

la mente che cura

RIVISTA DELL'ORDINE DEGLI PSICOLOGI DELL'UMBRIA

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

Anno IV, n. 4, ottobre 2018



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

Anno IV, n. 4, ottobre 2018

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

Consiglio dell'Ordine

David Lazzari - Presidente
Chiara Cottini - Vice Presidente
Marina Brinchi - Segretario
Paola Angelucci - Tesoriere
Elena Arestia - Consigliere
Silvia Baldelli - Consigliere
Simone Casucci - Consigliere
Silvia Leonardelli - Consigliere
Michele Margheriti - Consigliere
Antonella Micheletti - Consigliere
Mariano Pizzo - Consigliere

Direttore responsabile

Roberta Deciantis

Coordinamento Editoriale

Rosella De Leonibus

Redazione

Michele Bianchi
Daniele Diotallevi
Mara Eleuteri
Marta Franci
Maria Lo Bianco

Segreteria

Raffaella Antonietti

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

Recapiti Ordine degli Psicologi dell'Umbria
Via Alessandro Manzoni 82
06135 Perugia
075 5058048
info@ordinepsicologiumbria.it

Stampa
Tipolitografia Morphema


MORPHEMA
EDITRICE

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

INDICE

EDITORIALE <i>David Lazzari</i>	Pag. 2
1. "STAR BENE A SCUOLA": IL CONTRIBUTO DELLA PSICOLOGIA ALLA PEDAGOGIA. INDAGINE E PROPOSTE PROMOSSE DAL GRUPPO DI PSICOLOGIA SCOLASTICA DELL'ORDINE DEGLI PSICOLOGI DELL'UMBRIA <i>Elena Arestia</i>	Pag. 3
2. L'EDUCAZIONE EMOTIVA A SCUOLA: COMPrensIONE E GESTIONE DELLE RELAZIONI. LE DINAMICHE RELAZIONALI E LA LORO INFLUENZA SUL CLIMA IN CLASSE <i>Caterina Cutuli</i>	Pag. 7
3. POTENZIARE LE COMPETENZE EMOTIVE, SOCIALI E RELAZIONALI: IL PROGETTO "ABBASSO LA PREPOTENZA: STAR BENE A SCUOLA" <i>Francesca Cortesi</i>	Pag. 11
4. QUANDO LA SCUOLA SI PRENDE CURA. UN LAVORO DI RETE IN OTTICA SISTEMICO-RELAZIONALE <i>Lucia Gambacorta, Valentina Bellini</i>	Pag. 14
5. GIOCHIAMO A "CHI SONO"? L'ESPERIENZA DI UNA PSICOLOGA IN UN NIDO D'INFANZIA: OSSERVAZIONE E CO-COSTRUZIONE DI PROCESSI LUDICO-IDENTITARI <i>Lavinia Lazzari</i>	Pag. 17
6. DIARIO DI SCUOLA. IL METODO AUTOBIOGRAFICO NEL CONTESTO SCOLASTICO: RIFLESSIONI ED ESPERIENZE <i>Marina Biasi</i>	Pag. 20
7. SPORTELLO D'ASCOLTO IN AMBITO SCOLASTICO: UNA RISPOSTA EFFICACE. SOSTENERE IL DIFFICILE COMPITO DI DEFINIRSI NELL'EPOCA DELL'INDEFINITEZZA <i>Silvia Salvarelli</i>	Pag. 23
8. SPORTELLO D'ASCOLTO PSICOLOGICO A SCUOLA: L'ADOLESCENZA DA CRISI A RISORSA <i>Alice Bertuzzi, Letizia Angeli</i>	Pag. 26
9. PROGETTO DI PREVENZIONE "RESILIENTI SI DIVENTA: LA FORZA D'ANIMO". TRAINING PER STUDENTI ADOLESCENTI <i>Silvana Maria Luisa Boschieri</i>	Pag. 29
10. PROGETTO DI PREVENZIONE "RESILIENTI SI DIVENTA: LA FORZA DELLE RELAZIONI". TRAINING PER STUDENTI ADOLESCENTI <i>Silvana Maria Luisa Boschieri</i>	Pag. 33
11. PROTOCOLLO DI INTESA DELLA REGIONE UMBRIA IN MATERIA DI INSERIMENTO SCOLASTICO DEL BAMBINO ADOTTATO <i>Laura Leonori, Paola Angelucci</i>	Pag. 38
12. DISTURBI DEL NEUROSVILUPPO A SCUOLA: UNO SGUARDO SU ADHD E DSA IN UMBRIA <i>Michele Margheriti</i>	Pag. 42
13. ALUNNI DSA. IDENTIFICAZIONE PRECOCE, POTENZIAMENTO E LAVORO IN CLASSE <i>Raffaella Gentile</i>	Pag. 47
14. EMOTIVITÀ E DSA. ESPERIENZA NELLE SCUOLE PRIMARIE <i>Valentina Belloni</i>	Pag. 50
15. L'INTERVENTO E IL SOSTEGNO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA NELLA CONSULENZA TECNICA DI UFFICIO <i>Elisabetta Proietti Lilla</i>	Pag. 53
16. MEGLIO UNA TESTA BEN FATTA CHE UNA TESTA BEN PIENA. DA MICHEL DE MONTAIGNE A EDGAR MORIN <i>Rosella De Leonibus</i>	Pag. 56

EDITORIALE

David Lazzari

Presidente dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria

Ecco un numero monografico della nostra rivista tutto dedicato alla scuola. È la testimonianza dell'interesse della nostra comunità professionale per questo ambito di primaria importanza educativa e della competenza e passione di tante colleghe e colleghi che hanno attuato esperienze in questo campo.

L'Ordine umbro ha un Gruppo di lavoro di Psicologia Scolastica, validamente coordinato dalla consigliera Elena Arestia, che ha proposto e attuato una serie di esperienze e progetti nel contesto scolastico, in collaborazione con docenti e strutture sensibili all'innovazione e aperte alla collaborazione con altre competenze.

Oltre a documentare questa attività, questo numero dà spazio ad altre valide esperienze, non solo per "raccontare", ma soprattutto per favorire il confronto, l'approfondimento e la diffusione delle buone pratiche.

Oggi la collaborazione degli psicologi con la scuola non riguarda solo la possibilità di offrire agli studenti dei momenti di ascolto, di counselling e orientamento, ma è orientata all'*empowerment* dei docenti e dell'organizzazione scolastica; all'offrire momenti di supporto e sviluppo delle risorse a una professione delicata e affidataria di un compito educativo e sociale molto impegnativo; alla collaborazione strategica nella dimensione organizzativa e relazionale per contribuire a fare della scuola un luogo che educi anche al di là dei contenuti trasmessi nelle lezioni.

La ricerca oggi ci mette di fronte a due consapevolezza: da un lato la complessità, spesso complica-

tezza, della società nella quale i giovani si devono inserire, che richiede strumenti di orientamento e nuove abilità; dall'altra l'efficacia di molte pratiche e interventi volti a sviluppare queste abilità e migliorare le risorse dei ragazzi e il contesto.

Se queste consapevolezze saranno tradotte in azioni e programmi concreti avremo la possibilità di una collaborazione meno episodica e volontaristica tra scuola e psicologi e a questo obiettivo sta lavorando il Consiglio Nazionale dell'Ordine in piena sintonia con l'impegno portato avanti a livello regionale dall'Ordine umbro.

Se vogliamo dare risposte ai problemi dobbiamo far cadere diffidenze e fraintendimenti. Lo psicologo non può e non vuole sostituire gli insegnanti o dire loro cosa devono o non devono fare, così come gli insegnanti devono prendere atto che come è accaduto in campo sanitario con i medici lo psicologo è portatore di competenze validate scientificamente e di strategie concrete ed efficaci che riguardano la soggettività, l'affettività, i comportamenti, le relazioni, la comunicazione e la loro promozione. Lo psicologo è un tecnico dello sviluppo prima che della "riparazione".

Questo per noi vuol dire porci all'ascolto di chi nella scuola opera e vive, per trovare obiettivi convergenti che in primis siano di aiuto alla funzione educativa dell'insegnante. Una scuola "sana" nel suo funzionamento è la base per sviluppare un atteggiamento "sano" nei giovani verso la vita.

Buona lettura!

01.

“STAR BENE A SCUOLA”: IL CONTRIBUTO DELLA PSICOLOGIA ALLA PEDAGOGIA. INDAGINE E PROPOSTE PROMOSSE DAL GRUPPO DI PSICOLOGIA SCOLASTICA DELL'ORDINE DEGLI PSICOLOGI DELL'UMBRIA

Elena Arestia

Psicologa-psicoterapeuta - Insegnante - Consigliera e Coordinatrice del gruppo Psicologia Scolastica dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria

Allo stato attuale ancora la figura dello psicologo scolastico all'interno della scuola appare una sporadica oasi in un deserto sconfinato e alquanto disorientante di professionisti “promiscui” che si occupano di questioni psicopedagogiche.

Gli interventi dello psicologo a scuola sono demandati a consulenze occasionali, per lo più attivate in presenza di sigle ormai in voga tra gli addetti: BES, DSA, ADHD. Sigle che ricorrono in caso di disagio e difficoltà e sembrano tanto piacere anche al Ministero della Pubblica Istruzione.

Dal Ministero arriva l'idea di uno psicologo scolastico non definito, ora pedagogista ora clinico, ancora troppo poco rispondente ai reali bisogni della scuola italiana.

Eppure quello della scuola è un mondo complesso che necessita di sguardi multiformi, di una valida ricerca psicologica, scientifica, concretamente applicabile al lavoro in classe, capace di fornire strumenti per promuovere benessere e relazioni di qualità.

Ciò che spesso i legislatori hanno trascurato è il fatto che non è la promulgazione di una legge a rendere poi la legge funzionante nel contesto, ma che è il contesto che va opportunamente conosciuto dall'interno, per poter essere poi definito sul piano normativo.

Con la Legge n. 59/1997, che fonda l'autonomia scolastica, la rivoluzione ha riguardato tutto il mondo delle relazioni della scuola interne ed esterne, sancendo una sua dimensione dinamica e ruoli determinati.



Alla scuola viene riconosciuta la capacità giuridica di progettare e realizzare interventi di educazione, formazione e istruzione, mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti e alle esigenze emerse dalle famiglie.

Dopo quasi venti anni il legislatore ribadisce

(Legge n. 57/2015) il ruolo centrale della scuola nella società, per innalzare i livelli di apprendimento e le competenze tra studenti e studentesse, rispettandone tempi e stili di apprendimento, per prevenire e recuperare l'abbandono scolastico, per contrastare le disuguaglianze socio culturali e valoriali, per realizzare una scuola aperta alla partecipazione e cittadinanza attiva, che è coerente ai principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture.

Definita l'organizzazione e le sue finalità, assunto un ruolo sempre più attento alla centralità della persona, non si capisce come il legislatore non abbia pensato a ridefinire, tra l'organico interno, professionisti sanitari della salute (gli psicologi) che, assumendo un ruolo chiaro e definito, sarebbero per la scuola italiana un valore aggiunto, trasformativo e non adattivo, come accade per interventi-consulenze-spot richiesti.

La ricerca psicologica non ha ormai più dubbi: l'ambito scolastico, insieme a quello familiare, è il principale contesto di sviluppo cognitivo, affettivo e sociale dei bambini che saranno i cittadini di domani.

Accanto a obiettivi culturali, l'impegno del personale scolastico deve dirigersi verso nuovi ambiti: rafforzamento dell'autostima e delle capacità relazionali; azioni di contrasto a tutti quei fenomeni di disagio sociale che sfociano nell'abbandono o nell'insuccesso scolastico, nel ritiro sociale, nel bullismo.

Umbria, il punto della situazione

A partire da tutto ciò, il Gruppo di lavoro di Psicologia Scolastica dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria ha avvertito la necessità in primo luogo di fare il punto della situazione per quanto concerne il contesto territoriale, nel rapporto scuola-psicologia.

Gli psicologi scolastici hanno "incontrato" le esigenze e richieste di diverse scuole, collegate a realtà geografiche e socio-economiche differenti, per poi proporre un proprio specifico modello di intervento. La proposta ha voluto:

- favorire iniziative di sensibilizzazione per il miglioramento delle relazioni professionali e non;
- predisporre opportunità formative per docenti;
- mettere a punto attività di ricerca-indagine volta a migliorare il sistema di qualità della scuola.

Durante l'anno scolastico 2016-2017 è stato elaborato un primo questionario conoscitivo/orientativo, diffuso tra insegnanti di scuola primaria e secondaria di secondo grado.

Sono state indagate:

- la soddisfazione lavorativa percepita dal personale scolastico;
- le strategie messe in atto nella didattica quotidiana per favorire apprendimento e benessere scolastico tra gli alunni;
- la percezione dei punti forti e deboli della formazione professionale;
- la resilienza di alunni e docenti;
- l'uso consapevole della relazione come strumento di miglioramento del clima, nel rapporto tra colleghi, con le famiglie e con gli studenti.

Ne è emerso un quadro piuttosto omogeneo tra primaria e secondaria di secondo grado, per quanto concerne la soddisfazione lavorativa degli insegnanti, soprattutto collegata ad aspettative professionali attese ed effettivamente corrispondenti nella pratica lavorativa quotidiana (ambito delle aspettative).

In questo caso potremmo pensare che per i docenti la formazione universitaria ha saputo colmare il divario che purtroppo spesso esiste tra "teoria e pratica". Poter svolgere un tirocinio formativo nelle scuole durante gli anni di formazione sembra essere centrale non solo per rendere concreto il lavoro, ma anche per l'ambito della soddisfazione (che si basa più su aspettative reali che ideali).

Il dato più interessante che emerge dall'indagine è che gli insegnanti (di entrambi gli ordini di scuola) mettono in atto (soprattutto in caso di difficoltà) strategie di recupero, potenziamento, resilienza degli alunni, ma si sentono completamente smarriti nel caso di gestioni delle relazioni nel quotidiano contesto di lavoro in classe.

Vorrebbero dichiaratamente implementare la loro formazione per quanto concerne risorse e strumenti per motivare, attuare scambi relazionali efficaci con colleghi, alunni e genitori.

Come a dire che chi lavora a scuola, ogni giorno deve fare un grande sforzo per promuovere la riflessività, la capacità di cooperare in gruppo, di risolvere conflitti fra pari, di dialogare, ma poi non sa farlo per se stesso, o meglio non è adeguatamente orientato e sostenuto a riflettere sulle dinamiche emozionali che sorreggono il proprio rapporto con i singoli allievi, con le loro famiglie e con l'organizzazione intera.

Non meno interessante è notare che le strategie messe in atto dagli insegnanti, e ormai ampiamente consolidate, emergono nei casi di difficoltà. Tutti maneggiano bene BES, DSA, ADHD, PDP, PEI e inclusione, ma pochissimi si soffermano sul contesto quotidiano della "normalità", come a sottendere che occorre tirar fuori le competenze relazionali quando per il principio della dissonanza cognitiva c'è qualcuno o qualcosa che richiama la nostra attenzione.

Gli insegnanti della scuola primaria quando si parla di strategie per il benessere degli alunni e per il loro apprendimento che vorrebbero implementare (ambito della formazione) fanno riferimento sia a strategie eterodirette («vorrei capire come poter sviluppare la creatività e il pensiero critico») che a strategie autodirette («vorrei capire le mie relazioni all'interno della classe»). Gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado cercano invece prevalentemente strategie eterodirette («vorrei capire come trasmettere obiettivi chiari / rendere facili nozioni difficili e stimolare i ragazzi brillanti»).

Dall'indagine alla proposta

L'indagine ha quindi orientato una prima risposta al bisogno di formazione su se stessi e sulle dinamiche relazionali mostrato dagli insegnanti, nel caso della scuola primaria.

Alcuni psicologi esperti nella conduzione dei gruppi hanno condotto sessioni di gruppo tra

docenti e ne è emersa una modalità di lavoro mai sperimentata e molto apprezzata, che ha «messo in luce punti di vista non considerati» e «aperto strade di riflessione che hanno indotto a trovare strategie personali, hanno fatto conoscere i colleghi per come non erano stati mai conosciuti e ciò ha rafforzato la tendenza a lavorare insieme».

Accanto al lavoro in gruppo, gli psicologi hanno fornito una formazione specifica su temi correlati a strategie di miglioramento della relazione-comunicazione con gli studenti, di riflessione condivisa, di attenzione ai diversi stili di apprendimento.

Nel caso della scuola secondaria di secondo grado è stato svolto un lavoro sulla percezione della resilienza dei ragazzi e dei docenti, con relativo training per il suo implemento.

A maggio la conclusione delle attività con un convegno: gli psicologi incontrano la scuola. Convegno in cui sono stati presentati i risultati del lavoro svolto, in cui i docenti hanno potuto "goderne" della partecipazione della dott.ssa Oliverio Ferraris, che ha ribadito l'importanza di trovare nuove forme di dialogo e collaborazione tra scuola, psicologia e famiglia, al fine di arginare fenomeni dovuti a un'inadeguata attenzione alle dinamiche relazionali (come i sempre più frequenti atti di bullismo tra pari o di non rispetto delle differenze, che siano di genere o di cultura).

Sulla scia di quanto iniziato, il Gruppo di lavoro di Psicologia Scolastica ha proposto di realizzare a ottobre 2017 una sezione dello Psicologia Umbria Festival da svolgersi completamente a scuola.

È stato usato il canale del cinema per affrontare ancora una volta, con gli insegnanti e anche con gli alunni, il delicato tema delle relazioni tra pari e dell'attenzione, per il rispetto delle differenze e delle sensibilità altrui.

I diversi film usati hanno permesso una vera e propria partecipazione attiva di bambini e ragazzi, hanno attivato il dialogo tra i pari, stimolato un primo dibattito, seguito poi da momenti di lavoro e riflessione in classe.

In questo anno scolastico l'obiettivo del Gruppo è

implementare il suo raggio d'azione, estendendo la sua attività ad altre scuole del territorio: alla luce di quanto emerso nella prima indagine è stata elaborata una nuova inchiesta, questa volta da estendere anche ai dirigenti scolastici, per analizzare ancora più nello specifico il contributo che la psicologia può offrire alla pedagogia.

Sarebbe interessante, alla luce di tutto ciò, sperimentare nel nostro territorio ciò che il legislatore ha da tempo previsto ma mai attuato, un primo servizio di psicologia scolastica che sappia presentarsi come modello di collegamento tra psicologia e pedagogia, un servizio pensato per coadiuvare il sistema "La Buona Scuola", fare ricerca e sostenere il processo di trasformazione al quale la scuola odierna è ormai demandata.

02.

