciuti all'interno di campi mentali familiari non disponibili ad alcun rimodellamento delle loro trame simboliche, delle loro strutture cognitivo-affettive?

Succede di diventare espressione della sofferenza del gruppo familiare, magari attraverso la localizzazione di una particolare patologia. (Pontalti, 1996)

Cosa accade agli individui che non hanno trovato nel loro gruppo familiare una trama simbolica sufficientemente ordita, in grado di approntare le strutture cognitivo affettive necessarie per entrare in relazione con il mondo? Succede di trovarsi in una condizione di ***disidentità,*** cioè in una condizione priva di codici da rivisitare.(Ferraro, Lo Verso, 2007) E questa era la situazione nella quale versavano i ragazzi dell'Istituto che si mostravano indifferenti, depressi; in alcuni si notavano ansie persecutorie; comportamento asociale, apatia verso tutto e verso tutti (Ossicini, 1970).

I rapporti interpersonali all'interno dell'Istituto riproducevano la violenza che ciascuno individualmente aveva subito e subiva in una struttura gerarchicamente ordinata, la cui sopravvivenza era garantita dal controllo su tutti. La vicinanza forzata tra gli ospiti costituiva una fonte continua di litigi e tensioni. I rapporti tra i ragazzi erano quasi sempre competitivi, dominati essenzialmente da antagonismo e sfruttamento reciproco al fine di sopravvivere individualmente il meglio possibile.

Il soggetto istituzionalizzato è infatti posto all'interno di un campo di forze a lui preesistenti, che lo inducono a comportarsi in modo funzionale all'istituto e a definirsi nei confronti delle figure significative presenti secondo certe schematizzazioni definite dall'attesa sociale. In altri termini il soggetto veniva confermato nella sua identità solo quando stabiliva relazioni convenienti al ruolo che gli era assegnato dalle aspettative degli adulti. Anche l'Istituzione è una pluralità di gruppi, o meglio, come la definisce Antonello Correale (1991): un insieme di esperienze collettive che mirano a stabilizzarsi per perpetuarsi e che insieme producono nuove esperienze, le quali a loro volta tenderanno a stabilizzarsi in un ciclo continuo; in tal senso essa ci appare come un corpo vivo, alle prese con un processo continuo di formazione e produzione. In un sistema di potere diviso in ruoli, il singolo individuo non può che rimanere inesorabilmente schiacciato dal dilemma insolubile, tra ribellione e convenzionalismo, autonomia e imitazione.
Seguendo il pensiero di Foulkes (1957) che si dichiarava concorde con la teoria freudiana secondo la quale l'uomo è un animale sociale e può quindi essere meglio studiato in un setting di gruppo, si formarono, quattro gruppi di circa quattordici ragazzi secondo un

criterio di età e di frequenza scolastica. Si ritenne importante che il gruppo fosse composto da pari, in modo tale, direi oggi, fosse facilitato il rispecchiamento; inoltre per l'équipe sarebbe stato più semplice seguirli anche nelle attività scolastiche. Ad ogni gruppo fu abbinata una coppia di educatori (un uomo e una donna); pertanto si cercò di tener presenti le caratteristiche caratteriali di ciascun operatore, sia quanto K. Lewin sosteneva riguardo alla struttura sociale del gruppo e della sua leadership e quanto ciò rappresentasse una condizione indispensabile per un reale processo di crescita del singolo e del gruppo. Per i più piccoli (otto/dodici anni) si optò per una conduzione semi-democratica che favorisse la coesione dei membri. Per i ragazzi più grandi, invece, ci si orientò per una maggiore autonomia. Per tutti si stabilirono degli incontri di gruppo a cadenza settimanale (in alcuni casi giornaliera) che ogni gruppo effettuava con i propri educatori e il Direttore, per garantire ai ragazzi un punto autorevole e terzo di osservazione, tale da rassicurare nel caso in cui si fossero verificate delle tensioni con gli educatori; per gli operatori stessi rappresentava una risposta ad un'esigenza soggettiva, ancora di tipo autoritario e rassicurante; inoltre, per coinvolgere il Direttore nella vita dei gruppi, capovolgendo la visione della struttura da verticale ad orizzontale.