L'EDUCAZIONE EMOTIVA A SCUOLA: COMPrensIONE E GESTIONE DELLE RELAZIONI. LE DINAMICHE RELAZIONALI E LA LORO INFLUENZA SUL CLIMA IN CLASSE

Caterina Cutuli
Psicologa

È di fondamentale importanza inquadrare la scuola come un contesto complesso, nel quale entrano in gioco molti fattori che vanno a coinvolgere anche la personalità degli individui, siano essi alunni o insegnanti, o tutte le personalità che nell'arco dell'anno scolastico entrano a far parte del contesto classe/scuola (Carli, Mosca, 1980). Un fattore preminente, ma che spesso viene sottovalutato, è sicuramente quello relazionale. Partirei quindi con la definizione di gruppo per poi collegarci a quella di classe: «Un gruppo è definito al meglio come una totalità dinamica basata sull'interdipendenza invece che sulla somiglianza» (Lewin, 1948). La scuola può essere definita come un sistema di rapporti (Colicchi Lapresa, 2011) che si vanno a sviluppare fra alunni e insegnanti, fra insegnanti e insegnanti, fra insegnanti e genitori, fra genitori e alunni e fra gli alunni stessi, senza dimenticare la grande importanza dei collaboratori che esistono all'interno e dei collaboratori esterni alla scuola (Blandino, Granieri, 2002). L'aspetto socio-affettivo e comunicativo tra questi soggetti riveste un ruolo fondamentale, in quanto può contribuire alla qualità dell'apprendimento e a creare le basi per l'attuazione della programmazione didattica (Baldacci, 2008). È necessario che i protagonisti della scena conoscano se stessi e chi recita con loro le aspettative, i desideri, i problemi, i pregi e i difetti ed è importante che i vari soggetti coinvolti si accettino gli uni con gli altri, compreso chi è visto come "diverso". Il gruppo così composto



dovrebbe avere un obiettivo comune riconosciuto da tutti i membri. È importante che ognuno abbia la possibilità di esprimere e affermare la propria originalità, le proprie potenzialità e la creatività, facendo in modo che le differenze siano vissute come complementari e non come inconciliabili (Morin, 2015).

Stile di insegnamento e clima emotivo

In questa situazione complessa è di fondamentale importanza il ruolo dell'insegnante, che influenza la qualità della rete delle relazioni, che è presupposto del clima classe; ciò avviene non solo con le sue conoscenze, ma anche e, soprattutto, con il suo stile di insegnamento, le sue caratteristiche di personalità e il suo corredo valoriale (Blandino, Granieri 2002; Blandino 2008). "Prendersi cura" dell'allievo, nella sua totalità, è la chiave che può favorire l'instaurazione di un clima classe funzionale: il *pedagogical caring* costituisce un ponte fra gli aspetti prettamente didattici e i fattori affettivo-relazionali (Wentzel, 1997). Fisher afferma che: «Un clima di classe positivo è determinato da un livello di aspettative elevato che gli insegnanti hanno nei confronti degli allievi e di se stessi» (Fisher, 2003). È importante contemplare la possibilità di far entrare la dimensione relazionale ed emotiva nei processi di insegnamento/apprendimento (Salzberger-Wittenberg *et al.*, 1993). Non si tratta di stabilire se il rapporto tra insegnante e alunno debba essere paritario, poiché istituzionalmente non lo è e non può esserlo, questa però non deve confondersi con un esercizio della disparità di potere che escluda gli affetti, e ciò proprio in vista di un positivo svolgersi del processo di apprendimento: una buona relazione affettiva è per l'adolescente la condizione essenziale, il tramite indispensabile attraverso il quale egli può accostarsi con interesse e appassionarsi a una materia di insegnamento. Infatti, non ci può essere apprendimento senza una gratificazione emotiva (Freddi, 2005). Pensiamo a un ipotetico *continuum*: a uno degli estremi troviamo uno stile di insegnamento per così dire "formale", che pone il docente in una posizione attiva di distributore di nozioni e di controllore dell'apprendimento; all'estremo opposto, in netta contrapposizione, abbiamo uno stile "informale", contraddistinto fra l'altro da un interesse per aspetti extrascolastici della vita degli studenti. Saranno i docenti maggiormente orientati verso questo secondo polo a contribuire con maggior efficacia alla costruzione

di un "buon" clima classe (Blandino, Granieri, 1995). Sempre di più le recenti teorie dell'apprendimento e dell'educazione sono proiettate verso una scuola dei soggetti, delle persone che entrano in relazione in quanto tali, con tutto il loro bagaglio di emozioni, affetti e convinzioni.

L'insegnante non è una testa che parla a un'altra testa, ma un adulto che comunica con un giovane e gli trasmette tutta la sua esperienza professionale e vitale (Ciucci Giuliani, 2005).

Abilità socio emotive e comportamenti prosociali

Vorrei sottolineare l'importanza, quindi, dell'apprendimento socio emotivo: «L'apprendimento socio emotivo (SEL) è quel processo attraverso il quale impariamo a riconoscere e gestire le emozioni, prenderci cura degli altri, sapere prendere buone decisioni, agire in modo etico e responsabile, sviluppare positive relazioni interpersonali ed evitare comportamenti negativi. Lo sviluppo di competenze di questo tipo è fondamentale per gestire efficacemente le proprie relazioni interpersonali» (Elias, Tobias, Friedlander, 2002; Payton *et al.*, 2008). L'apprendimento socio emotivo fornisce le fondamenta per un apprendimento sano e positivo e potenzia le abilità degli studenti per il successo nella scuola, nella carriera e nella vita (Baldacci, 2009). Svariate ricerche mostrano come l'apprendimento socio emotivo non solo incrementi risultati, ma aumenti i comportamenti prosociali (come la gentilezza, la condivisione e l'empatia) (Bloom, 2006; Mariani, Schiralli, 2012; Gullotta *et al.*, 2009). Sarebbe quindi di grande importanza l'incremento di cinque abilità: autoconsapevolezza, autoregolazione, consapevolezza sociale, gestione delle relazioni e presa di decisione responsabile.

L'autoconsapevolezza riguarda il comprendere le emozioni, gli obiettivi personali e i valori. Ciò include: stimare accuratamente i punti di forza e i limiti di ciascuno, avere una forma mentis positiva e possedere un senso ben fondato di autoefficacia e ottimismo. L'autoregolazione richiede capacità e attitudini che facilitino l'abilità a regolare le

proprie emozioni e i propri comportamenti. La consapevolezza sociale concerne l'abilità di capire, empatizzare e sentire compassione per coloro che hanno un background o una cultura differente. La capacità relazionale aiuta gli studenti a stabilire e mantenere relazioni salutari e gratificanti e ad agire in accordo con le norme sociali. La presa di decisione responsabile riguarda la capacità di fare scelte costruttive riguardo il comportamento personale e le interazioni sociali attraverso vari setting, richiede abilità a tenere conto degli standard etici, delle preoccupazioni per la sicurezza e di accurate norme comportamentali (Zins *et al.*, 2004). La promozione dello sviluppo socio emotivo in classe coinvolge l'insegnamento e il modellamento di abilità socio emotive, il fornire opportunità agli studenti per fare pratica e perfezionare queste capacità e il dare l'opportunità agli studenti di applicare queste abilità in varie situazioni (Denham, 2006); comporta inoltre svariati benefici quali, ad esempio: comportamenti e relazioni più positive con i pari e con gli adulti, riduzione dei problemi di condotta e dei comportamenti a rischio, diminuzione del distress emozionale, miglioramenti nei risultati dei compiti e nella presenza a scuola (D'Alonzo, 2012; Polito, 2000). In conclusione, a scuola è fondamentale sia un training di potenziamento delle competenze socio emotive sia la costruzione di un curriculum emotivo che preveda:

- formazione teorica dei docenti;
- focus group per l'individuazione degli obiettivi emotivi e relazionali;
- progettazione e creazione di protocolli di valutazione differenziati per ordini di scuola, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado.

Bibliografia

Baldacci M. (2008), *La dimensione emozionale del curriculum, l'educazione affettiva razionale nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.
 Baldacci M. (2009), *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, FrancoAngeli, Milano.

Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
 Blandino G., Granieri B. (1995), *La disponibilità ad apprendere: dimensioni emotive nella scuola e nella formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
 Blandino G., Granieri B. (2002), *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
 Bloom B.S. (2006), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando Editore, Roma.
 Carli R., Mosca A. (1980), *Gruppo e interazione a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.
 Cattarinussi B. (2000), *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento umano*, FrancoAngeli, Milano.
 Ciucci Giuliani A. (2005), *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma.
 Colicchi Lapresa E. (2011), *Dell'intenzione in educazione. Materiale per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli.
 D'Alonzo D. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti Scuola, Firenze.
 Denham S.A. (2006), Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?, *Early Education and Development*, 17, pp. 57-89.
 Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S. (2002), *Raising emotionally intelligent teenagers*, Three Rivers Press/Random House, New York.
 Fisher L. (2003), *Sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna.
 Freddi C. (2005), *La funzione del gruppo in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
 Gullotta T.P., Bloom M., Gullotta C.F., Messina J.C. (2009), *A Blueprint for Promoting Academic and Social Competence in After-School Programs*, Springer, Berlino.
 Lewin K. (1948), Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics, *Social Forces*, 27, pp. 167-168.
 Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A. (2002), *Dinamiche familiari e ciclo di vita della famiglia*, il

Mulino, Bologna.

Mariani U., Schiralli R. (2012), *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, Erickson, Trento.

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

Payton J., Weissberg R.P., Durlak J.A., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B., Pachan M. (2008), *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), Chicago.

Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.

Salzberger-Wittenberg I., Williams Polacco G., Osborne E.L. (1993), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento-apprendimento*, Liguori, Napoli.

Wentzel K.R. (1997), Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring, *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 411-419.

Zins J.E., Weissberg R.P., Wang M.C., Walberg H.J., Goleman D. (2004), *Building academic success on social and emotional learning*, Teachers College Press, New York.

03.

POTENZIARE LE COMPETENZE EMOTIVE, SOCIALI E RELAZIONALI: IL PROGETTO “ABBASSO LA PREPOTENZA: STAR BENE A SCUOLA”

Francesca Cortesi

Psicologa - Psicoterapeuta



- Mamma, se Marco non mi invita alla sua festa io sono deluso
- Francesco, che parola difficile “deluso”. Chi te l'ha insegnata?
- Me l'ha insegnata la mia “maestra delle emozioni”

La mamma di Francesco racconta, divertita e sorpresa, questo dialogo con il figlio, di 7 anni, alla riunione per i genitori all'interno del progetto “Abbasso la prepotenza: star bene a scuola”. Il progetto è nato nel 2005, nel territorio fiorentino, e all'inizio ha coinvolto poche classi di una scuola primaria. In seguito è stato inserito ne “Le Chiavi della Città”¹, proposta formativa

dell'Assessorato all'Educazione del Comune di Firenze: in questo modo il progetto è diventato accessibile a molte più scuole, primarie e secondarie di primo grado, del territorio fiorentino. Le conduttrici sono psicologhe, psicoterapeute e pedagogiste dell'Associazione Ulisse onlus², fondata nel 1996 con finalità di promozione del benessere di singoli, comunità e famiglie e di prevenzione del disagio sociale.

Il progetto è finalizzato alla prevenzione del bullismo, attraverso attività specifiche mirate a potenziare il senso di responsabilità individuale, l'intelligenza emotiva e le abilità socio-relazionali degli alunni. Le tematiche legate al bullismo vengono affrontate con la gradualità adeguata all'età dei bambini, partendo dai prerequisiti di conoscenza di sé e di interazione con il gruppo dei pari, per giungere alla comprensione delle dinamiche socio-relazionali all'origine dei fenomeni di prepotenza. Da un punto di vista metodologico il progetto prevede attività di carattere espressivo (elaborati grafici, testi, ecc.), *role-playing*, *circle time*, lettura di storie e utilizzo di audiovisivi. Tutti gli incontri sono, comunque, articolati in due fasi: un momento in cui l'alunno è sollecitato a fare un'esperienza riguardante il tema dell'incontro e un momento di elaborazione in gruppo di tale esperienza. Quando possibile vengono svolti

¹ <https://www.chiavidellacitta.it/>

² <http://www.ulisseonlus.it/>

incontri di formazione per gli insegnanti e riunioni con i genitori. In ogni caso l'insegnante è coinvolto in tutto il processo (partecipando ai laboratori condotti in classe dalle operatrici e concordando con le conduttrici attività di potenziamento da svolgere con la classe in autonomia, tra un incontro e l'altro) e le conduttrici si sono sempre rese disponibili a incontrare i genitori (opportunamente informati dalla scuola circa le finalità e le modalità di svolgimento del progetto) che ne avessero fatto richiesta.

Empatia per prevenire il bullismo

È noto in letteratura (Pignatti, Menesini, Melan, 2003) che potenziare la consapevolezza emotiva nelle classi favorisca un incremento dell'empatia, l'aumento della frequenza dei comportamenti prosociali e la diminuzione di condotte aggressive e prepotenti. Il bullismo, come è noto, è un fenomeno sociale, che coinvolge l'intero gruppo classe, dove ognuno riveste un ruolo ben preciso: il bullo è colui che attua comportamenti reiterati, frequenti e intenzionali ai danni di una o più vittime, rigidamente designate come tali, senza possibilità di uno scambio di ruoli. Il resto della classe può schierarsi dalla parte del bullo, accompagnandolo attivamente nelle condotte prepotenti (gregari) oppure incitandolo e/o ridendo quando agisce ai danni della vittima (sostenitori). Qualche membro della classe può agire in modo da supportare la vittima, difendendola apertamente o consolandola (difensore) ma la gran parte del gruppo assiste silenziosamente senza prendere posizione. Potenziare negli allievi la consapevolezza delle emozioni proprie e altrui, e della maniera più funzionale di gestire questi vissuti, ha effetti

positivi sia sulla prevenzione che sul contenimento delle condotte prepotenti (Menesini, 2000): la vittima può riconoscere e dare voce alla sua rabbia, il bullo può avviarsi verso una consapevolezza della sofferenza che il suo comportamento produce³, i gregari e i sostenitori possono comprendere le motivazioni che li portano a rinforzare il bullo (ad esempio, bisogno di sentirsi forti). I componenti della parte silenziosa del gruppo, a propria volta, possono prendere coscienza della paura di essere bersaglio delle prepotenze; possono rendersi consapevoli della responsabilità collettiva, la quale non annulla quella individuale che, i difensori, invece, assumeranno su di sé, attuando comportamenti prosociali.

L'importanza della promozione delle abilità relazionali in classe ha trovato conferma nel programma "Coping Power Scuola" di Bertacchi, Giuli e Muratori, nato nel 2009 e validato in un progetto di ricerca di vari anni, condotto dagli autori in collaborazione con l'IRCCS Fondazione Stella Maris. Tale programma è mirato alla prevenzione e alla gestione dei disturbi della condotta in classe. Nasce e si sviluppa per la prevenzione primaria (per creare in classe un contesto socio-emotivo in cui sia meno probabile l'insorgenza di problemi comportamentali e difficoltà relazionali) ma anche di prevenzione secondaria (per intervenire precocemente nei contesti scolastici in cui sono presenti uno o più bambini con condotte problematiche, per evitare che tali atteggiamenti vengano rinforzati e affinché i bambini più competenti possano fungere da modello positivo per i loro compagni in difficoltà) (Bertacchi, Giuli, Muratori, 2016).

³ Sulle capacità di accedere alle emozioni della vittima da parte dei bulli, le ricerche riportano dati contrastanti: un filone di studi (Dodge, 1980; Crick, Dodge, 1994) ipotizza nei bulli (come nei bambini aggressivi in genere) difficoltà di elaborazione dell'informazione sociale e, pertanto, una incapacità di gestire in maniera adeguata le informazioni derivanti dalle interazioni con i coetanei e di produrre comportamenti sociali adeguati; altri studi (Sutton, Smith, Swettenham, 1999), invece, rilevano che il bullo, al contrario, avrebbe una buona capacità di comprendere le informazioni sociali e utilizzerebbe questa capacità proprio per intervenire nelle relazioni sociali a proprio vantaggio. Gli mancherebbe, piuttosto, la capacità di comprendere empaticamente la sofferenza della vittima. Gini e Carli (2004) rilevano che i bulli e i gregari/sostenitori sono in difficoltà a decodificare sentimenti di colpa e vergogna: il deficit sarebbe, pertanto, non a carico cognitivo ma a carico del giudizio morale ("cognizione fredda").

Segnali di cambiamento nel clima emotivo

In undici anni di attività nelle scuole con il progetto "Abbasso la prepotenza: star bene a scuola" (la scrivente ha partecipato alla realizzazione dello stesso dal 2005 al 2016) le conduttrici hanno incontrato più di 4000 alunni e centinaia di insegnanti e genitori. Per ridurre i costi non sono mai stati condotti studi sperimentali per accertare la validità del percorso in senso scientifico: d'altronde il progetto non proponeva nulla di innovativo ma si fondava su presupposti teorici consolidati in letteratura e si avvaleva di attività proposte da esperti autorevoli nel campo (Di Pietro, 1992; Mariani, Schiralli, 2002; Menesini, 2003; Ianes, 2007), sebbene rielaborate per adattarsi ai singoli casi specifici. Tuttavia abbiamo raccolto una grande quantità di racconti, disegni, impressioni, poesie, collage, riflessioni (individuali e di gruppo) che testimoniano un incremento della consapevolezza sulle tematiche proposte; inoltre abbiamo assistito a dichiarazioni spontanee di aver subito bullismo da parte di allievi che, finalmente, nel contesto protetto di una classe ormai più sensibile e alla presenza di insegnanti attenti, trovavano il coraggio di confidarsi; abbiamo raccolto preziose testimonianze di insegnanti che, grazie alla loro dedizione al buon andamento del progetto, vedevano a poco a poco cambiare il clima emotivo in classe (con ricadute positive non solo nelle relazioni sociali ma anche nei processi di apprendimento). Anche noi conduttrici, interrogandoci continuamente sulla modalità migliore di incrementare la competenza emotiva nei bambini, abbiamo imparato da loro cosa vuol dire essere davvero empatici e attenti ai propri e altrui bisogni.

Bibliografia

- Bertacchi I., Giuli C., Muratori P. (2016), *Coping Power nella scuola primaria*, Edizioni Erickson, Trento.
- Crick N.R., Dodge K. (1994), A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment, *Psychological Bulletin*, vol. 115, pp. 74-101.
- Di Pietro M. (1992), *L'educazione razionale-emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Edizioni Erickson, Trento.
- Dodge K. (1980), Social Cognition and children's aggressive behavior, *Child Development*, vol. 51, pp. 162-170.
- Gini G., Carli G. (2004), Comprensione di stati mentali ed emozioni: un confronto tra bulli, vittime e altri ruoli nella classe, *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, vol. 2, pp. 185-199.
- Ianes D. (2007), *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Edizioni Erickson, Trento.
- Mariani U., Schiralli R. (2002), *Costruire il benessere personale in classe. Attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*, Edizioni Erickson, Trento.
- Menesini E. (2000), *Bullismo. Che fare?*, Giunti, Firenze.
- Menesini E. (a cura di) (2003), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Edizioni Erickson, Trento.
- Pignatti B., Menesini E., Melan E. (2003), Potenziare le competenze emotive, sociali e relazionali nella scuola, in E. Menesini (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Edizioni Erickson, Trento.
- Sutton J., Smith P.K., Swettenham J. (1999), Bullying and "theory of mind": a critique of the social skills deficit view of anti-social behavior, *Social Development*, vol. 8, n. 1, pp. 117-134.

04.

QUANDO LA SCUOLA SI PRENDE CURA UN LAVORO DI RETE IN OTTICA SISTEMICO-RELAZIONALE

Lucia Gambacorta

Psicologa - Psicoterapeuta

Valentina Bellini

Psicologa - Psicoterapeuta



Premessa

Negli ultimi anni, e ancor più in questi ultimi mesi, i mass media e i social network raccontano di una scuola in continua trasformazione, che a volte purtroppo diventa teatro di preoccupanti accadimenti di disagio e violenza.

È sulla base di tali eventi che la comunità di psicologi e psicoterapeuti deve necessariamente aprire una riflessione sul mondo della scuola, ponendosi delle questioni di fondamentale importanza:

«Cosa sta accadendo all'interno di questo contesto?» «Cosa ci segnalano i comportamenti e le

dinamiche disfunzionali a cui siamo esposti quasi quotidianamente?»

Se è vero che essi esprimono un disagio, da dove ha origine e come possiamo intervenire?

Se partiamo dal presupposto teorico, caro alla Scuola di Palo Alto (Bateson *et al.*, 1956), che il sintomo è un messaggio con funzione di comunicare una sofferenza profonda, non solo del singolo individuo ma anche del sistema relazionale che lo circonda, la scuola allora sta esprimendo un'implicita richiesta di aiuto a cui responsabilmente noi psicologi abbiamo l'obbligo professionale di rispondere.

La nostra risposta in tal senso dovrebbe essere non solo di tipo "terapeutico-curativo" ma anche e soprattutto preventivo, perché molto spesso è nella scuola che emergono segnali di una crisi più profonda che riguarda anche la famiglia, poco tutelata nella società attuale.

In un'ottica sistemico-relazionale, che vede l'applicazione della teoria dei sistemi ai contesti di vita dell'individuo, scuola e famiglia rappresentano macrosistemi che si incontrano e si intersecano in modo complesso; all'interno di essi il singolo si trova a giocare diversi ruoli e a svolgere diversi compiti contemporaneamente in più relazioni.

Lavorare a scuola come psicologi ci fornisce la possibilità di osservare e intervenire su tutti i sottosistemi di riferimento del singolo individuo, in una fase del ciclo vitale in cui è ancora possibile lavorare in prevenzione.

Alla luce di tali premesse nasce la nostra idea di occuparci del sistema scuola in tutta la sua complessità relazionale e prende vita il progetto “Io parlo se tu mi ascolti davvero. A tu per tu con lo psicologo”, che dal 2015 è attivo presso l'Istituto Comprensivo “Galileo Ferraris” di Spello e dal 2016 presso l'Istituto Comprensivo di Cannara-Bevagna. Il progetto, ideato molti anni fa e partito dall'intento iniziale di poter aiutare le famiglie del territorio, ha visto la sua realizzazione all'interno della scuola, come contesto in cui la famiglia è interlocutore fondamentale.



Lo Spazio di ascolto

Lo Spazio di ascolto vuole essere un servizio di promozione della salute intesa nel senso più ampio che ne dà l'Organizzazione Mondiale della Sanità: benessere fisico, psichico, socio-relazionale, con obiettivi di prevenzione del disagio e delle devianze, oltre che di educazione alla gestione del proprio equilibrio psicologico nel rispetto della propria individualità.

Il lavoro è stato strutturato pensando principalmente ai bambini e ai ragazzi, che spesso richiamano l'attenzione di noi adulti in tanti modi diversi, ma essenzialmente lo fanno con la richiesta, non sempre esplicita, di essere visti e ascoltati. In tal senso l'obiettivo fondamentale del progetto è

stato ed è quello di dare la possibilità agli alunni, ai genitori e agli insegnanti di essere accolti e compresi, perché sono proprio l'ascolto, la comunicazione e il confronto che rendono possibile l'avviarsi di un processo di elaborazione dei vissuti emotivi. Come diceva Rogers «un ascolto molto attento è già un modo significativo per essere di aiuto».

Luigi Cancrini da anni si occupa di minori e ci insegna che l'ascolto è l'arte della liberazione dal dolore (Cancrini, 1996) e che i minori si possono curare prevenendo lo sviluppo di gravi disturbi dell'adulto perché «quelli che curiamo anche quando curiamo pazienti adulti, sono alla fine i bambini feriti che ancora piangono dentro di loro» (Cancrini, 2012).

Presupposti teorici a noi cari che ci fanno percepire la scuola come contesto di eccellenza del nostro lavoro di intercettazione delle difficoltà. Il tempo della scuola è il tempo del processo di separazione emotiva dell'individuo dalla famiglia d'origine. La differenziazione del sé avviene in un lungo percorso che coincide con la costruzione dell'identità della persona.

Il figlio lentamente si svincola dall'originaria fusione con la madre e si muove verso la propria autonomia (Bowen, 1979) e in questo processo diventa fondamentale il ruolo del “terzo”, rappresentato dal padre, che ha il compito di accogliere le angosce separative di un figlio dalla madre.

Riteniamo che la scuola abbia un analogo compito in un tempo successivo: quello di divenire l'altro elemento di confronto quando i figli, mano a mano che crescono, si avventurano sempre più lontano dalla base sicura rappresentata dalla famiglia (Bowlby, 1988).

Tale naturale percorso nella vita della famiglia rappresenta un compito di sviluppo non sempre semplice e lineare e la scuola si trova spesso a confrontarsi con le difficoltà rilevate da questi momenti di sviluppo.

A tal proposito, i destinatari del nostro Spazio d'ascolto sono non solo gli studenti della scuola secondaria di primo grado, ma anche gli insegnanti

e i genitori degli alunni di tutti i gradi e ordini dell'Istituto e i collaboratori scolastici.

Gli obiettivi di questo progetto sono:

- la rilevazione precoce di segnali di disagio e l'attivazione di eventuali misure terapeutiche;
- favorire la socializzazione e l'integrazione degli alunni all'interno del gruppo classe;
- rilevare precocemente difficoltà di apprendimento e prevenire l'abbandono scolastico;
- promuovere e favorire un sostegno al processo di formazione dell'identità;
- favorire le relazioni e facilitare la comunicazione alunno-insegnante, alunno-genitore, genitore-insegnante;
- supportare il ruolo educativo di insegnanti e genitori.

Lo strumento principale utilizzato è la consulenza psicologica breve, non terapeutica, che offre accoglienza e supporto in un numero di incontri limitati nel tempo, sia per i minori che per gli adulti di riferimento.

Entrando più nello specifico il progetto si compone di tre fasi: un primo momento di presentazione dello spazio di ascolto; un momento centrale, più saliente, di lavoro nello Spazio d'ascolto e nei gruppi classe, e infine la fase delle restituzioni del lavoro svolto durante l'anno scolastico.

Negli anni il progetto ha assunto forme diverse integrandosi sempre di più con le necessità della scuola e si sono incrementati i lavori nei gruppi classe per promuovere esperienze sul tema delle emozioni e dell'empatia, sull'identità personale e l'identità del gruppo, sull'uso di social network e i pericoli della rete. Le stesse tematiche sono state riproposte anche a gruppi di genitori e insegnanti al fine di favorire una riflessione utile al loro difficile compito educativo.

Conclusioni

Il progetto ha dato i suoi frutti in questi tre anni di lavoro e i suoi buoni risultati non si sono evidenziati solo dall'osservazione dei numeri e dei necessari bilanci di fine anno, ma si manifestano anche attraverso il maggiore interesse e curiosità che

questo "servizio" ha destato anche nelle persone non direttamente coinvolte: istituzioni, associazioni e cittadini in generale.

Sicuramente abbiamo la speranza che questo progetto continui a crescere e a svilupparsi nel tempo e ad arricchirsi di nuove possibilità. Tra gli obiettivi ancora da raggiungere sentiamo il bisogno di una maggiore sinergia con il mondo dei docenti: figure a cui si chiede tantissimo e da cui si pretende altrettanto, con grandi responsabilità, una mole di lavoro e poco spazio di elaborazione e condivisione. Considerando che la nostra giovane professione sta percorrendo il suo processo di individuazione e sta affermando sempre di più la propria identità, un po' come gli alunni della scuola a cui il nostro progetto si sta rivolgendo, ci impegneremo per fare in modo che il nostro lavoro possa rappresentare anche un'opportunità di promozione della nostra professione.

Bibliografia

- Bateson G., Jackson D.D., Haley J., Weakland J. (1956), *Toward a theory of schizophrenia*, *Behavioral Science*, 1, pp. 251-264.
- Bowen M. (1979), *Dalla famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare*, Astrolabio, Roma.
- Bowlby J. (1988), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Cancrini L. (1996), *Date parole al dolore. La depressione: conoscerla per guarire*, Frassinelli, Roma.
- Cancrini L. (2012), *La cura delle infanzie infelici. Viaggio nell'origine dell'oceano borderline*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Cancrini L. (2017), *Ascoltare i bambini. Psicoterapia delle infanzie negate*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Minuchin S. (1976), *Famiglie e terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma.

05.

GIOCHIAMO A “CHI SONO”? L'ESPERIENZA DI UNA PSICOLOGA IN UN NIDO D'INFANZIA: OSSERVAZIONE E CO-COSTRUZIONE DI PROCESSI LUDICO-IDENTITARI

Lavinia Lazzari

Psicologa - Psicoterapeuta



«Guarda un po' cosa so fare?! Guarda!»
Veronica, 3 anni. Una richiesta, la sua, che contiene il bisogno esistenziale di essere osservata, vista, nel passaggio cruciale della sua fase di sviluppo. Ha 3 anni ed è nella piena fase del “gioco simbolico”, è molto abile nell'attribuire significati e nell'usare simboli, ha un linguaggio molto sviluppato già da un anno. Veronica è bravissima nel gioco del “fare finta”: diventa una principessa, una sposa, un gattino, una ballerina, nel suo sviluppo il rispecchiamento dell'altro le è fondamentale per costituirsi un'identità (Fonagy, Target, 2005).

«Guarda me! Guarda che so fare io invece!»
Lorenzo, 3 anni anche lui.

I due si contendono spesso le attenzioni delle educatrici in un gioco di messa in scena di prestazioni e di richiamo sano di attenzione. «Diteci come siamo» e quindi «diteci chi siamo» stanno chiedendo. I bambini sanno essere davvero diretti

e chiari nei loro bisogni emotivi, scavalcano e bypassano le sovrastrutture della personalità adulta come se fosse un percorso ad ostacoli e arrivano dritti al punto, «dimmi chi sono». Tu, adulto responsabile che li ascolti, sei coinvolto nella loro richiesta direttamente e non dovresti esimerti.

Routine flessibile

Da circa un anno collaboro con il Nido d'infanzia “Semi di mela” di Terni, diretto dall'educatrice professionale Claudia Monti, coadiuvata dal prezioso contributo della psicologa in formazione Giorgia Sesini. Nella mia esperienza prolungata ho familiarizzato con l'ambiente del nido (0-3 anni), scandito da attività sia ludiche che educative.

La mattinata dei bambini è ben ritmata da tempistiche precise, atte a costituire una routine che possa diventare per il bambino stesso prevedibile e contenitiva, guidandolo nella sperimentazione di attività “flessibili” (termine coniato per suggerirne l'obiettivo, che può cambiare quotidianamente), utili alla sperimentazione degli specifici compiti di sviluppo della fascia di età 0-3 anni.

Ogni attività ha lo scopo di alimentare il bisogno di “lavoro” del bambino (Herrmann, 2016), rifacendosi anche all'epistemologia educativa montessoriana. È osservando il singolo bambino e il gruppo che si scopre l'attività corrispondente ai suoi bisogni di sviluppo, se sappiamo seguirlo sarà lui stesso a guidarci.

Simona, 18 mesi, ama aprire tutto: armadietti

degli altri, porte, scatole. Ogni volta che giochiamo ai “travasi” (si forniscono al bambino due scatole e dei materiali di travaso, per esempio pasta, affinché il bambino impari a sviluppare la propria coordinazione visuo-spaziale, affinando la motricità), la parte più divertente per Simona è svuotare e lanciare, riempire è molto meno interessante. Simona ama l'acqua e i colori, ama sentirli sulla pelle e fra le dita, questa bimba è nella fase di sviluppo prossimale in cui sta conoscendo il mondo attraverso la bocca, l'occhio e la mano. Scoprire è per lei un gioco e giocando sta alimentando le proprie connessioni sinaptiche, nel crearsi nuovi schemi cognitivi che le saranno fondamentali per l'adattamento presente e futuro.

Tutto è gioco, il gioco è tutto

Vivendo il mondo del nido, dagli 0 ai 3 anni, si è davanti all'evidenza di come l'apprendimento passa attraverso il gioco. Tutto diventa un “gioco”, inteso sia come spazio di costruzione di esperienze individuali e soggettive, sia di regole e ruoli che si muovono in un campo emotivo condiviso (Bateson, 1996).

Nell'arco di questi tre anni, le necessità del bambino cambiano e si sviluppano lungo un continuum che va dal gioco di “manipolazione semplice” (4 mesi), al “gioco di combinazione” (8 mesi), al “gioco funzionale” (12-18 mesi), fino al “gioco simbolico” (18-24 mesi). Raramente i bambini arrivano al “gioco sociale” (dai 4 anni in poi), di solito si sperimentano nel “gioco individuale parallelo” (Ammanniti, 2001).

Sarà dunque fondamentale, per assecondare il sano sviluppo di ognuno di loro, prevedere le attività “flessibili” a cui ho fatto riferimento sopra. Attraverso queste i bambini vengono coinvolti in laboratori e giochi comprensivi di tutti i passaggi di sviluppo sopraelencati.

Nello specifico delle attività “flessibili” proposte al Nido “Semi di mela” si intende approfondire:

- la vita pratica (collaborazione, allacciare, lavarsi le mani, la toilette...);

- la vita sensoriale (i colori, i materiali, esperienze tattili, il ritmo e la musica, imparare ad ascoltare, le favole...);
- la vita manuale e creativa (rispettare la creatività libera, scoprire la pittura, ritagliare, modellare, realizzare collage, avvitare e svitare, giocare con i puzzle, i travasi, i telai, i travestimenti, le stoffe, le marionette...);
- il linguaggio (la scelta dei libri, la lettura, imparare la terminologia...);
- la motricità globale (arrampicarsi, fare un percorso, le capriole, il ballo...).

Identità nella relazione

Come dice Maria Montessori in *La mente del bambino* (1999): «L'oggetto di questi esercizi non è il vero scopo di essi: il bambino ubbidisce ad uno stimolo interno»; questo stimolo può essere inteso come istinti tipici di una zona di sviluppo prossimale, all'interno della quale il bambino si trova in uno specifico momento. Ogni zona di sviluppo attraversata spinge il bambino a sperimentarsi nelle proprie potenzialità e, dunque, a ricevere dei feedback dall'ambiente che lo circonda. Contesto e relazione saranno variabili fondamentali e imprescindibili nella costituzione del proprio senso di identità.

Dai 6 mesi in poi accade un passaggio fondamentale nella vita psichica del neonato, si passa dal pensiero “proto-simbolico” al pensiero “simbolico” (Gennaro, 2006) che solo intorno ai 24 mesi di vita si arricchisce di caratteristiche referenziali e comunicative. A partire dal secondo semestre di vita il neonato imparerà a fare uso dell'oggetto concreto e simbolico. È in questa fase che il bambino si cimenta ancor più nella routine del Nido, dando prova di ricordare e saper prevedere e condividere degli schemi comportamentali condivisi, come cantare una canzoncina muovendo le mani secondo uno schema tipico della filastrocca.

Ogni volta che Anna Maria muove le manine unendole e cercando di creare un triangolo sappiamo che vuole cantare “Whisky il ragnetto”

simulando il movimento del ragno che si arrampica, così come ha visto fare alle educatrici.

Ogni attività ha, inoltre, come filo conduttore la dinamica relazionale all'interno della quale si sviluppa. I bambini si osservano tra pari in un contesto di relazione orizzontale e vengono osservati e osservano le educatrici in un contesto di relazione verticale.

Le relazioni veicolano quella che Fonagy e Target chiamano la "teoria della mente", «io sono perché tu sei», che nel bambino inizia a intravedersi a partire dai 24 mesi: costruito teorico che introduce il concetto di "mentalizzazione", cioè di comprensione del pensiero altrui e dunque di co-costruzione identitaria attraverso la relazione (2005). La "teoria della mente" è fondamentale per il bambino nello sviluppo della propria "regolazione affettiva" ed è, per esempio, deficitaria nei bambini affetti da Disturbo dello spettro autistico. La "teoria della mente" rappresenta la comprensione esperienziale dei sentimenti in un modo che va ben oltre la comprensione intellettuale. Il suo sviluppo viene favorito dalla funzione di "rispecchiamento" che l'adulto svolge nei confronti del neonato. L'adulto che si prende cura del bambino lo aiuta, attraverso la veicolazione della propria lettura del mondo, a creare modelli di mentalizzazione, prodromi alla capacità di astrazione simbolica e rappresentazionale.

Io stessa amo il gioco della lettura di fiabe. Attraverso l'oggetto concreto del libro si introducono trame emotive significative che portano ogni bambino a interfacciarsi con l'emozione narrata. L'emozione nella relazione è il fondamento della qualità della relazione stessa e dunque alla base del lavoro educativo nel Nido.

Che si tratti di Veronica, Lorenzo, Simona o Anna Maria, lavorare con ognuno di loro nel Nido significa avere cura del loro sviluppo; assecondare le loro competenze spronandole ma mai forzandole, creare una relazione sana, all'interno della quale i piccoli possano ritrovarsi e magari anche piacersi; favorire la costruzione di un contesto

come matrice, all'interno del quale ogni "storia" possa seguire il proprio processo di scoperta del mondo e di se stessa, quindi di costruzione identitaria.

Nota

I nomi dei minori citati nell'articolo sono di pura invenzione per il rispetto della privacy degli stessi.

Bibliografia

- Ammaniti M. (2001), *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Beatson G. (1996), *Questo è un gioco, perché non si può mai dire a qualcuno gioca!*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- De Clercq H. (2011), *L'autismo da dentro*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Fonagy P., Target, M. (2005), *Psicopatologia evolutiva*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Gennaro A., Bucolo, G. (2006), *La personalità creativa*, Editori Laterza, Bari.
- Herrmann E. (2016), *100 attività Montessori*, L'ippocampo ragazzi, Milano.
- Montessori M. (1999), *La mente del bambino*, Garzanti Elefanti, Milano.

06.

DIARIO DI SCUOLA. IL METODO AUTOBIOGRAFICO NEL CONTESTO SCOLASTICO: RIFLESSIONI ED ESPERIENZE

Marina Biasi
Psicologa



« Un sistema educativo deve aiutare chi cresce a trovare una identità. Se questa identità manca, l'individuo incasca nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, e non darla per scontata.»

Duccio Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*

Premessa

Nell'articolo mi soffermerò sull'introduzione della metodologia autobiografica nella scuola, sia in percorsi di formazione permanente per gli insegnanti, sia in percorsi laboratoriali rivolti agli studenti. Solitamente siamo abituati a pensare che i protagonisti del mondo scolastico, pur condividendo

spazi e tempi, abbiano bisogni formativi differenti. Questo in una certa misura è vero, tuttavia entrambi possono essere facilitati nel processo di "formazione alla pensosità e all'interiorità", che sono dimensioni propriamente umane sulle quali è auspicabile potersi interrogare e migliorare durante tutto l'arco dell'esistenza.