Nel corso dell'incontro di gruppo i ragazzi eleggevano un moderatore il quale regolava gli interventi di tutti: educatori e direttore compresi. Ci si disponeva in cerchio e tutti eravamo sullo stesso piano e dovevamo chiedere la parola per intervenire.
Questo momento era molto importante per i ragazzi che, oltre ad imparare a parlare uno alla volta e ad ascoltare gli altri, focalizzavano l'attenzione sui rapporti tra di loro e con gli educatori, in modo da cercare insieme delle soluzioni, degli impegni e decisioni comuni che favorissero la crescita e lo sviluppo del gruppo e quindi di ogni singolo membro. Nell'ambito di questi incontri, spesso si faceva "il gioco dei ruoli" riproducendo situazioni avvenute o inventandone delle nuove. Lo scambio dei ruoli avveniva in riferimento a tutte le persone operanti nell'istituto.
In particolare, se si era verificato durante la settimana qualche particolare episodio, come una lite tra due o più membri del gruppo o tra qualche ragazzo e l'educatore, si rappresentava l'episodio invertendo il ruolo.

Sempre nell'ottica di favorire la coesione del gruppo alimentata da sentimenti positivi, si costituirono attività ludiche che stimolassero oltre all'intelligenza, la fantasia, la creatività dei membri, anche la socializzazione, nella convinzione che il raggiungimento di obiettivi e compiti corre parallelamente al processo di socializzazione di un gruppo. I ragazzi erano infatti instabili, ansiosi, spesso aggressivi; incapaci di collaborare.

In passato prevaleva l'idea che il gioco fosse un'attività ricreativa utilizzabile solo come momento di pausa rispetto alla fase "seria" di apprendimento.

Le attività ludiche incoraggiarono i ragazzi ad esprimere la propria creatività e stimolarono l'inventiva e la fantasia. Inoltre, avendo a cuore anche il miglioramento del rendimento scolastico (si ricorda che i minori, che prima del nostro arrivo frequentavano una scuola all'interno dell'Istituto, furono iscritti nella scuola di quartiere), si proposero delle attività ludiche che mirassero alla soluzione dei problemi, stimolassero il pensiero laterale; offrendo così ai ragazzi, la possibilità di un approccio metacognitivo allo studio, grazie al quale impararono a ricercare il loro sapere in modo consapevole e responsabile (De Bono, 1967).

Giocare e studiare in un'atmosfera rilassante e priva di tensioni negative consentì, gradualmente, di imparare divertendosi e di sviluppare anche competenze sociali.

Tra tutte le attività ludiche, i ragazzi preferivano quelle che chiamavano, le "scenette", così avevano ribattezzato forme di drammatizzazione mimica che, alla fine organizzavano anche da soli.
Attraverso le "scenette" che divertivano molto i protagonisti, si attivavano delle dinamiche particolari tra quelli che non vi partecipavano direttamente e ciò consentì a noi operatori di cogliere, osservandoli, aspetti comportamentali dei ragazzi non visibili in altri contesti.

Nel corso dei mesi, notammo un loro sempre maggiore coinvolgimento e un lento quanto graduale rasserenamento dei rapporti interpersonali tra pari e nei confronti degli educatori.
In virtù di questo processo trasformativo tutti i membri del gruppo si arricchirono acquisendo, al contempo, una nuova appartenenza, imparammo ad esprimere le nostre

similitudini e/o le nostre differenze sulla base di un'attività concreta di lavoro. Sperimentammo che "*l'integrazione sviluppa la collaborazione che definisce un'area di lavoro comune, con la partecipazione attiva di tutti i membri in rapporto di reciproca fiducia*" (Yalom, 1970).

L'esperienza durò circa tre anni e molte furono le cose che riuscimmo a realizzare in un clima di continue lotte con il Consiglio di Amministrazione che ci ostacolò con tutte le sue forze, fin quando non ebbe la meglio e noi fummo costretti a dimetterci.

All'interno dell'istituto si cercò di restaurare il vecchio sistema autoritario, ma fortunatamente con scarsi risultati: i ragazzi erano ormai consapevoli dei loro diritti e non intendevano rinunciarvi.