Contesto teorico di riferimento

Il metodo autobiografico è stato introdotto nell'ambito accademico italiano a partire dagli anni '90 grazie all'azione del gruppo "Condizione adulta e processi formativi", facente capo all'Università degli Studi di Milano - Bicocca e coordinato da Duccio Demetrio (già docente di Filosofia dell'Educazione e Educazione degli Adulti).

Nel 1998 nasce la Libera Università dell'Autobiografia (LUA) di Anghiari grazie all'incontro tra Duccio Demetrio e Saverio Tutino: lo studioso di autobiografia e il giornalista ideatore dell'Archivio Diaristico di Pieve Santo Stefano avviarono così la costituzione di una comunità di ricerca, formazione, diffusione della cultura della scrittura autobiografica e della pedagogia della memoria.

Il gruppo milanese e il gruppo anghiarese, a tutt'oggi, promuovono la ricerca teorico-metodologica inerente all'approccio autobiografico, con l'intento di sviluppare pratiche formative che mettano al centro:

- il valore della memoria individuale e collettiva;
- la soggettività;

- la narrazione come strumento di conoscenza di sé, degli altri, del mondo;
- lo sviluppo dell'interiorità e dell'autoformazione come processi auto-conoscitivi e auto-progettuali;
- l'ascolto di sé e degli altri.

Formarsi in prospettiva autobiografica, dunque, attiva processi di natura motivazionale, trasformativa e cognitiva, grazie a:

memoria: ogni essere umano è un insieme di ricordi, espliciti o sepolti e latenti, che giacciono nelle pieghe del suo "esserci". «Attivare la memoria significa ridare il tempo a ciò che non ha avuto tempo, far sì che ciò che è stato vissuto acquisti lo spessore di realtà conseguente all'essere oggetto di nominazione. Accade così che il movimento lento della memoria asseconi la fatica del nascere di pezzi di esperienza rimasti senza parola, di emozioni che non avevano preso ancora una forma» (Mortari, 2003);

narrazione: affinché la memoria non resti episodica, occorre la narrazione. Il pensiero narrativo permette di dare senso a ciò che ci è accaduto, attribuire significati, costruire nessi fra gli eventi in una prospettiva individuale. Le narrazioni rappresentano così formidabili strumenti per la costruzione identitaria, infatti nel raccontare di noi prendiamo parte a un processo di creazione e mantenimento del nostro senso del Sé. «Il ristabilire connessioni tra i pensieri equivale a ricomporli in figure, disegni, architetture [...] è una conquista mentale, un apprendere da se stessi in modo costruito, meditato, ragionato. [...] L'intelligenza retrospettiva costruisce, collega e quindi colloca l'evento nello spazio e nel tempo.» (Demetrio, 1996);

scrittura: perché la penna? Non basta la parola parlata? Questa è una possibile risposta: «Il particolare si rivela allo scrittore mentre lo scrive, non quando lo pronuncia» (Zambrano, 1998). La penna ci aiuta quindi a fare chiarezza, a distanziarci dagli eventi, a scomporli in frammenti, a ricostruirli in una forma nuova. Essa permette di creare una relazione tra il "sé-che-vive" e il "sé-che-scrive" con l'intenzione di aprire uno sguardo diverso, uno sguardo di-vergente. Usare la penna e il taccuino significa creare una traccia condivisibile su cui

potersi interrogare e conoscersi di nuovo. La scrittura è così invito al mettersi in divenire e a progettarsi, partendo da una sosta: «La scrittura è amicizia vera per le parole [...] Poiché lo scrivere scaturisce dal silenzio della mente, impariamo a pensare anche in modi diversi. Siamo educati dalla scrittura al pensiero profondo» (Demetrio, 1996).

Il racconto delle esperienze: l'approccio autobiografico nella formazione degli insegnanti

Nell'ambito di un percorso di formazione di tipo autobiografico, prima ancora che entrino in gioco i contenuti, è il percorso stesso a essere formativo, poiché porta la persona a interrogarsi e a trovare dentro di sé e nel confronto con gli altri le proprie traiettorie trasformative e di apprendimento.

Secondo questo orientamento, il formatore guida gli insegnanti ad assumere la dimensione della ricerca di senso e una postura riflessiva durante tutto il percorso formativo e anche oltre. Essi saranno sempre al centro del processo, mentre il formatore avrà il ruolo di facilitatore.

La portata innovativa del metodo autobiografico sta proprio nel promuovere domande metariflessive e metacognitive, premessa di qualsiasi apprendimento: cosa sto imparando da questa esperienza? Cosa mi colpisce? Cosa mi sorprende? Quali strategie muovono le mie azioni, le mie scelte? Quali nessi posso cogliere tra le mie scritture? Cosa provo nell'ascoltare le scritture degli altri?

Quindi, l'introduzione della metodologia autobiografica a scuola:

- è utile per l'insegnante, poiché attraverso la scrittura può ri-conoscersi, ovvero ri-scoprire le ragioni del proprio percorso professionale, interrogarsi su successi e insuccessi, sui mutamenti della propria identità di ruolo e motivazione;
- è efficace nel promuovere la dimensione di gruppo degli insegnanti, che possono condividere significati, ritrovare ciò che sfugge nell'immediatezza e nella complessità delle situazioni, sviluppare creatività e sperimentare una modalità di relazione innovativa;

- è una metodologia che gli insegnanti possono sperimentare nelle loro classi, per facilitare nelle bambine e nei bambini capacità cognitive, emotive e relazionali a livelli diversi.

Sulla base di queste premesse, ho realizzato un corso di formazione sul metodo autobiografico rivolto a insegnanti di scuola primaria presenti nel territorio della Provincia di Perugia.

Sono partita dalla condivisione del patto autobiografico, in virtù del quale si co-crea un contesto di apprendimento favorevole e accogliente. Dopo una introduzione teorica e metodologica, ho proposto alle insegnanti di sperimentarsi nella dimensione della scrittura. Poi abbiamo dedicato del tempo all'elaborazione di dispositivi autobiografici da adottare in classe; infine, vi è stato un incontro di verifica e valutazione di queste esperienze. La riflessione metacognitiva ha attraversato l'attività formativa in tutte le sue fasi come un filo rosso, infatti le insegnanti sono state invitate a redigere due tipi di diari: uno relativo agli incontri con me e uno relativo all'esperienza condotta in classe. Le notazioni contenute nei due diari sono state oggetto di ulteriore riflessione condivisa: in questo modo abbiamo potuto davvero trasformare l'azione in sapere.

Dal diario di un'insegnante: «è stato importante vivere io il laboratorio di scrittura autobiografica come alunna, provare su di me mi rende più vicino a loro, a quello che provano, alle difficoltà che possono incontrare, a volte forse “non mi piego all'altezza dei bambini” valutando da adulta la proposta... sbaglio».

Il racconto delle esperienze: il laboratorio autobiografico in classe

Quelle che seguono sono le mie riflessioni relative a un laboratorio condotto nel 2016 in due classi terze di scuola primaria a Perugia. «Il titolo dove lo scrivo?», «Uso la penna rossa o quella blu?», «Non so cosa scrivere... e se scrivo questa cosa, la maestra poi non è contenta».

Queste e altre le frasi che risuonavano all'inizio; ma una volta rassicurati sul fatto che la scrittura

non sarebbe stata giudicata dalle maestre, e che a partire dall'argomento dato si poteva scegliere cosa e come scrivere, i bambini e le bambine hanno iniziato a sperimentare il piacere della “penna libera”.

Il mio obiettivo principale era far sì che potessero associare la scrittura non a un risultato per gli altri, ma a un risultato per sé, ovvero una scrittura che non fosse dimostrazione di nozioni e competenze, ma scrittura come conoscenza, come scoperta: dare forma ai pensieri e alle immagini che nascono dentro di sé e che sono il seme per il dispiegarsi della propria identità.

Non dimenticherò mai i volti illuminati di soddisfazione, quando giungevano a una consapevolezza, a una “chiarezza del dire” che aveva la bellezza e la forza di una Epifania. Ecco le parole di un bambino: «oggi, dopo aver usato la china, riesco a scrivere meglio, è come se aver sciolto il colore mi ha sciolto i pensieri!»

Il laboratorio di scrittura autobiografica diventa così per bambine e bambini un'occasione preziosa per raccontare e raccontarsi, in cui si creano le condizioni di tempo e spazio necessarie per garantire lo sviluppo del pensiero, in cui si presta attenzione, si sospende il giudizio e si ascolta.

Esso è, pertanto, il terreno fertile nel quale poter coltivare la propria identità, in cui ci si accorge di avere una storia che vale la pena raccontare, ma non solo, è anche il luogo dell'incontro con le storie degli altri e delle altre.

Bibliografia

Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari.

Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

Zambrano M. (1998), *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

07.

SPORTELLO D'ASCOLTO IN AMBITO SCOLASTICO: UNA RISPOSTA EFFICACE. SOSTENERE IL DIFFICILE COMPITO DI DEFINIRSI NELL'EPOCA DELL'INDEFINITEZZA

Silvia Salvarelli
Insegnante



Quando parliamo di adolescenza, facciamo riferimento a un'identità in divenire, la quale necessita, per definirsi, di uno specchio dai contorni netti, grazie al quale riflettersi e riflettere, di un orecchio paziente, disposto ad accogliere e attendere, di un sostegno in grado di fornire il contenimento emotivo necessario alla tempesta emozionale in corso.

Nella mia esperienza biennale di conduzione di uno

Sportello d'ascolto presso una scuola secondaria di secondo grado, posso dire di aver riscontrato come tale spazio rappresenti, una risposta quanto mai efficace ai complessi bisogni e compiti evolutivi che l'adolescente si trova a dover fronteggiare.

Compiti evolutivi in adolescenza

In modo schematico ed esemplificativo possiamo identificare alcuni compiti fondamentali.

In primis, il processo d'individuazione (Jung, 2013), ovvero la graduale costruzione di un'immagine di sé integrata che riassume, i cambiamenti corporei della pubertà in un "nuovo corpo" e nella quale possano trovare posto le vicende pulsionali ed emozionali caratteristiche di questa fase della vita. A questo si lega il processo di acquisizione dell'identità sessuale ed è a questo livello che si gioca la partita identità *versus* confusione identitaria, che Erikson identificava come crisi psicosociale caratterizzante il periodo adolescenziale (Erikson, 2000).

Il secondo compito evolutivo è rappresentato dal presupposto del primo, ossia dalla separazione dalle figure genitoriali, al fine di sperimentare, attraverso una differenziazione in atto, la propria autonomia, costruendo legami al di fuori del nucleo familiare ed elaborando un proprio modo di pensare e di essere, soprattutto grazie al confronto col gruppo dei pari, che in questa fase assume una valenza fondamentale, consentendo la costruzione di un'identità sociale.

Il terzo compito con cui l'adolescente è chiamato a confrontarsi ha a che fare con la mentalizzazione delle emozioni, ovvero usare adeguatamente pensiero e linguaggio per dare un nome a ciò che si vive sul piano emozionale: poter sentire le emozioni, poterle riconoscere e descrivere in sé e negli altri, poter dare loro un significato.

Il quarto compito consiste nella costruzione di un proprio progetto di vita; diventare adulti passando attraverso la sperimentazione, la conoscenza e l'esplorazione di sé, per poi compiere scelte significative per il proprio futuro, come la scelta della facoltà universitaria o l'opzione per un percorso professionale di un certo tipo. Infine, il processo di acquisizione di una coscienza etica: costruire un proprio sistema di valori tale da orientare il proprio comportamento e consentire un giudizio sugli accadimenti della vita.

È con questa complessità che i nostri ragazzi sono chiamati a confrontarsi, ed è a questo livello che essi chiedono di essere supportati. Infatti, se dovessi operare un'analisi delle richieste pervenute presso lo Spazio d'ascolto, direi che esse hanno riguardato esattamente gli aspetti sopra citati e in particolare: ricerca della propria identità, dinamiche relazionali più o meno disfunzionali relative al contesto familiare e/o scolastico, vissuti depressivi e/o di ansia generalizzata, richiesta di orientamento alla professione.

Una nota particolare meritano, poi, le condotte di autolesionismo minore che sempre più si insidiano tra i nostri giovani.

Il corpo, a partire dalla pubertà, rappresenta un elemento centrale della trasformazione adolescenziale. Questo è il luogo dove le trasformazioni prendono consistenza e alla superficie del quale si realizza un continuo scambio tra mondo interno e mondo esterno. Ciò che appare alla superficie del corpo, dunque, dà voce a ciò che si muove nel mondo interiore. Proprio per questo il corpo adolescente è anche luogo di conflitti e le profonde trasformazioni a cui va incontro ne fanno il palcoscenico sul quale si svolge la contesa tra passato e futuro, tra i desideri del bambino che è

stato e i bisogni dell'adulto che sarà (Marchese, 1996).



Si potrebbe istituire un parallelismo tra le dinamiche del disturbo borderline di personalità e quelle dello sviluppo adolescenziale (Gunderso, 2003). Il tema dell'instabilità relativamente all'immagine di sé, dell'altro e delle relazioni, infatti, caratterizza entrambe le dimensioni.

Le forme di autolesionismo in adolescenza potrebbero configurarsi, allora, come risposte e attive espressioni del bisogno di scrivere sulla propria pelle un testo a cui non si riesce a dare ancora espressione con le parole.

Se paragoniamo la crescita adolescenziale e le trasformazioni che la accompagnano a un "evento traumatico" (McLane, 1996), ne comprendiamo appieno il significato: il corpo in questo caso viene usato come superficie sulla quale far emergere, in forma condensata, qualcosa che è stato impossibile esprimere in modo organizzato.

Se la società non sa nutrire...

Ci sarebbe, allora, da chiedersi come mai, oggi, tappe evolutive normative, come appunto l'acquisizione della capacità di mentalizzazione emotiva, facciano fatica a essere superate con naturalezza, e vengano imboccate sempre più di frequente traiettorie di mancata salute psichica.

La mancata simbolizzazione delle emozioni e il conseguente analfabetismo emotivo dei nostri giovani, lamentato con estrema lucidità da Galim-

berti (2014a) ha, a mio avviso, una precisa origine sociale. L'assenza di solidi sistemi valoriali di riferimento, di sogni da sognare (Comelli, 2015), impedisce che la società possa essere il nuovo utero accogliente necessario a quella che, in riferimento all'adolescenza, Hall definiva "la seconda nascita" (Hall, 1904).

La società non sa più essere quella madre sufficientemente buona, capace di *holding* (Winnicott, 1987) né è più capace di assolvere per "i propri figli" quella funzione di *rêverie* (Bion, 1975), presupposto fondamentale al processo di simbolizzazione, e in questo le nuove tecnologie sono, senz'altro, altamente collusive.

Ma negli adolescenti il bisogno di tali funzioni, che la società non sa nutrire, resta presente in modo immutato.

Ecco, allora, la rilevanza e la necessità, della presenza dello Sportello d'ascolto nella scuola secondaria di primo e secondo grado, che vada a supportare l'adolescente laddove egli si trova e vive la propria quotidianità, fornendo quel contenimento, quel sostegno, e quella funzione alfa capaci di favorire la simbolizzazione emotiva e il sano instaurarsi del processo di individuazione.

La significativa affluenza allo Sportello dimostra che i ragazzi chiedono, e se chiedono è perché hanno dei bisogni che non sono soddisfatti altrove. Sta alla società rispondere, e rispondere in modo concreto, promuovendo e finanziando tali progetti, dimostrando di riconoscerne l'efficacia.

Bibliografia

Bion W.R. (1975), *Memorie del futuro: il sogno*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
Comelli F. (2015), *I disturbi psichici della globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano.
Erikson E. (2000), *Gioventù e crisi di identità*, Armando Editore, Roma.
Galimberti U. (2014a), *Giovane, hai paura?*, Marcianum Press, Venezia.
Galimberti U. (2014b), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
Gunderson J. (2003), *La personalità borderline: una guida clinica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Hall S. (1904), *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, vol. 2, <https://psychclassics.yorku.ca/Hall/Adolescence/chap17.htm>

Jung C.G. (2013), *Coscienza inconscio e individuazione*, Bollati Boringhieri, Milano.

Marchese G. (1996), *La metamorfosi nell'adolescenza: il corpo disincarnato*, in S. Rodighiero, G. Liguori (a cura di), *Tra Scilla e Cariddi: approdi e processi dell'adolescenza*, Teda, Castrovillari.

McLane J. (1996), *The Voice on the Skin: Self-Mutilation and Merleau-Ponty's Theory of Language*, *Hlpatia*, vol. 11, n. 4, pp. 107-118.

Winnicott D. (1987), *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

08.

SPORTELLO D'ASCOLTO PSICOLOGICO A SCUOLA: L'ADOLESCENZA DA CRISI A RISORSA

Alice Bertuzzi

Psicologa-psicoterapeuta

Letizia Angeli

Psicologa-psicoterapeuta



Durante l'anno scolastico 2017/2018 ci siamo personalmente occupate del Servizio Psicologico istituito presso alcune scuole del territorio umbro: il Liceo Scientifico e Artistico "G. Marconi" di Foligno, l'Istituto Tecnico Economico "F. Scarpellini" di Foligno e il Polo Liceale "G. Mazzatinti" di Gubbio.

Abbiamo riscontrato una grande adesione da parte dei ragazzi: gli allievi complessivamente coinvolti sono stati ben 550, di cui oltre il 60% ragazze.

Il Servizio Psicologico che conduciamo a scuola prevede la presenza di uno Sportello d'ascolto nell'ambito del quale svolgiamo consulenza psicologica.

A esso possono accedere, autonomamente e in maniera riservata, studenti, genitori e insegnanti, essendo un servizio indirizzato al sistema scolastico nel suo insieme. Svolgiamo inoltre numerosi incontri di gruppo per ragazzi e genitori.

Sia gli interventi individuali sia quelli di gruppo sono accomunati da un'ottica depatologizzante e si realizzano all'interno di un contesto collaborativo, empatico e non giudicante.

Il Servizio Psicologico di cui ci occupiamo ha la funzione di prevenire l'insorgenza di situazioni a rischio come uso di sostanze, comportamenti aggressivi, episodi di bullismo, dispersione scolastica e altre situazioni di fragilità e vulnerabilità.

L'obiettivo principale consiste nel promuovere il benessere degli adolescenti, delle loro famiglie e di tutto il sistema scolastico, attivando risorse individuali e relazionali.

Ragazzi allo Sportello

Lavorando da tempo all'interno dell'istituzione scolastica abbiamo deciso di riportare alcuni dati relativi alla nostra esperienza clinica in riferimento all'anno scolastico 2017/2018.

I ragazzi si sono rivolti allo Sportello d'ascolto per difficoltà scolastiche come ansia da prestazione, calo nel rendimento, demotivazione allo studio, difficoltà di concentrazione, fobie scolastiche, ma soprattutto per difficoltà nella relazione con i genitori e con i coetanei, per aspetti legati alla crescita, all'accettazione di sé e all'integrazione sociale.

Frequentemente abbiamo riscontrato la presenza di vissuti depressivi, attacchi di panico, problematiche inerenti all'orientamento sessuale, ma anche paura per il futuro e timore di deludere le aspettative genitoriali.

Nel caso in cui si sono manifestate problematiche psicologiche rilevanti (insorgenza di patologie psichiatriche o rischio suicidario) ci siamo coordinate con i servizi territoriali della ASL che hanno preso in carico gli studenti e le loro famiglie.

Dalla nostra esperienza a scuola abbiamo constatato che la consulenza psicologica favorisce un incremento del livello di autostima, che in questa fase della crescita assume un ruolo centrale: i ragazzi hanno imparato a riconoscere ed esprimere i propri vissuti emotivi, ansie e paure, al fine di usarli in modo costruttivo, hanno acquisito una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie difficoltà, dando ad esse un senso e un significato. Sono riusciti inoltre ad attivare le loro risorse individuali e relazionali, necessarie per gestire in modo più efficace le conflittualità che si sono trovati a vivere.

Tramite gli incontri gruppalmente abbiamo promosso inoltre l'integrazione sociale e il senso di appartenenza al gruppo dei pari, in un contesto in cui la diversità si è configurata come una risorsa e non come generatrice di distanza.

Dai feedback riferiti da ragazzi, insegnanti e genitori, abbiamo rilevato che a un miglioramento del benessere psicologico degli studenti è conseguito un miglioramento in termini di andamento scolastico.

Genitori allo Sportello

C'è stata una significativa adesione allo Sportello anche da parte dei genitori, che si sono rivolti a noi spinti dal bisogno di entrare maggiormente in contatto con i loro figli e di migliorare la comunicazione con essi, ma anche per confrontarsi rispetto ad alcune tematiche specifiche come la gestione delle regole.

Nei genitori abbiamo riscontrato una significativa preoccupazione per la comparsa di comportamen-

ti provocatori e di sfida da parte dei propri figli, così come preoccupazioni riguardo ad atteggiamenti di rifiuto e chiusura manifestati nei loro confronti.

Erano spesso disorientati di fronte a quei cambiamenti tipici dell'età adolescenziale, in particolare presentavano difficoltà a modulare e integrare il bisogno dei ragazzi di appartenenza e separazione, protezione e autonomia.

Obiettivo della consulenza con i genitori è stato quello di promuovere una maggiore consapevolezza dei vissuti emotivi dei loro figli, aiutandoli a comprendere i bisogni e le richieste dei ragazzi, a decifrarne i comportamenti, in modo da favorire una comunicazione efficace.

I colloqui hanno avuto lo scopo di attivare quelle competenze relazionali che hanno consentito loro di gestire in maniera più funzionale alcune conflittualità emerse nel rapporto con i figli. Per questo abbiamo condotto anche consulenze familiari che hanno previsto la possibilità di un confronto e di un maggiore contatto emotivo tra genitori e ragazzi. Un'altra finalità estremamente importante nel lavoro con i genitori è stata quella di aiutarli a capire quanto fosse fondamentale, per lo sviluppo dei propri figli, incoraggiarli a credere nelle proprie capacità.

Oltre a occuparci dello Sportello d'ascolto, abbiamo realizzato anche interventi di gruppo sia per ragazzi sia per genitori.

Con i ragazzi ci siamo dedicate a informarli sul ruolo che ha lo psicologo a scuola, ma soprattutto su come gestire dinamiche relazionali altamente conflittuali che si possono manifestare in classe, in un'ottica di prevenzione rispetto all'eventuale insorgenza di fenomeni quali bullismo e isolamento sociale.

Accogliere, orientare e far evolvere

Sono stati condotti anche incontri di gruppo rivolti a ragazzi provenienti da classi diverse, per creare nuove forme di aggregazione giovanile nell'era dei social network, e infine abbiamo attivato dei laboratori per studenti che frequentano l'ultimo anno della secondaria di secondo grado, per

orientarli alla costruzione del proprio futuro e favorire in loro un'autentica libertà di scelta.

Con i genitori sono stati svolti degli incontri di gruppo che hanno previsto una discussione e un confronto attivo in merito ad alcune dinamiche tipiche dell'adolescenza, in particolare rispetto alla relazione tra genitori e figli, impiegando metodi dinamici e interattivi tra i quali *brainstorming*, simulate e giochi di ruolo.

Il gruppo è stato pensato come uno spazio riservato e accogliente, empatico e non giudicante, in cui poter condividere esperienze e punti di vista differenti, dove il confronto con l'altro ha condotto alla scoperta di nuovi aspetti di sé.

Lavorando all'interno del contesto scolastico, abbiamo anche coinvolto e collaborato con i professori per gestire specifiche difficoltà personali degli studenti e particolari dinamiche relazionali che si sono presentate all'interno del gruppo classe.

Il confronto con gli insegnanti è stato estremamente utile per individuare strategie funzionali e favorire il benessere dei ragazzi.

Il focus di intervento che ha guidato il Servizio Psicologico condotto nelle scuole è stato quello di cogliere il potenziale evolutivo dell'adolescenza, al fine di trasformare questa fase dello sviluppo, spesso identificata come critica, in una risorsa, un'opportunità di arricchimento personale e di riscoperta di potenzialità inesprese, sia per i ragazzi sia per gli adulti di riferimento, in un contesto di promozione del benessere individuale, relazionale e familiare.

9.

PROGETTO DI PREVENZIONE “RESILIENTI SI DIVENTA: LA FORZA D'ANIMO”. TRAINING PER STUDENTI ADOLESCENTI

Silvana Maria Luisa Boschieri
Psicologa - Psicoterapeuta, Insegnante



Premessa

A scuola gli studenti dicono molto spesso la frase «non ho voglia». Dietro a questa frase, se li ascoltiamo, possiamo trovare situazioni difficili, di rischio, oltre alle difficoltà della fase adolescenziale che attraversano. Queste situazioni stressanti, che spesso gli adolescenti non sanno gestire, molte volte possono creare confusione, chiusura e, nel peggiore dei casi, possono portarli a smettere di studiare, al ritiro sociale. I docenti conoscono questi casi.

Uno dei problemi psicosociali collegato al disagio adolescenziale, e che purtroppo sta evolvendosi velocemente, è quello chiamato *hikikomori* (Tamakai Saito).

Il dott. Marco Crepaldi segnala nel suo sito l'aumento di questa sindrome: sono giovani che si ritirano nelle mura della propria casa e non affrontano più il percorso della loro vita, sono senza motivazione, senza speranza. I ragazzi smettono di studiare, di lavorare, di relazionarsi con gli amici, lasciando spazio a legami virtuali.

La dott.ssa Carla Ricci (2008) ce lo descrive così: «Il giovane si isola per riposare, per reazione a episodi di bullismo o per un esame scolastico andato male; ma con il trascorrere del tempo la reclusione provoca patologie».

Questo fenomeno si può prevenire a scuola: nell'ambito scolastico si può imparare a vivere, a relazionarsi, ad affrontare le difficoltà.

Curando con consapevolezza la relazione tra docenti e studenti si può dare un piccolo contributo alla costruzione nei giovani della fiducia rispetto alle proprie capacità personali e al proprio valore, in modo da potenziare così la resilienza per affrontare le situazioni di stress della loro vita.

Progetto di prevenzione “Resilienti si diventa: la forza d'animo”

Intendiamo la resilienza come la forza d'animo, l'arte di risollevarsi, la capacità di fronteggiare le avversità e di ricostruire uno stile di vita. È una dimensione dinamica e positiva dove intervengono diversi fattori interdipendenti: individuali, familiari, sociali, culturali. Sono particolarmente

significative le relazioni interpersonali nei diversi ambiti: amicale, scolastico, familiare, sociale che possono costituire una rete significativa di sostegno per risollevarsi (Oliverio Ferraris, 2003; Oliverio Ferraris, Oliverio, 2014).

Il Progetto di prevenzione, che si colloca nella tipologia d'intervento universale per la promozione della salute, ha la finalità di potenziare i fattori protettivi che favoriscono la resilienza, dato che il risollevarsi dalle avversità non è dovuto tanto alla sottrazione di un fattore di rischio, quanto molte volte alla presenza di uno o più fattori protettivi. Attraverso la comparsa di questi fattori protettivi si possono creare le condizioni favorevoli per recuperare la forza d'animo.

Dagli studi e dalle ricerche, i fattori protettivi che favoriscono la resilienza sono: amicizie, affetti, relazioni d'amore e reti sociali; dialogo; curiosità, senso dell'umorismo e divertimento; espressione e gestione delle emozioni; assertività; ricorso all'intuizione e alla creatività; pensiero flessibile; adattamento rapido; attesa-capacità di posporre gratificazioni; valori e altruismo; fiducia in se stessi; senso di efficacia personale; serenità e saggezza; tendenza a migliorare con il trascorrere degli anni (Oliverio Ferraris, 2003; Oliverio Ferraris, Oliverio, 2014; Becciu, Colasanti, 2004, 2016).

L'ipotesi progettuale del Progetto di prevenzione, dunque, propone di potenziare i fattori protettivi della resilienza nello studente adolescente attraverso lo sviluppo/incremento delle seguenti capacità e risorse personali, in modo da aumentare la motivazione e il coraggio per la vita: la qualità delle relazioni interpersonali e la fiducia in sé; la gestione delle emozioni e del pensiero; la gestione dello stress; la risoluzione dei problemi; lo stile assertivo e prosoziale; l'autostima e l'attitudine proattiva.

Articolazione degli incontri

Ogni incontro svolge una unità, per un totale di cinque unità interconnesse, di due ore ciascuna, con cadenza settimanale, più un incontro conclusivo sugli esiti raggiunti.

- 1° incontro "L'arte di risollevarsi"
Obiettivo: prendere consapevolezza dei fattori protettivi.
- 2° incontro "L'arte di ascoltare"
Obiettivo: introdurre all'ascolto empatico nella relazione.
- 3° incontro "L'arte di ascoltarsi"
Obiettivo: iniziare alla gestione delle emozioni e prendere consapevolezza del dialogo interno.
- 4° incontro "L'arte di pensare"
Obiettivo: iniziare alla gestione del pensiero in modo flessibile e creativo per la risoluzione dei problemi.
- 5° incontro "L'arte di comunicare e di costruire relazioni"
Obiettivo: potenziare lo stile assertivo e prosoziale per costruire relazioni positive.

Il Progetto di prevenzione "Resilienti si diventa: la forza d'animo" è stato applicato nella scuola secondaria di secondo grado nel biennio, del Liceo Scientifico "G. Alessi" di Perugia, a un gruppo di studenti del 2° anno (47). Un altro gruppo di studenti dello stesso anno (55) hanno costituito il gruppo di controllo compilando il Questionario "La forza d'animo" (Anna Oliverio Ferraris) all'inizio e alla fine di esso (a.s. 2016/2017).

Strumenti

Questionario "Bussola: resilienti si diventa", per guidare gli studenti alla scoperta e all'autoconsapevolezza dei fattori protettivi che possano aumentare la loro resilienza.

Il Questionario è usato sia per la valutazione del processo che degli esiti (ingresso e uscita), assieme al Questionario "La forza d'animo" (Anna Oliverio Ferraris). Infine, si è somministrato un Questionario per la valutazione del Progetto alla sua conclusione.

Conclusioni

1. I risultati ottenuti confermano che è avvenuto il potenziamento della resilienza in tutti gli studenti del progetto (Questionario "La forza d'animo"), in

maggior grado nel gruppo classe 1 (11,5%) rispetto al gruppo classe 2 (4,2%), che aveva già manifestato un livello inferiore di resilienza nel questionario d'ingresso. È anche da notare uno spostamento sensibile dei valori di resilienza verso il punteggio più alto.

La validità del Progetto è confermata dal gruppo di controllo, il quale nella parte finale dell'anno registra un calo globale del punteggio del 3,8% (classe 3 +0,1%; classe 4 -8,0%).

2. Lavorare con i fattori protettivi diviene, dunque, uno strumento valido e significativo per la promozione della resilienza negli studenti adolescenti. Sebbene gli adolescenti talvolta non riescano a valutare con assoluta consapevolezza il proprio grado di resilienza, tutti gli studenti hanno affermato che, dopo il progetto, si sentono in possesso di maggiori risorse e strumenti per affrontare positivamente la vita e le sue difficoltà.

3. Un elemento caratterizzante degli incontri è stato il lavorare “in relazione”, cercando di promuovere la relazione costruttiva con sé, attraverso l'autoconsapevolezza, e con gli altri, sia nell'interazione di classe, sia nei casi di difficoltà.

Proposta

1. Il Progetto di prevenzione “Resilienti si diventa: la forza d'animo” è un punto di partenza che propone una “bussola” per diventare resilienti. Il Training può essere anche proposto per l'Alternanza scuola-lavoro.

Gli strumenti di misurazione e di lavoro verranno costantemente aggiornati per migliorare il progetto e potenziare così la resilienza nei giovani studenti.

2. I risultati del Training per i docenti “Resilienti si diventa: La forza d'animo nell'interazione educativa” sono stati inclusi nella presentazione degli esiti del Gruppo di lavoro di Psicologia Scolastica “A scuola di relazioni”. Sono state proposte le attività didattiche relative ai fattori protettivi che favoriscono la resilienza negli studenti (nel primo incontro). Sono stati proposti esempi drammatizzati di ascolto empatico e di comunicazione

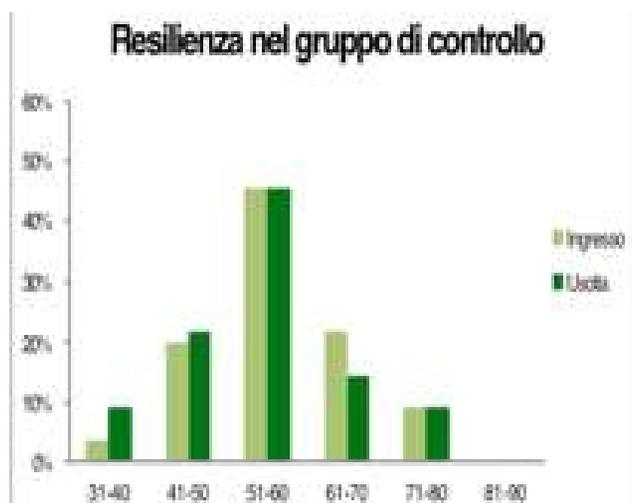
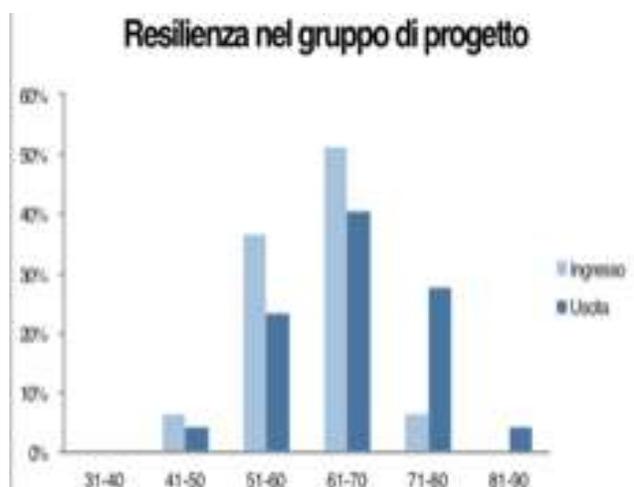
educativa da uno stile educativo autorevole (nel secondo incontro). Infine, verrà potenziato l'utilizzo della piattaforma online, dove vengono documentate le tematiche trattate negli incontri con gli studenti. È in preparazione altro materiale da proporre e da perfezionare con il contributo dei docenti.

Risultati “Resilienti si diventa: la forza d'animo”

Punteggio medio in ingresso 61,0

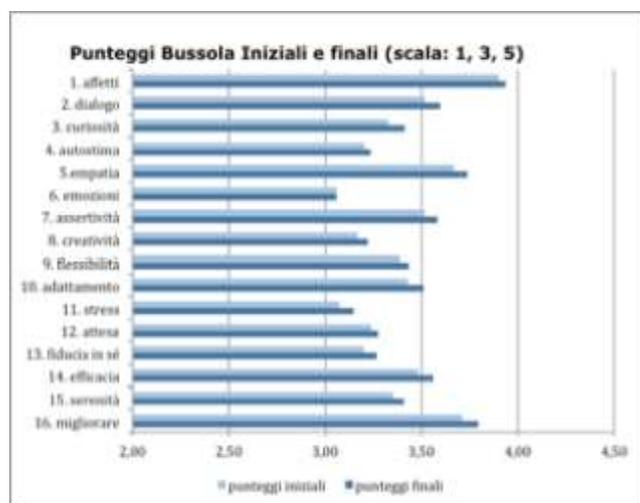
Punteggio medio in uscita 65,9

Variazione percentuale + 8,0%



Risultati Questionario “Bussola”

Gruppo Progetto



Punteggio medio Bussola nel gruppo di progetto (ingresso e uscita) per area

Fattori protettivi	Punteggio iniziale	Punteggio finale
1. affetti	3,90	3,94
2. dialogo	3,52	3,60
3. curiosità	3,33	3,41
4. autostima	3,20	3,23
5. empatia	3,67	3,74
6. emozioni	3,06	3,06
7. assertività	3,52	3,58
8. creatività	3,17	3,22
9. flessibilità	3,39	3,43
10. adattamento	3,43	3,51
11. stress	3,07	3,15
12. attesa	3,24	3,27
13. fiducia in sé	3,20	3,27
14. efficacia	3,48	3,56
15. serenità	3,35	3,41
16. migliorare	3,71	3,79
Totale	3,38	3,45

Bibliografia

Becciu M., Colasanti A.R. (2000), *La promozione delle abilità sociali*, AIPRE, Roma.
 Becciu M., Colasanti A.R. (2004), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, FrancoAngeli, Milano.

Becciu M., Colasanti A.R. (2010), *In viaggio per... crescere*, FrancoAngeli, Milano.

Becciu M., Colasanti A.R. (2016), *Prevenzione e salute mentale Manuale di psicologia preventiva*, FrancoAngeli, Milano.

Bertini M., Braibanti P., Gagliardi M.P. (1994), *Life Skill Education. Metodo di promozione delle capacità personali e sociali dei ragazzi a scuola*, FrancoAngeli, Torino.

Bonino S., Cattellino E. (2008), *La prevenzione in adolescenza*, Erickson, Trento.

Borgo S., Della Giusta G., Sibilìa L. (a cura di) (2001), *Dizionario di psicoterapia cognitivo-comportamentale*, McGraw-Hill, Milano.

Boschieri S.M.L. (2001), *Progetto di Prevenzione "Vida: La forza d'animo" la promozione della resilienza negli studenti adolescenti - Training per Studenti, Docenti e Genitori*, tesina Scuola di Specializzazione in Psicoterapia e Intervento Psicosociale CRP, Roma.

Bowlby J. (1989), *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Torino.

Caprara G.V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento.

Colasanti A.R., Mastromarino R. (1994), *Ascolto Attivo*, IFREP, Roma.

Franta H. (1988), *Atteggiamenti dell'Educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma.

Franta H., Colasanti A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento*, Carocci, Roma.