La scuola

Era il 1989, trasferitami in una scuola elementare di Roma, proveniente da un comune limitrofo, per ricoprire il ruolo di "Psicopedagogista"[3] (mi ritrovai ostacolata da una legge che aveva abolito le Attività integrative e assenza di organico in soprannumero; in altri termini non c'era personale in ruolo ordinario che potesse sostituirmi su posto comune, né la possibilità di risultare, almeno formalmente, su un posto di Attività Integrativa. Il Dirigente Scolastico mi assegnò allora l'incarico di "insegnante del pre-scuola" per poi potermi utilizzare sulla funzione per la quale avevo presentato il progetto.[4]

Il pre-scuola é un servizio per le famiglie che possono così lasciare a scuola i loro figli, prima dell'orario d'ingresso:8,20/8,30.
I bambini (dalla prima alla quinta di varie classi, arrivavano alla spicciolata dalle 7,30 alle 8,00 circa in un grande salone a piano terra ed io dovevo "intrattenerli", "controllarli", fino al suono della campanella (8,20) dopo il quale sarebbero potuti salire nelle rispettive classi, dove avrebbero trovato ad accoglierli le loro maestre.
Quest'attività nel tempo era stata affidata ad una cooperativa e ad un'altra insegnante, ma

[3] Docente laureato in Psicologia e iscritto all'Ordine Professionale degli Psicologi, utilizzato su Progetto in attività psico-pedagogiche secondo la l'Art. 14 Legge 270 1982. La figura viere istituita con Circolare Ministeriale n°167/7 per sanare il vuoto lasciato dalle équipes medico-socio psicopedagogiche, istituite nel 1962con circolare speciale n. 4.525 e successivamente abolirle negli anni '70.
[4] Per quanto riguarda il ruolo e la funzione psicopedagogica,molto vicina a quella dello Psicologo Scolastico, si consiglia la lettura del capitolo III del contributo "Dallo Psicopedagogista allo Psicologo Scolastico" (Benedetto et. al, 2004),

con esiti devastanti: i ragazzini arrivavano nelle loro classi accaldati, scarmigliati, con i grembiuli a ciondoloni, spesso nervosi, sudati e già stanchi, in seguito a liti, lotte o corse sfrenate.

Il silenzio surreale che proveniva dal salone, meravigliò quindi, subito i docenti che, tra le 8,00 e le 8,20 arrivavano a scuola e si chiedevano forse se la psicologa (io) li avesse ipnotizzati!

Sulle prime non osavano entrare, poi qualcuna di loro si fece coraggio e, timidamente, apriva la porta facendo capolino per sbirciare all'interno e, con sua enorme sorpresa, vedeva un grande cerchio di seggioline sulle quali, man mano che arrivavano, si andavano a sedere i bambini (su 40 iscritti, ne ho avuti insieme anche 33). Un large group! Fino alle otto, orario per il quale il gruppo era al completo, parlavamo: uno alla volta, perché la regola principale era ascoltarsi; la possibilità di intervenire era chiesta per alzata di mano ad uno dei bambini che, a turno, aveva la funzione del moderatore. Io prendevo appunti e i contenuti delle nostre conversazioni, trascritte su dei fogli tenuti insieme da un nastro colorato, venivano riletti e tenuti appesi alla parete attigua al circolo di sedie. Gli argomenti: erano sostanzialmente liberi; inizialmente io avevo suggerito loro di raccontare il loro risveglio, eventuali sogni, ciò che li preoccupava o incuriosiva della giornata che li attendeva. Qualcuno arrivava imbronciato, ma dopo un po' si rasserenava, qualcuno si accoccolava vicino a me tentando di riaddormentarsi, tutti trovavano in quel cerchio uno spazio intermedio tra la loro casa e la loro aula; tra la loro famiglia e la loro classe, uno spazio accogliente, all'interno del quale essere ascoltati e riconciliarsi con sé stessi e con la scuola. Tutti con il passare dei giorni, anche i più timidi e ritrosi, si abituarono a parlare, così come quelli più esuberanti e loquaci, impararono ad apprezzare gli altri e a calmarsi. Nei venti minuti successivi, ogni giorno svolgevamo un'attività diversa.

La scuola è un gruppo sociale complesso dove studenti, insegnanti e genitori si relazionano, creano legami e sviluppano un senso di appartenenza e di identità personale e collettiva, caratterizzata da una cultura e un linguaggio simbolico e codici condivisi. Almeno così dovrebbe essere! Numerosi autori sostengono che gli insegnanti spesso non riescono ad aiutare i ragazzi a superare le loro difficoltà a causa di una

comunicazione inadeguata, ritenendo che ciò che determina il successo o il fallimento dell'insegnamento sia proprio la relazione tra insegnante e alunno, sostenendo infatti che *"ancor più importante di ciò che si sta insegnando è il modo in cui l'insegnamento è impartito, a chi è rivolto".* Fu così che nell'Asse 2, quello gruppale, del mio progetto d'intervento a scuola,[5] utilizzai le tecniche Gordoniane, così come esperite con i ragazzi dell'Istituto, in un'ottica gruppo - analitica che oggi potremmo definire "Gruppoanalisi del sociale".