Leone L., Prezza M. (2003), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Oliverio Ferraris A. (2003), *La forza d'animo. Cos'è e come possiamo insegnarla ai nostri figli*, BUR, Milano.

Oliverio Ferraris A., Oliverio A. (2014), *Più forti delle avversità*, Bollati Boringhieri, Torino.

Ricci C. (2008), *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, FrancoAngeli, Milano.

Sibilìa L. (2009), *Lo stress nel corpo docente e sindrome del burnout: valutazione e prevenzione*, in G. Fantone, M. Crespina (a cura di), *Burnout, cause, prevenzione e gestione*, MIUR, Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Roma.

Sibilìa L., Borgo S. (2008), *La gestione dello stress negli insegnanti: una ricerca-intervento*, *Idee in psicoterapia*, vol. 1, n. 1, pp. 25-34.

10.

PROGETTO DI PREVENZIONE “RESILIENTI SI DIVENTA: LA FORZA DELLE RELAZIONI”. TRAINING PER STUDENTI ADOLESCENTI

Silvana Maria Luisa Boschieri
Psicologa - Psicoterapeuta, Insegnante



Premessa

Sulla scia dei risultati ottenuti dal questionario “Bussola” negli studenti adolescenti nel Progetto di prevenzione “Resilienti si diventa: la forza d'animo”, si è voluto soprattutto potenziare quei fattori protettivi che favoriscono la costruzione di relazioni significative.

La domanda si è imposta di fronte a un documento sulla “Balena blu” o “Blue Whale” (2017), il

gioco mediatico che portò al suicidio circa 130 adolescenti; quando mio figlio Gian Luca lo vide arrivò sconvolto nella stanza e mi disse: «Mamma, facciamo qualcosa!». L'unica cosa che dal profondo ho potuto rispondere è stato: «Faremo un Progetto di prevenzione» e ho aggiunto: «sulla forza delle relazioni».

Tutti i docenti sanno oggi come i nostri giovani siano intrappolati nella comunicazione multimediale: i telefonini sono a portata di mano anche nelle aule e spesso questa comunicazione viene a sostituire la ricchezza del dialogo interpersonale, ricchezza che muove i sentimenti ed è una palestra per affrontare le diverse situazioni che pone la vita. Si è progettato così un Training che potesse riportare l'attenzione sui sentimenti, sulle persone e sulle relazioni interpersonali significative nella propria storia di vita e proporre strumenti per la costruzione di relazioni significative.

«Queste persone di fiducia o tutori di resilienza, a cui in genere si è legati affettivamente, rappresentano una “base sicura” (per dirla con le parole di John Bowlby) da cui trarre energia, incoraggiamento e rassicurazione e costituiscono quel supporto sociale che consente di far fronte a molte diverse difficoltà». Anche «i legami amicali rappresentano un fattore protettivo importante in molti contesti» (Oliverio Ferraris, Oliverio, 2014).

Al XXXV Congresso Nazionale C.N.I.S. (Assisi, 2018) la prof.ssa Daniela Lucangeli, durante la conferenza *Maestro vs digitale, digitale vs maestro: la sfida possibile*, sottolineava come il mondo sociale del digitale sia diventato così potente da creare il

vuoto affettivo; inoltre la co-relatrice prof.ssa Dianora Bardi, del Centro Studi Impara Digitale, sosteneva che la scuola può diventare una comunità di lavoro dove i professori possono diventare un punto di riferimento culturale e autorevole e gli studenti protagonisti dell'apprendimento.

Il Progetto di prevenzione vuole essere un piccolo punto di partenza per portare a consapevolezza e promuovere il valore delle relazioni significative nella storia di vita degli studenti adolescenti.

Progetto di prevenzione “Resilienti si diventa: la forza delle relazioni”

Il Progetto di prevenzione ha come finalità di potenziare i fattori protettivi che riguardano la costruzione delle relazioni significative e che favoriscono la resilienza, pertanto si colloca nella tipologia d'intervento universale per la promozione della salute.

L'ipotesi progettuale del Training propone di potenziare i fattori protettivi della resilienza nello studente adolescente attraverso lo sviluppo/incremento delle capacità e delle risorse relazionali e personali la qualità delle relazioni interpersonali e la fiducia in sé; la gestione delle emozioni e l'ampliamento del pensiero; lo stile assertivo e prosociale; l'autostima in modo da potenziare la costruzione delle relazioni significative.

Dagli studi e dalle ricerche, tra i fattori protettivi che favoriscono la resilienza sono stati scelti i fattori protettivi che potenziano la costruzione delle relazioni significative e sono stati presentati nel Questionario “Bussola”: amicizie, affetti, relazioni d'amore e rete sociale; dialogo; curiosità, senso dell'umorismo e divertimento; fiducia in se stessi e senso di autostima; espressione e gestione delle emozioni; assertività; pensiero flessibile; valori e altruismo (Oliverio Ferraris, 2003; Oliverio Ferraris, Oliverio, 2014; Becciu, Colasanti, 2004, 2016).

Articolazione degli incontri

Training per studenti

Ogni incontro svolge una unità, per un totale di tre unità interconnesse, di due ore ciascuna, con

cadenza settimanale, e un incontro conclusivo sugli esiti raggiunti:

1° incontro “L'arte di divenire resilienti: la forza delle relazioni significative”

Obiettivo: prendere consapevolezza del valore delle relazioni significative nella storia di vita come fattore protettivo.

2° incontro “L'arte di ascoltare e dialogare”

Obiettivo: introdurre all'ascolto empatico nella relazione.

3° incontro “L'arte di costruire relazioni significative”

Obiettivo: iniziare alla gestione delle emozioni, in particolar modo la rabbia, e potenziare lo stile assertivo e prosociale per costruire relazioni positive.

Training per docenti e genitori

In concomitanza con il Training per gli studenti, si propongono tre incontri di due ore, a cadenza settimanale, e un incontro conclusivo assieme agli studenti per la comunicazione degli esiti.

1° incontro “L'arte di divenire resilienti: la forza delle relazioni significative”

Obiettivo: prendere consapevolezza del valore che hanno le relazioni significative nella storia di vita dei giovani adolescenti come fattore protettivo e dell'importanza dello stile educativo autorevole, sia in ambito scolastico che familiare.

2° incontro “L'arte di ascoltare e dialogare”

Obiettivo: introdurre all'ascolto empatico nella relazione sia educativa che familiare.

3° incontro “L'arte di costruire relazioni significative”

Obiettivo: iniziare alla gestione delle emozioni, in particolar modo la rabbia, e potenziare lo stile assertivo e prosociale per costruire relazioni positive. Promuovere il dialogo cooperativo tra genitori e docenti.

Il Progetto di prevenzione “Resilienti si diventa: la forza delle relazioni” è stato applicato nuovamente nell'a.s. 2017/2018 nella scuola secondaria di secondo grado, nel biennio del Liceo Scientifico “G. Alessi” di Perugia, a un gruppo di studenti del

2° anno (21) ed è stato proposto dal coordinatore di classe per potenziare la relazione tra gli studenti nel gruppo classe.

Strumenti

Questionario "Bussola: La forza delle relazioni", per guidare gli studenti alla scoperta delle relazioni significative come fattore protettivo che stimola la loro resilienza. Per i genitori e i docenti sono stati aggiunti quesiti relativi a ogni ambito sia scolare che familiare.

Il Questionario è usato per la valutazione del processo e degli esiti (ingresso e uscita). Infine, si è somministrato un Questionario per la valutazione del Progetto alla sua conclusione, uguale per ambedue i Training.

Conclusioni

1. I risultati ottenuti confermano lo sviluppo/incremento delle seguenti capacità e risorse relazionali e personali che favoriscono la costruzione delle relazioni significative: la qualità delle relazioni interpersonali (punteggio medio da 4,99 a 5,19) e la fiducia in sé (da 5,05 a 5,37); la gestione delle emozioni (da 4,47 a 4,81) e il pensiero flessibile (da 5,11 a 5,18); il dialogo (da 4,86 a 5,09); l'autostima (da 5,10 a 5,21); inoltre, si evidenzia un notevole incremento nel senso di efficacia personale (da 5,08 a 5,40).

2. Gli studenti hanno espresso la consapevolezza di riconoscere le relazioni significative nella loro storia di vita. Questo è stato possibile grazie all'ascolto empatico tra di loro ed è stato espresso sia nei commenti del questionario "Bussola", sia all'inizio che alla fine del Training. Ad esempio:

- «Questo primo incontro mi ha fatto riflettere sui comportamenti giusti e sull'importanza di avere una famiglia e degli amici che ti aiutano a superare le tue difficoltà e che credono nelle tue capacità.»

- «Ho capito che sono una persona resiliente, per aver affrontato una cosa molto grande per la mia età e per averla superata e affrontata con serenità, grazie alla mia famiglia, amici e miei compagni di classe.»

- «Mi sono piaciuti gli incontri e ho capito che affrontare le situazioni con persone sulle quali posso contare come amici e famiglia è più semplice.»

3. Un elemento caratterizzante degli incontri è stato il lavorare "in relazione". Un'attività che ha favorito la creazione di questo clima positivo è consistita nel proporre agli studenti la scelta di una canzone attinente all'argomento su YouTube e che veniva proiettata assieme al karaoke: ciò ha permesso la formazione del gruppo classe in un'interazione gioiosa e di espressioni delle emozioni mentre cantavano insieme.

4. I risultati del Training per genitori e docenti non possono essere significativi, dato il numero ridotto di partecipanti (i genitori a causa dell'orario, proposto nel primo pomeriggio, e i docenti per i diversi impegni di lavoro). Si possono però sottolineare la ricchezza emersa durante gli incontri e il clima di ascolto e di dialogo costruttivo e interattivo tra i genitori e i docenti. Questo è stato apprezzato. A titolo illustrativo riportiamo alcuni commenti spontanei sia all'inizio che alla fine del Training:

Docenti

- «Gli incontri si sono rivelati portatori di importanti spunti di riflessione riguardo al tipo di relazione che è opportuno instaurare con gli alunni e di suggerimenti utili.»

- «Importanti in questo secondo anno i suggerimenti per creare il gruppo, sia in classe sia tra adulti.»

Genitori

«Avere fiducia in se stessi è il primo passo per stare bene insieme agli altri e poter fare grandi cose.»

Importante è «la capacità di ascoltare».

Proposte

Il Progetto di prevenzione "Resilienti si diventa: la forza delle relazioni" è un punto di partenza che propone una "Bussola" per promuovere la costruzione delle relazioni significative per diventare resilienti. Questo strumento di rilevazione va affinato, senza togliere la qualità dei risultati fin

qui ottenuti. Pertanto, gli strumenti di misurazione e di lavoro verranno costantemente aggiornati per migliorare il progetto e potenziare così la resilienza nei giovani studenti.

Ugualmente il Training per genitori e docenti "Resilienti si diventa: La forza delle relazioni" richiede di perfezionare il Questionario Bussola come è stato espresso dai docenti: «il questionario proposto mi sembra significativo ma anche complesso». Inoltre è necessario affinare l'approfondimento che sorge da questa richiesta: «Mi interessa capire come agire per aiutare lo studente in difficoltà.»

Ringraziamenti

Ringrazio per la collaborazione il dott. Mauro Benedetti nei dialoghi con i docenti e i genitori. Inoltre, allargo il ringraziamento anche alle prof.sse Annalisa Persichetti e Judit Jassò per la loro professionalità e a mio figlio Gian Luca per il suo entusiasmo e la sua creatività.

Risultati Questionario "Bussola"

Punteggio medio Bussola per area

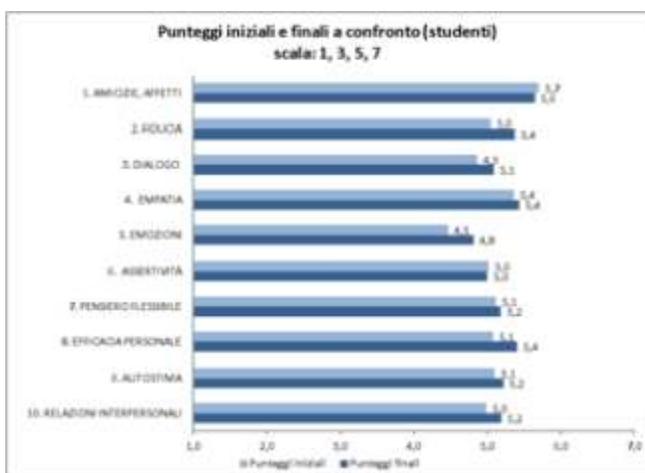


Tabella 1 - Punteggio medio Bussola (iniziale e finale) per area

Area Questionario Bussola	Punteggio iniziale	Punteggio finale
1. Amicizie, affetti	5,70	5,64
2. Fiducia	5,05	5,37
3. Dialogo	4,86	5,09
4. Empatia	5,36	5,43
5. Emozioni	4,47	4,81
6. Assertività	5,02	5,00
7. Pensiero flessibile	5,11	5,18
8. Efficacia personale	5,08	5,40
9. Autostima	5,10	5,21
10. Relazioni interpersonali	4,99	5,19
Totale	5,07	5,23

Bibliografia

Becciu M., Colasanti A.R. (2000), *La promozione delle abilità sociali*, AIPRE, Roma.

Becciu M., Colasanti A.R. (2004), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, FrancoAngeli, Milano.

Becciu M., Colasanti A.R. (2010), *In viaggio per... crescere*, FrancoAngeli, Milano.

Becciu M., Colasanti A.R. (2016), *Prevenzione e salute mentale Manuale di psicologia preventiva*, FrancoAngeli, Milano.

Benedetti M. (2013), *R come rivalità*, Cittadella editrice, Assisi.

Bertini M., Braibanti P., Gagliardi M.P. (1994), *Life Skill Education, Metodo di promozione delle capacità personali e sociali dei ragazzi a scuola*, FrancoAngeli, Torino.

Bonino S., Cattelino E. (2008), *La prevenzione in adolescenza*, Erickson, Trento.

Borgo S., Della Giusta G., Sibilis L. (a cura di) (2001), *Dizionario di psicoterapia cognitivo-comportamentale*, McGraw-Hill, Milano.

Boschieri S.M.L. (2001), *Progetto di Prevenzione "Vida: La forza d'animo" la promozione della resilienza negli studenti adolescenti - Training per Studenti, Docenti e Genitori*, tesina Scuola di Specializzazione in Psicoterapia e Intervento Psicosociale CRP, Roma.

Bowlby J. (1989), *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Torino.

Caprara G.V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento.

Cesari Lusso V. (2010), *È intelligente ma non si applica*, Erickson, Trento.

Colasanti A.R., Mastromarino R. (1994), *Ascolto Attivo*, IFREP, Roma.

Franta H. (1988), *Atteggiamenti dell'Educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma.

Franta H., Colasanti A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento*, Carocci, Roma.

Leone L., Prezza M. (2003), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Oliverio Ferraris A. (2003), *La forza d'animo. Cos'è e come possiamo insegnarla ai nostri figli*, BUR, Milano.

Oliverio Ferraris A., Oliverio A. (2014), *Più forti delle avversità*, Bollati Boringhieri, Torino.

Ricci C. (2008), *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, FrancoAngeli, Milano.

Sibilia L. (2009), Lo stress nel corpo docente e sindrome del burnout: valutazione e prevenzione, in G. Fantone, M. Crespina (a cura di), *Burnout, cause, prevenzione e gestione*, MIUR, Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Roma.

Sibilia L., Borgo S. (2008), La gestione dello stress negli insegnanti: una ricerca-intervento, *Idee in psicoterapia*, vol. 1, n. 1, pp. 25-34.

11.

PROTOCOLLO DI INTESA DELLA REGIONE UMBRIA IN MATERIA DI INSERIMENTO SCOLASTICO DEL BAMBINO ADOTTATO

Laura Leonori

Psicologa - Psicoterapeuta, Componente dell'equipe territoriale per le adozioni

Paola Angelucci

Psicologa - Psicoterapeuta, Tesoriere dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria, Componente dell'equipe territoriale per le adozioni



Il protocollo nasce dall'esigenza di favorire l'inclusione scolastica dei bambini e ragazzi adottati attraverso una prassi concordata tra la scuola, i servizi pubblici e quelli privati, come definito nelle linee d'indirizzo del MIUR del dicembre 2014.

La Commissione Adozioni Internazionali (CAI) ha evidenziato che l'età media dei bambini adottati al momento dell'ingresso in famiglia tende a crescere, ciò significa che spesso entro breve tempo dal loro arrivo sono inseriti nella scuola primaria o dell'obbligo. È ovvio che l'inserimento nella scuola costituisce una tappa importante nello sviluppo di

un minore e nel processo di costruzione della propria identità, poiché la scuola è il primo ambiente extra-familiare in cui si sperimenta la possibilità di inclusione sociale.

La condizione adottiva presenta delle specificità e delle complessità che richiedono l'attivazione di interventi precoci, che possano favorire nel minore la possibilità di esprimere le proprie potenzialità in una situazione di confronto sociale e relazionale. Il diritto del minore adottato è di poter essere accolto nella scuola da personale informato e competente sulle complessità del percorso adottivo e nello specifico sui temi della diversità, sul rispetto dell'origine e della identità personale.

La Regione Umbria, sezione Area diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, in sinergia con le 4 equipe interistituzionali (Ambiti Territoriali e Azienda USL), l'Ufficio Scolastico Regionale e l'associazione "Genitori si diventa", ha redatto un Protocollo regionale atto a individuare le buone prassi per favorire il benessere formativo e scolastico dei bambini adottati.

Articolo 1 - Finalità

- La finalità del Protocollo è stabilire una prassi concordata tra le Istituzioni e tutti i soggetti pubblici e privati del territorio interessati alla tematica dell'adozione nazionale e internazionale, per favorire l'accoglienza e l'inserimento nella scuola dei bambini/ragazzi adottati.

Articolo 2 - Obiettivi

- Avviare forme stabili di collaborazione e cooperazione fra Regione, scuola, famiglia, servizi territoriali per le adozioni, servizi socio-sanitari, Tribunale per i Minorenni, enti autorizzati all'adozione internazionale, associazioni familiari;
- Prolungare la durata temporale della fase post adozione, al fine di accompagnare l'inserimento scolastico del bambino adottato per almeno 2/3 anni dal momento dell'adozione, laddove necessario, su richiesta della famiglia e in accordo con la scuola.
- Prevedere percorsi di sostegno del nucleo adottivo nelle particolari fasi evolutive del bambino, come l'inserimento scolastico, il passaggio da un ordine scolastico a quello successivo o l'ingresso nel periodo dell'adolescenza.
- Sostenere la scuola e la famiglia nella costruzione di un progetto di inserimento, accoglienza, inclusione e integrazione scolastica, nel rispetto delle specificità degli alunni adottati, valorizzando la storia personale e la differenza culturale e somatica, anche al fine di evitare eventuali crisi che possano condurre alla dispersione e all'abbandono del percorso scolastico.
- Programmare percorsi di sensibilizzazione, formazione e aggiornamento diretti agli operatori scolastici, per far conoscere e diffondere le tematiche dell'adozione e accrescere la "cultura adottiva".

Articolo 3 - Ruolo degli attori dell'intervento

L'Ufficio Scolastico Regionale, individuato al suo interno un referente per l'adozione, si impegna a:

- operare al fine di assicurare il recepimento e l'attuazione delle linee di indirizzo nazionali da parte di tutte le scuole della regione, in particolare, affinché i dirigenti scolastici adottino tutte le procedure necessarie a favorire l'accoglienza, l'inserimento e la frequenza scolastica degli alunni adottati;
- mettere in atto iniziative per favorire la diffusione delle buone pratiche tra le scuole istituendo un apposito spazio virtuale sul sito dell'USR dedicato a scuola e adozione;

- promuovere e sostenere attività di formazione e di aggiornamento;
- diffondere le iniziative di formazione e informazione attivate dai servizi territoriali adozioni, dalle associazioni di famiglie e dagli enti autorizzati in materia di scuola e adozione;
- favorire le più opportune collaborazioni tra le istituzioni scolastiche, i servizi territoriali adozioni e le associazioni di famiglie;
- informare le scuole di ogni ordine e grado dell'avvenuta sottoscrizione del presente Protocollo.

La Regione Umbria si impegna a:

- svolgere compiti di indirizzo, coordinamento e verifica attraverso specifici atti, quali linee di indirizzo, protocolli, regolamenti e azioni, mirati al raccordo con tutti i soggetti, istituzionali e non, implicati nel percorso adottivo;
- promuovere e realizzare attività di aggiornamento e formazione degli operatori impegnati nel percorso adottivo e sostenere gli interventi di sensibilizzazione;
- curare l'armonizzazione dei percorsi formativi e informativi e la comunicazione tra i vari soggetti coinvolti;
- contribuire allo sviluppo di un'efficiente rete tra Regione, scuola, famiglia, servizi territoriali per le adozioni, servizi socio-sanitari, Tribunale per i Minorenni, enti autorizzati all'adozione internazionale, associazioni familiari, in grado di realizzare le finalità previste dalla Legge 476/1998;
- presiedere e coordinare le attività del Tavolo tecnico di coordinamento regionale;
- curare l'attività di comunicazione e informazione sull'area specifica del portale regionale dedicata alle adozioni nazionali e internazionali.

I servizi territoriali per le adozioni si impegnano a:

- effettuare la valutazione iniziale del bambino adottato, finalizzata all'inserimento scolastico;
- condividere con la famiglia e la scuola la scelta della classe di inserimento, tenendo in considerazione l'eventuale necessità del bambino appena adottato di essere inserito in una classe

- inferiore alla sua età anagrafica o l'eventuale bisogno di fermarsi un anno in più nella scuola dell'infanzia, come indicato nelle Linee di Indirizzo del MIUR;
- condividere con la famiglia e la scuola i tempi e le modalità di inserimento e accoglienza del bambino adottato;
 - effettuare incontri di monitoraggio e collaborare con la famiglia e la scuola alla definizione degli interventi da adottare;
 - rimanere a disposizione nel secondo e terzo anno di adozione per eventuali incontri di confronto e consulenza su richiesta della famiglia e in accordo con la scuola;
 - effettuare l'invio ai servizi specialistici qualora se ne ravvisi la necessità;
 - rimanere a disposizione attraverso un'attività di consulenza in particolari fasi evolutive dell'adottato, quali il passaggio da un ordine scolastico al successivo e nella fase dell'adolescenza;
 - concorrere a formulare e ad attuare progetti formativi rivolti ai dirigenti scolastici e al personale docente e non docente della scuola.

Gli enti autorizzati per le adozioni internazionali si impegnano a:

- Fornire tutte le informazioni utili e necessarie, relative ai paesi, istituti, ambienti relativi al vissuto del bambino nel paese nativo.

Le associazioni familiari si impegnano a:

- promuovere attività dirette alle famiglie adottive, che favoriscano la realizzazione di iniziative coerenti con la missione delle associazioni familiari e con le Linee di Indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati;
- collaborare con gli altri soggetti coinvolti a vario titolo nel percorso adottivo alla promozione e diffusione dei programmi rivolti a docenti, alunni e famiglie, al fine di diffondere informazioni specifiche circa il corretto inserimento e rapporto scolastico degli alunni adottati e le problematiche ad esso connesse;
- promuovere momenti di informazione e confronto con il mondo scolastico sulle specificità degli alunni adottati nel rapporto con il mondo scolastico.

Articolo 4 - La prassi

LE BUONE PRASSI PER L'INSERIMENTO SCOLASTICO DI ALUNNI ADOTTATI		
TEMPI	SOGGETTI	FASI E AZIONI
1) PRIMO CONTATTO	<p>La famiglia</p> <p>Il dirigente scolastico</p> <p>Il servizio adozioni</p>	<p>Informa la scuola sulla condizione di adottato del proprio figlio</p> <p>Coinvolge l'insegnante funzione strumentale preposta (o l'insegnante referente), con il compito di accogliere la famiglia e di fornirle gli elementi di orientamento utili nella fase precedente l'iscrizione</p> <p>Organizza un incontro tra Famiglia, Servizio Adozioni e l'insegnante funzione strumentale preposta (o l'insegnante referente) per una prima riflessione su tempi e modalità dell'inserimento</p> <p>Effettua una valutazione iniziale delle risorse e delle carenze del bambino.</p> <p>Condivide con la famiglia e la scuola la scelta della classe ed i tempi e le modalità di inserimento dell'alunno</p> <p>Collabora alla definizione del percorso scolastico e attua incontri di monitoraggio</p> <p>Resta a disposizione per incontri di confronto e consulenza</p> <p>Invia la famiglia ai Servizi Specialistici per lo svolgimento di una valutazione strutturata del bambino nel caso siano presenti certificazioni mediche precedenti all'adozione, o nel caso siano evidenti particolari difficoltà del minore</p>

2) AL MOMENTO DELL'ISCRIZIONE	<p>La famiglia Il dirigente scolastico</p> <p>L'insegnante funzione strumentale preposta (o l'insegnante referente)</p> <p>L'insegnante funzione strumentale preposta (o l'insegnante referente) I docenti della classe la famiglia e il servizio adozioni</p>	<p>Formalizza l'iscrizione in segreteria</p> <p>Sentito il team dei docenti) Decide la classe di inserimento del bambino in accordo con la famiglia e il servizio adozioni</p> <p>Presenta le proposte formative della scuola</p> <p>Definiscono e condividono i tempi e le modalità dell'inserimento e dell'accoglienza per il primo periodo di frequenza a scuola</p>
3) NEI PRIMI DUE/TRE MESI DI FREQUENZA	<p>La scuola e la famiglia</p> <p>Il servizio adozioni</p>	<p>Mantengono un accurato scambio di informazioni per monitorare l'esperienza scolastica del bambino</p> <p>Resta a disposizione per incontri di confronto su richiesta della scuola con l'accordo della famiglia</p>
4) DOPO IL TERZO/QUARTO MESE DI FREQUENZA all'interno del 1° anno di adozione	<p>La scuola, la famiglia e il servizio adozioni</p>	<p>Collaborano alla definizione degli interventi da adottare;</p> <p>Effettuano incontri di monitoraggio del percorso in base alle necessità</p>
5) DOPO IL PRIMO ANNO DI ADOZIONE E FINO AL TERZO ANNO (SU RICHIESTA DELLA FAMIGLIA)	<p>La famiglia</p> <p>Il servizio adozione</p>	<p>Può richiedere in accordo con la scuola un confronto con il servizio adozione sull'andamento del percorso scolastico</p> <p>Valuta la situazione, svolge la propria attività di consulenza e/o accompagnamento alla scuola e alla famiglia e, se necessario, fa l'invio al S. Specialistico per una valutazione strutturata</p>
6) PASSAGGIO DA UN ORDINE SCOLASTICO AD UN ALTRO ED INGRESSO NELLA FASE DELL'ADOLESCENZA	<p>La famiglia</p> <p>Il servizio adozione</p>	<p>Può rivolgersi, in accordo con la scuola, al servizio adozione per particolari esigenze e/o eventuali problematiche emergenti</p> <p>Svolge la propria attività di consulenza e/o accompagnamento e, se necessario, effettua l'invio ai S. Specialistici</p>

Prospettive future

Il Protocollo vuole essere quindi uno strumento operativo, aperto, volto a integrare, rivedere, arricchire ogni specifico incontro tra un bambino e il suo modo scolastico.

Per questo nell'autunno 2018 sono in programma quattro iniziative sul territorio regionale (Perugia, Terni, Foligno, Città di Castello) e un seminario regionale per sensibilizzare tutte le scuole al tema adottivo.

12.

DISTURBI DEL NEUROSVILUPPO A SCUOLA: UNO SGUARDO SU ADHD E DSA IN UMBRIA

Michele Margheriti

Neuropsicologo, Consigliere dell'Ordine degli Psicologi dell'Umbria, Direttore del Centro Sabbadini,
Presidente AIDAI



Il mondo della scuola è ormai pieno di sigle, acronimi, burocratismi, che spesso vengono utilizzati con troppa leggerezza: 104, 170, BES, DSA, ADHD, PDP, PEI. Ma è poi vero quello che molti insegnanti dicono e che, se non dicono, pensano? E cioè: «Questi bambini con difficoltà stanno aumentando in modo considerevole, stanno diventando troppi!».

Per rispondere a questa e ad altre domande gli scorsi 29 gennaio a Orvieto e 2 febbraio a Perugia si sono dati convegno i rappresentanti della sanità, della scuola e dell'università, delle associazioni di genitori e di tecnici e i ragazzi stessi che vivono queste particolari condizioni hanno raccontato le loro esperienze. Il titolo dei due convegni è stato “DSA e ADHD: specificità, analogie, criticità”.

Un bilancio? Non è semplice tracciarlo. Sicuramente è emersa la voglia di confrontarsi e il bisogno di testimoniare ad alta voce il proprio disagio, da parte di chi, genitori e ragazzi, vive queste problematiche a scuola. Si è notato l'impegno di alcuni insegnanti e l'intenzione di ascoltare e di capire da parte di alcuni rappresentanti della politica regionale. Ma è emersa anche

tanta confusione, in parte determinata da un quadro normativo confuso e rabberciato, che non contribuisce a tracciare delle linee chiare da seguire, sia da parte di chi vive i problemi e avrebbe bisogno di un aiuto a capire e a evolvere, sia da parte di chi dovrebbe mettere in atto dei progetti di presa in carico (scuola, servizi sanitari).



Il Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA)

Proviamo a chiarire alcuni concetti di fondo. DSA significa Disturbo Specifico di Apprendimento ed è una condizione che rientra all'interno dei Disturbi del Neurosviluppo. Si tratta di soggetti che a causa di alcune anomalie neurobiologiche non riescono ad apprendere e ad automatizzare la lettura, la scrittura o il calcolo (i quadri possono presentarsi con una prevalenza del disturbo in una o più di queste abilità). Nel 2010 una legge dello Stato, la n. 170, ha riconosciuto queste condizioni e ha previsto, tra le molte altre cose, che in presenza di una certificazione attestante questa condizione la scuola deve redigere un Piano Didattico Personalizzato (PDP). Con questo Piano si dovrebbero

tracciare le caratteristiche dell'alunno con DSA, precisando gli accorgimenti didattici da approntare e gli strumenti compensativi e dispensativi da mettere in atto, così da permettergli una piena fruizione delle attività didattiche.

La prevalenza generale e in Umbria

Ma quanti sono gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento? Diciamo innanzi tutto che i dati in letteratura parlano di un'incidenza che oscilla tra il 2% e il 5% della popolazione scolastica, sia a livello nazionale che internazionale. Il MIUR¹ registra un'incidenza pari al 2,1% riferita per l'anno scolastico 2014/15, con uno scarto notevole tra il Nord (3,1%) e il Sud (0,9%). È importante notare che nel 2010/11 la media nazionale si attestava sullo 0,7%. Ciò significa che in 4 anni si è registrato un aumento, da ca. 62.000 a quasi 187.000 alunni con DSA. È evidente che questo aumento di casi non è stato determinato da una esplosione epidemica, ma semplicemente dal fatto che prima le percentuali erano troppo basse e che la legge del 2010 ha portato alla luce situazioni prima nascoste o misconosciute. Com'è immaginabile, questa situazione ha impattato in maniera devastante sui servizi del Sistema Sanitario Nazionale, che non hanno retto a questa "ondata" di piena. Certo, un Paese civilizzato che programma gli interventi e soprattutto prevede gli esiti di questi (la 170, appunto) avrebbe dovuto "rinforzare gli argini" per tempo, ma in Italia questo non succede per le inondazioni vere, figuriamoci per quelle metaforiche.

Vediamo ora cosa succede in Umbria. La tabella che segue è stata redatta incrociando dati dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria². Si tratta di una stima, comunque molto vicina ai dati di realtà, come è stato possibile appurare nel corso del Convegno stesso.

Alunni con DSA in Umbria

A.S. 2017/2018	N. ALUNNI	ALUNNI CON DSA (3,5%)*
Provincia di Perugia	90135	3154
Provincia di Terni	28362	992
TOTALE	118497	4146

* dato stimato

Quindi gli alunni con DSA in Umbria sono poco più di 4.000 e rappresentano il 3,5 % della popolazione scolastica, una popolazione scolastica che diminuisce di anno in anno (dal 2014 al 2017 quasi 5.000 alunni in meno). Il combinato disposto tra l'aumento degli alunni certificati con DSA e la diminuzione della popolazione scolastica generale contribuisce a far percepire come "troppi" questi alunni, ma questa è una percezione errata. Che succederà nei prossimi anni? Se questa percentuale del 3,5% dovesse aumentare sensibilmente, allora vorrebbe dire che c'è qualcosa che non va. Su questo punto molto importante torneremo nel seguito del discorso.

Il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD)

Spostiamo il nostro sguardo sull'ADHD. Questo acronimo sta per Attention Deficit Hyperactivity Disorders, in italiano Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività. Anche questa condizione rientra all'interno dei Disturbi del Neurosviluppo e comporta per il soggetto che ne è interessato una difficoltà accentuata e persistente a concentrarsi e a fermarsi anche per pochi istanti, nonché a controllare una dilagante impulsività. Questa condizione viene definita anche come disturbo dell'autoregolazione e risulta molto penalizzante, poiché coinvolge le capacità di apprendimento, le relazioni interpersonali e l'assetto emotivo

¹ MIUR - DGCASIS Ufficio statistica e studi Rilevazioni sulle scuole.

² USR per l'Umbria, Registro regionale dei decreti direttoriali, 000871, 15/12/2016.

generale. Se non affrontato per tempo l'ADHD può provocare in età adulta gravi condizioni di sofferenza psichica.

Confusione normativa

Per l'ADHD non esistono leggi che ne riconoscano l'esistenza. Questo di per sé non dovrebbe essere un problema. Per un anglosassone non avrebbe senso una legge che riconosce un disturbo, ma siamo in Italia e una volta un funzionario del MIUR mi disse «Se non c'è una legge che ti riconosce, non esisti». Così le più importanti associazioni che tutelano i diritti delle persone con ADHD si sono poste il problema: «C'è una legge che riconosce i DSA (ora ce n'è un'altra che riconosce i soggetti con autismo), anche noi dovremmo avere una legge che ci riconosce!». Fino a quel momento l'unico quadro normativo a cui fare riferimento per avere a scuola un riconoscimento di questa condizione, una programmazione ad hoc, e non rischiare di essere considerati soltanto “alunni che disturbano”, era la Legge 104 del 1992 “Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, quella che riconosce, tra le altre cose, il diritto alla presenza di un insegnante di sostegno per quegli alunni i quali, prima di questa rivoluzione normativa, frequentavano delle “scuole speciali per handicappati”. Ma nel dicembre 2012 succede una cosa interessante: dopo una serie di circolari che il MIUR aveva inviato, a cura di alcuni funzionari particolarmente illuminati, per sensibilizzare le scuole sulle caratteristiche degli alunni con ADHD e dei loro bisogni, viene emanata una circolare ministeriale: “Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione”. I Bisogni Educativi Speciali (BES) irrompono sulla scena. Si tratta di un quadro normativo innovativo rispetto alla Legge 104, peraltro rimesso in discussione dalle ultime

circolari MIUR, e all'interno di questa cornice vengono enucleate tante diverse condizioni (anche troppe e in maniera confusa, direbbe qualcuno), tra cui finalmente l'ADHD. E per queste condizioni viene estesa la possibilità di redigere da parte delle scuole un Piano Didattico Personalizzato, come stabilito dalla Legge 170 per gli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento.

Una prevalenza incerta

Per stimare quanti siano gli alunni con ADHD ci sono una serie di problemi, il maggiore dei quali è rappresentato dal fatto che questi soggetti, una volta valutati e riconosciuti, possono venire “certificati” all'interno di differenti contesti “normativi”: alcuni, i più gravi con comorbidità importanti, all'interno della Legge 104; altri, quelli che hanno anche un DSA, all'interno della Legge 170, altri ancora all'interno dei BES, ma di questi ultimi nessun ente, né sanitario né scolastico, tiene un computo preciso. Veramente una grande confusione: come si fa a progettare gli interventi se non sappiamo neanche la reale entità del problema?

Come per i DSA ho provato a incrociare alcuni dati per vedere almeno a spanne cosa ne venisse fuori. Questo è il risultato: la revisione effettuata dall'Istituto Superiore di Sanità sugli studi condotti in Italia fissa il livello di incidenza dell'ADHD nel nostro Paese tra lo 0,4% e il 3,6%³. Nella tabella che riporto di seguito ho ricostruito alcuni dati incrociando quelli del MIUR e quelli dell'ISTAT (i dati forniti dall'ISS si riferiscono solo a quei soggetti arruolati nel Registro Nazionale per l'ADHD per l'uso del Metilfenidato e dell'Atomoxetina, che costituiscono una minoranza trascurabile tra i soggetti con ADHD, in Umbria 83 in 10 anni).

³ E.A.P. Germinario, R. Arcieri, M. Marzi, P. Panei, S. Vella, Registro Nazionale dell'ADHD: dati dal 2007 al 2016, *Rapporti Istisan*, 16, 37, 2017, http://old.iss.it/binary/publ/cont/16_37_web.pdf

Alunni con disturbi del neurosviluppo in Umbria (Legge 104)*

A.S. 2016/2017	PROVINCIA DI PG	PROVINCIA DI TR	TOTALE (% SUL TOTALE DEGLI ALUNNI)
Tot. disabilità (L. 104)	3070	967	4037 (3,4%)
Dis. motorie	311	98	409 (0,3%)
Dis. di apprendimento	596	188	784 (0,7%)
Dis. di linguaggio	379	119	498 (0,4%)
Dis. intellettiva	1362	429	1791 (1,5)
Disabilità attentiva e comportamentale	422	133	555 (0,5%)

* Fonte MIUR/ISTAT

Quindi gli alunni con “Disabilità attentiva e comportamentale” sono lo 0,5% della popolazione scolastica dell'Umbria (in valore assoluto 555). Sono presumibilmente bambini con ADHD, ma non sappiamo quanti siano quelli certificati attraverso la Circolare BES. Un pasticcio. Come facciamo a sapere se stanno aumentando oppure no? Se ci affidiamo a questo dato possiamo affermare che sono destinati ad aumentare in maniera repentina nel prossimo futuro. Ma certezze non ve ne sono. Quello che è certo è un dato incontrovertibile: non abbiamo una sorveglianza su questi fenomeni, né a livello nazionale né regionale, che ci permetta di progettare il futuro.