Già nel 2002 Lo Verso infatti scriveva: "L'esperienza di attivare gruppi che utilizzino una terapeuticità in senso lato, collegata alla dimensione gruppale è ormai molto diffusa", citando fra tutti Paul De Marè.[6]

La dimensione gruppale come aveva già scoperto Joseph Pratt nel 1905, ha di per sé valenze psicoterapeutiche collegate agli aspetti comunicativi e di condivisione presenti nel gruppo che migliorano l'autostima dei suoi partecipanti e la loro capacità di affrontare

[5] Approccio trasversale: diretto e parallelo
Livelli di coinvolgimento dal singolo (alunno) al contesto, dalla semplicità alla complessità e chiamando in causa almeno tre elementi fra loro interagenti:

- la scuola con la sua organizzazione e le sue finalità;
- la famiglia con i suoi bisogni e le sue problematiche;
- l'alunno con la sua realtà psico-storica.

L'intervento si articola contemporaneamente su ***sei assi*** tra loro correlate:
1) l'asse individuale dell'alunno nel quale ad ognuno venivano offerti spazi organizzativi e mentali che favorissero il processo d'individuazione e di crescita psicosociale;
2) l'asse gruppale che individuava nel piccolo gruppo il luogo privilegiato dove poter esprimere conoscenza e cambiamento;
3) l'asse familiare nel quale nasce lo "svantaggio" dell'alunno che poi solitamente si amplifica nell'istituzione scolastica;
4) l'asse docenti che individuava negli insegnanti gli attori privilegiati attraverso i quali è possibile attivare processi di decondizionamento e cambiamento
5) l'asse intraistituzionale come collaborazione e consulenza agli Organi Collegiali in riferimento alle diverse progettualità della Scuola riguardanti Dispersione Scolastica, educazione alla salute, integrazioni di alunni in situazione di handicap, integrazione di alunni stranieri e minori a rischio;
6) l'asse interistituzionale come collaborazione con il Dirigente Scolastico per la costituzione di progetti in rete, con altre istituzioni come ASL, Municipio, Tribunale dei Minori, Servizi Sociali, altre agenzie educative (scuole, università, cooperative). (Marinelli,1999).

[6] Il gruppo medio, o gruppo intermedio così come definito da De Maré: "offre a ogni membro l'opportunità di parlare avendo a disposizione un tempo ragionevole; ed è un buon setting per imparare a parlare e a pensare e per avere un accesso diretto a ciò che sta tra psiche e società ...favorisce il dialogo come negoziazione altamente complessa alla presenza di forze emotive che minacciano di limitare o di interrompere la comunicazione gli incontri, stimola sia il pensiero che la relazione emotiva".
I gruppi mediani e,in maggior misura i gruppi allargati, hanno avuto una storia e uno sviluppo contrastato, in ragione delle loro caratteristiche. In particolare in quello allargato, si registra infatti, un'intensificazione delle emozioni di frustrazione e di collera nei partecipanti, che mal tollerano la privazione dell'intimità, della familiarità e della sicurezza. In essi si può osservare un aumento dei livelli di tensione e di disorientamento.

le difficoltà connesse con la cura e, in ultima analisi, nei casi di malattie organiche, anche la loro stessa sopravvivenza (Pezzoli, 2006).

È per tale ragione che, per molti anni, utilizzando l'esperienza dell'Istituto e la mia formazione gruppoanalitica, nell'ambito del mio lavoro psicologico nelle scuole, ho continuato ad utilizzare il dispositivo gruppale, come strumento elettivo negli interventi di prevenzione primaria e secondaria del disagio, nonché di promozione del benessere mentale di studenti e docenti di ogni ordine e grado.

Scrive Corrado Pontalti (2025*)*:

"[…] *nella comprensione del transito si rivela cruciale la connessione tra le difficoltà e le fatiche legate al transito e i vincoli sociali che orientano e scandiscono il percorso evolutivo del soggetto. La vera fatica dei transiti è infatti fare i conti con ciò che il sociale vincola. Per questo si rilevano i primi indicatori di patologia psichica o di grave impasse esistenziale, nell'andare dell'età evolutiva. Un bambino può incontrare difficoltà nel passare dall'asilo alla prima elementare, non perché questa non sia un evento interno all'evoluzione, ma perché configura un ambiente retto da codici mentali del sociale diversi da quelli dell'asilo; un ragazzino/a può aver vissuto con profitto gli anni delle elementari ma incomincia ad avere difficoltà in prima media. Il funzionamento sociale alle medie, il modo di insegnare, le verifiche, sono discontinui rispetto alle elementari. Se il ragazzino non sa significare la discontinuità, percepisce progressivamente tale ambientazione come dissonante e persecutoria; non riesce ad acquisire competenza psichica nella nuova situazione ed inizia una complessità alienante che apre a molteplici intoppi: arresto dell'apprendimento, ribellione verso un mondo incomprensibile, tentativi auto terapeutici sintomatici per sentirsi sopravvivere. E così via negli altri transiti sociali: alle superiori, prima della maturità, nel primo anno di università, il matrimonio, la genitorialità, le tappe del ciclo vitale."*

Porre attenzione, esplorare accuratamente questi passaggi, è per cogliere indicatori di future territorialità psicopatologiche.

Alla luce di tutto questo vorrei concludere, anche a rischio di sembrare ridondante affermando che, chiunque si affacci ad operare con ciò che Filippo Pergola nel suo contributo nel libro di Girolamo Lo Verso chiama "incubatore sociale," ha una enorme responsabilità nei confronti di chi va ad incontrare: transitare nei territori del sociale non è una operazione commerciale, ma profondamente etica.

Bibliografia

Benedetto, M., Brizi, S., Ceccarelli, R., Di Bonito, T., Iellamo, B., Marinelli, P., Matteini, M., Morelli, G., Pace, L. (2004). *Dallo Psicopedagogista allo Psicologo Dell'Educazione*, in Benedetto M., Cinque, P., Di Bonito, T., Iellamo, B., Marinelli, P., Urso, A. (a cura di), *«Psiche» tra i Banchi: teoria e prassi dell'intervento psicologico a scuola.* Roma: Edizioni Anicia.
Correale A. (1991). *Il campo istituzionale*. Roma: Borla.
De Bono, E. (1967). *The Use of Lateral Thinking,* Trad. It. Il Pensiero Laterale. Milano: Rizzoli, 1969.
Ferraro A.M., Lo Verso G., (2007). *Disidentità e dintorni. Reti smagliate e destino della soggettualità oggi*. Milano: FrancoAngeli.
Foulkes, S. H. (1957). Group-analytic dynamics with specific reference to psychoanalytic concepts. *International Journal of Group Psychotherapy, 7:* 40-52.
https://doi.org/10.1080/00207284.1957.11508719
Lagrasta, G (1996). *Educazione alla salute.* Roma: Edizioni Anicia.
Lo Verso G. (a cura di). (2025), *La clinica gruppoanalitica oggi, in Italia: inquadramenti teorici ed esperienze di cura del sociale*. Milano: FrancoAngeli.
Marinelli, P. (1999). *Disagio e disadattamento scolastico. Una lettura e un intervento in chiave gruppoanalitica*, in Società italiana di psicoterapia analitica dei gruppi (a cura di), *Quaderni di psicoterapia di gruppo. famiglia, giovani e scuola*. Roma: Borla.
Marinelli P. (2000). *La consulenza psicologica nella scuola dell'autonomia.* Relazione introduttiva, Atti Convegno promosso dall'Ordine degli Psicologi del Lazio "Psicologia, Scuola, Qualità: un approccio intergrato".
Marinelli, P (2011). Dal circle time al gruppo clinico di prevenzione, in *Plexus, 6(1): 9-51.*
Marinelli, P., Marra, F., Pezzoli, F. (2025) *La clinica gruppoanalitica italiana*, in G. Lo
Marinelli, P, Pezzoli F. (2019) *Atlante illustrato di gruppoanalisi. Storia ed evoluzione del pensiero gruppoanalitico*. Roma: Edizioni Anicia.
Menarini R., Pontalti C. (1986). Il set familiare, in *Psicoterapia e scienze umane*, 4.
Ossicini, A. (1970). *La relazione madre-bambino.* Firenze: Giunti-Barbèra.
Pezzoli, F. (2006) Gruppi di genitori a conduzione psicodinamica. Dall'esperienza clinica alla sistematizzazione teorica. Milano: FrancoAngeli.
Pontalti, C. (2025). *Costruire Transiti Fenomenologia clinica e campi multipersonali*. Milano: FrancoAngeli.
Yalom, I. D. (1970). The theory and practice of group psychotherapy. Trad. It. Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo. Torino: Bollati Boringhieri, 1995.