Riflessioni

Ci sono conclusioni da tracciare dopo questa disamina? Direi proprio di no, ma possiamo avanzare delle considerazioni:

- Tra alunni con DSA (Legge 170) e alunni con disturbi del neurosviluppo segnalati ai sensi della Legge 104, arriviamo in Umbria a più di 8.000 alunni, che rappresentano circa il 6,8% della popolazione scolastica. Questa percentuale è destinata a salire, da un lato perché nel prossimo futuro dovranno “emergere” bisogni non ancora venuti alla luce (il dato sugli alunni con ADHD è largamente sottostimato), dall'altro per la continua

diminuzione degli alunni. In termini di programmazione sanitaria, il progressivo invecchiamento della popolazione generale non deve comportare un disinvestimento sui servizi sanitari per l'età evolutiva. Questo sarebbe un gravissimo errore.

- Nella nostra regione non abbiamo altre alternative che andare a un sistema misto pubblico-privato per fare fronte a questi bisogni, come già avviene in altre regioni del nostro paese, altrimenti non se esce. Già da tempo i servizi delle due USL dell'Umbria il più delle volte non possono fare altro che certificare (con tempi di attesa molto lunghi), non avendo la possibilità di operare delle prese in carico terapeutiche. Questo è emerso con chiarezza nei convegni di cui abbiamo parlato.

- La mancanza di un quadro legislativo unitario non permette di quantificare con certezza l'entità dei fenomeni e quindi di programmare le risposte da mettere in campo. In occasione dei convegni che ho in parte qui raccontato l'Assessore Regionale alla Sanità Luca Barberini si è dichiarato contrario al fatto che la Regione legiferi su questa materia, perché, dice, di leggi ce ne sono anche troppe. Credo che in parte abbia ragione. Ma è anche vero che la situazione nella quale ci troviamo ora è confusa e lo è proprio per le persone che vivono queste condizioni e che avrebbero bisogno di chiarezza e di tempestività nelle risposte. Come si potrebbe fare? La Regione dovrebbe almeno aprire un osservatorio su queste problematiche. Direi un osservatorio sui disturbi del neurosviluppo, che possa verificare i percorsi, raccogliere le testimonianze di chi vive sulla sua pelle i problemi, prospettare soluzioni più idonee.

- Tra le cose che andrebbero “sorvegliate” una è particolarmente importante e riguarda il modo di fare diagnosi in questo settore così particolare e delicato dell'età evolutiva. Anche qui la sanità regionale dovrebbe battere un colpo. Penso ad esempio alla necessità di effettuare verifiche entro un arco di tempo prestabilito prima di giungere a conclusioni di tipo diagnostico definitive, così da minimizzare la presenza, soprattutto, di falsi positivi.

- Infine la scuola, con un bisogno pressante di una formazione di qualità. Non una formazione sui disturbi (ne abbiamo fatta troppa e male), ma sulla didattica, che deve essere rinnovata, non per gli alunni con disturbi del neurosviluppo, ma per tutti gli alunni.

Speriamo di ritornare su questi temi in un prossimo futuro.

13.

ALUNNI DSA. IDENTIFICAZIONE PRECOCE, POTENZIAMENTO E LAVORO IN CLASSE

Raffaella Gentile

Psicologa, Insegnante



Nel mese di settembre 2017, presso la Direzione Didattica 2 di Perugia, in collaborazione con l'insegnante Cristina Daniele, ho tenuto il corso formativo "Alunni DSA: identificazione precoce, potenziamento e lavoro in classe". Il corso ha costituito una risposta alla richiesta del dirigente scolastico Jacopo Tofanetti, sensibile nel cogliere i bisogni della scuola e fornire strumenti di lavoro agli insegnanti.

La finalità è stata di approfondire la tematica dei Bisogni Educativi Speciali (BES) e in particolar modo ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Fioravanti, Franceschi, Savelli, 2012) in relazione alla definizione dei termini (Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi, 2016), l'individuazione precoce (Franceschi, Savelli, Stella, 2011; Lucangelì, Tressoldi, 2002; Fioravanti, Franceschi, Savelli, 2012), l'utilizzo di strategie e strumenti per l'osservazione, il potenziamento, la condivisione di metodologie di intervento didattico-pedagogiche inclusive (www.trainingcognitivo.it), nonché alla conoscenza dei processi cerebrali implicati nell'insegnamento e apprendimento (Nosengo, 2013; Riello, 2012; Brad, 2003).

Il progetto

La durata complessiva è stata di 25 ore: 15 in presenza e 10 di studio individuale. La qualità dei contenuti è stata supportata da studi scientifici inerenti la psicologia, le neuroscienze e la didattica, nonché la normativa vigente concernente l'ordinamento BES e DSA. Tutti i materiali (slide, video, link utili, bibliografia, articoli scientifici e attività laboratoriali), selezionati dalla formatrice, sono stati inseriti con l'aiuto delle insegnanti del Circolo didattico nella piattaforma digitale della scuola e nella piattaforma Sofia del MIUR.

Gli obiettivi delineano una formazione impostata sulla continua ricerca e conoscenza di norme legislative, aspetti psicologici e metodologici, volti ad acquisire azioni utili alla rilevazione di alunni BES e a un intervento mirato a:

- conoscere la normativa specifica in merito all'inclusione;
- conoscere i Decreti attuativi, le allegate Linee guida della Legge 8 ottobre/170 e la Direttiva Ministeriale 27/12/2012 (Direttiva min. 27/12/12, Legge 170 del 2010, Nota ministeriale del 27/06/13);
- conoscere l'area dei Bisogni Educativi Speciali e dei Disturbi Specifici di Apprendimento;
- stimolare gli insegnanti a cogliere i fattori di disagio scolastico;
- rilevare alunni BES presenti nella scuola attraverso l'uso di strumenti specifici (griglie osservative);
- acquisire modalità e tecniche di intervento didattico per il potenziamento delle abilità strumentali;
- fornire ai docenti le competenze per facilitare la lettura di una diagnosi ed elaborare e compilare il Piano Didattico Personalizzato (PDP);
- costruire interventi educativi e didattici utilizzando metodi compensativi e dispensativi;
- conoscere i processi di rappresentazione mentale implicati nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Non si è perso di vista l'obiettivo di ampliare lo sviluppo di specifiche competenze che costituiscono l'unicità dell'insegnante in relazione alla soggettività di ciascun alunno. Simulando il percorso di uno studente dall'ingresso del primo anno della scuola primaria all'ultimo anno, sono stati presentati degli step utili a delineare il percorso che l'azione didattica prevede in presenza di alunni BES. Il significato di ogni azione ha trovato modo di declinarsi non nel trovare una soluzione a priori, ma nella consapevolezza di offrire una relazione, una possibilità che attenua la paura di sbagliare.

Funzionale a sensibilizzare gli insegnanti al loro porsi in relazione è stata la testimonianza di una ragazza, ormai giunta agli studi universitari, alla quale all'età di 8 anni è stata fatta diagnosi DSA. Il vissuto emotivo condiviso ha generato riflessioni sul proprio stile relazionale e d'insegnamento, sui

propri punti di forza e di miglioramento e ha permesso di mettere in luce aspetti relativi all'autostima e al senso di autoefficacia (Giusti, Testi, 2006) di cui bisogna prendersi cura nel contesto educativo.

L'organizzazione si è basata sulla formazione di profili professionali innovativi, ponendo attenzione agli aspetti metodologici di gestione dell'ambiente di apprendimento.

Si è dato risalto a un'azione integrata che tenesse conto di aspetti:

- teorici (legislativi, psicologici e didattici) realizzati con l'azione delle conduttrici e con i feedback dei partecipanti, con l'utilizzo di documenti e contenuti di recente bibliografia scientifica;
- laboratoriali, con lo scopo di differenziare il profilo della funzione docente nella singola azione didattica nel contesto classe;
- di sperimentazione pratica di quanto appreso, sia attraverso l'uso di strumenti tecnologici che di programmi multimediali, che condividendo in momenti di riflessione e confronto hanno permesso di negoziare le pratiche positive e funzionali, proponendole come strategie utili. L'attività laboratoriale è stata utilizzata come metodologia di lavoro che ha cadenzato il percorso formativo.

Monitoraggio e risultati

Il monitoraggio del percorso è stato svolto con:

- esercitazioni pratiche svolte in gruppi e confronto dopo la lezione teorica;
- due questionari realizzati appositamente da me e dall'insegnante Cristina Daniele: uno di gradimento, composto da 8 domande con scala Likert (non soddisfacente, poco soddisfacente, soddisfacente, molto soddisfacente); uno relativo ai contenuti, composto da 10 domande di cui 6 a risposta chiusa e 4 a risposta aperta;
- un questionario di gradimento a risposta chiusa che è stato fornito dalla piattaforma Sofia del MIUR.

Le risposte ai questionari di gradimento sono state

analizzate, rappresentate statisticamente e archiviate nella segreteria della scuola. Dalla lettura si evidenzia un livello elevato di gradimento con maggior numero di risposte per “molto soddisfacente”.

La presente iniziativa formativa ha predisposto i docenti ad anticipare le loro azioni in un'ottica di prevenzione e azione in classe, stimolando a cogliere i fattori di disagio scolastico con un atteggiamento di criticità libero da pregiudizi.

Bibliografia

Baxendell B.W. (2003), Gli organizzatori anticipati: rappresentazioni visive delle idee chiave, *Difficoltà di apprendimento*, vol. 8, n. 4, aprile 2003, pp. 475-488.

Bianchi M.E., Meloni M.A., *Gli organizzatori grafici nella didattica inclusiva: strumenti per imparare, strumenti per pensare. Un altro modo di vedere l'informazione*, <http://didatticainclusiva.loescher.it/gli-organizzatori-grafici-nella-didattica-inclusiva-strumenti-per-imparare-strumenti-per-pensare.n6264>

Consiglio Nazionale Ordine Psicologi (2016), *I DSA e gli altri BES. Indicazioni per la pratica professionale*.

Fioravanti B., Franceschi S., Savelli E. (2012), La conoscenza delle lettere nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia come indice predittivo dell'apprendimento della letto scrittura, *Dislessia. Giornale italiano di ricerca clinica applicativa*, vol. 9, n. 2, maggio 2012.

Franceschi S., Savelli E., Stella G. (2011), Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico, *Dislessia. Giornale italiano di ricerca clinica applicativa*, vol. 8, n. 3, ottobre 2011.

Giusti E., Testi A. (2006), *L'autostima. Vincere quasi sempre con le tre A*, Sovera Edizioni, Roma.

Lucangeli D., Tressoldi P. (2002), Lo sviluppo della conoscenza numerica: alle origini del “capire i numeri”, *Giornale Italiano di Psicologia*, a. XXIX, n. 4, dicembre 2002, pp. 701-723.

Nosengo N. (2013), C'è uno specchio nel cervello, *L'Espresso*, 14 febbraio 2013, pp. 92-95.

Oliverio Ferraris A., Oliverio A. (2000), *Corpo, cervello e linguaggio*, traccia della relazione svolta al X Congresso Nazionale Giscel, Ischia.

Riello M. (2012), *Neuroni Specchio e cooperative learning*, <https://www.scintille.it/neuroni-specchio-e-cooperative-learning/>

14.

EMOTIVITÀ E DSA. ESPERIENZA NELLE SCUOLE PRIMARIE

Valentina Belloni
Psicologa



Siamo a marzo, in un complesso di scuole primarie di un paese di 20.000 abitanti, con una psicologa che avvia un progetto di supporto all'apprendimento.

Uno dei tanti progetti, direte voi... sì, esattamente uno di quelli.

Preparo tutto il materiale che mi occorre: supporti digitali, esercizi per superare il problema delle doppie, dei suoni dispettosi o di quei numeri troppo complessi. Mi sento pronta e sicura. Ma poi?

Poi inizio a entrare nelle classi e mi accorgo che ciò che mi occorre realmente, per poter aiutare tutti i bambini che incontro, non è ciò che tengo in borsa, ma il fare contatto con la mia esperienza scolastica.

Ho vissuto la frustrazione di non saper affrontare quel compito dato. Ho vissuto la paura di dover parlare di fronte a tutti. Ho vissuto la rabbia per le troppe derisioni dei compagni. Ho vissuto l'indifferenza dell'adulto che lo guardava, ma non lo "vedeva". Ho vissuto i sensi di colpa per l'aver quella difficoltà, diversa dagli amici, ma non così evidente. Ho vissuto l'insicurezza e la voglia di riscatto.

Tante volte, forse troppe, non ci accorgiamo di ciò che ruota intorno alla scuola e, in particolare, all'apprendimento. Ci soffermiamo sugli errori che quel bambino commette o su ciò che non riesce a fare; mai ci domandiamo quale potrebbe essere il suo vissuto rispetto a una diagnosi.

Ho cominciato a raccogliere i loro pensieri e le loro emozioni. Uno dei primi passi che mi sono sentita di fare è stato quello di dire loro che sono bambini intelligenti, in cui qualche meccanismo di lettura o scrittura non è scattato come avrebbe dovuto. Questo li ha resi consapevoli di non essere incapaci, tanto da far cadere tutti quei sensi di colpa.

Di fronte ai loro cambiamenti dovremmo incoraggiarli e rinforzarli, per motivarli al lavoro costante che li attenderà.

Uno dei vissuti più raccontati è la paura di essere isolati dai compagni perché considerati troppo aiutati dagli insegnanti o non creduti di avere una difficoltà reale.

In classe con i ragazzi

Durante quest'esperienza, in particolare, ricordo di una mattinata passata all'interno di una classe IV, in cui, divisi per gruppi, abbiamo approfondito cosa vuol dire essere dislessico, disortografico o discalcolico. Ognuno, in modo anonimo, ha scritto ciò che pensava. Non nascondo le iniziali problematiche, i ragazzi erano stati sinceri e i loro commenti non erano affatto comprensivi. Li abbiamo letti e analizzati, uno per uno, cercando di ampliare la loro conoscenza, creando un momento di solidarietà e condivisione. Proprio per questo, credo che far chiarezza possa essere una delle carte vincenti.

Altro punto è la possibilità di utilizzare gli strumenti compensativi, quali mappe o schemi, non sempre visti di buon occhio dai compagni di classe. Quello che facciamo comunemente di fronte ai bambini con disturbi dell'apprendimento è di inondarli di supporti che, se ci pensiamo un po', è ciò che li potrebbe differenziare, andando a rafforzare quell'idea sbagliata che hanno di loro e della loro difficoltà. La conseguenza più ovvia è quella di rifiutare il materiale e ciò comporta una mancanza di lavoro sulla problematica, che con l'andare del tempo si amplifica. Ma basterebbe davvero poco: permettere a tutti di poter usare tutti i supporti e di poterli scambiare uno con l'altro e spiegare loro l'importanza di poterli utilizzare. Il passo in più che si potrebbe fare dovrebbe andare in questa direzione: la scuola si preoccupa ancora solo ed esclusivamente del profitto e dell'apprendimento, ma la scuola non può essere solo questo. Abbiamo studiato l'importanza di essa nella vita di ognuno di noi, nella crescita delle tappe maturative. Per questi aspetti dovrebbe porre l'attenzione a dinamiche personali e relazionali che porterebbero alla vera inclusione di ciascuna personalità.

Ci sono state, però, esperienze più complesse in cui tutti questi stati d'animo non sono stati contenuti, sfociando così in difficoltà comportamentali. Infatti, il rifiuto scolastico o l'isolamento sono due delle conseguenze più comuni che possiamo ritrovare negli adolescenti.

Pertanto, nelle scuole sarebbe utile e importante soffermarci sulle difficoltà scolastiche quanto emotive e, di conseguenza, lavorare sulle potenzialità.

I genitori e le diagnosi

Durante quest'esperienza ho avuto modo di conoscere anche quelli che sono i pensieri e le paure dei genitori che, molto spesso, si trovano di fronte a diagnosi lette in tutta fretta e non spiegate o si trovano incapaci di affrontare situazioni problematiche.

C'è chi si pone delle domande non avendo risposte, c'è chi avvia una ricerca su internet, c'è chi chiede consiglio ad amici e c'è chi si rivolge alla scuola. Basterebbe avere una figura a cui rivolgersi in questi casi, in un luogo sicuro e protetto come quello dell'istituto scolastico.

I genitori, per aiutare i loro bambini, hanno bisogno di avere chiare tutte le informazioni su quella patologia, di conoscere le loro possibilità di aiuto e di approfondire i mezzi per poterli supportare; questo può farlo una figura che conosce tutte le dinamiche che si potrebbero incontrare.

Allo stesso tempo, mi è capitato di essere fermata per i corridoi da insegnanti preoccupati per quell'alunno piuttosto che per un altro che non riescono a comprendere bene. Subito, allora, scattano le prime domande: «È autismo?», «È ADHD?».

Ecco, non proprio. È Edoardo, Cinzia, Federico, Carlotta e non una patologia in particolare... sono bambini. Infatti, uno degli sbagli più frequenti che facciamo è di impacchettare le nostre competenze in appositi contenitori preconfezionati. Per carità, servono eccome, ma dobbiamo ribadire che sono solo utili al clinico e che un bambino è differente dall'altro, pur avendo la stessa patologia.

La domanda sorge, così, spontanea: perché non creare uno spazio, all'interno delle scuole, legato alla psicoeducazione? In questo modo sia i genitori che gli insegnanti si sentirebbero capiti e aiutati, così come i ragazzi si sentirebbero riconosciuti e apprezzati per le loro reali capacità.

Inoltre, è giusto uscire dal diffuso senso comune che si debba aiutare solo coloro che hanno una diagnosi, poiché tutti i ragazzi vivono esperienze che possono renderli fragili. C'è chi fatica a interagire in un gruppo, chi utilizza modalità comportamentali poco corrette, chi è troppo timoroso o troppo esuberante. Questo è uno degli aspetti poco approfonditi nei tanti progetti che proponiamo, ma così presenti nelle ore scolastiche di insegnanti e alunni.

Lavorare sulla relazione

Per esempio, è il caso di una classe V di scuola primaria in cui le relazioni tra compagni sono sempre state problematiche, ma nell'ultimo anno hanno comportato episodi di isolamento e derisione.

Che cosa abbiamo fatto? Insieme alle insegnanti abbiamo ricreato la classe, sulla lavagna LIM, in cui ogni bambino creava un *avatar* di se stesso. Ogni giorno un bambino faceva parlare quella riproduzione, attraverso un fumetto, su un problema che aveva incontrato a scuola: con i compagni, con le insegnanti o nell'apprendimento, e insieme trovavamo la soluzione o il modo diverso di affrontare la situazione. Mi ricordo, per esempio, di Federico (nome di fantasia) e del suo fumetto che recitava: «vorrei che capiste che sono simpatico». Quella mattina abbiamo creato un cerchio, per guardarci tutti negli occhi e Federico attraverso le mie domande ha spiegato il perché si sentisse in questo modo: voleva essere amico dei suoi compagni ma non trovava le modalità corrette per approcciarsi a loro. Appena finito di parlare, Ginevra (nome di fantasia) gli ha spiegato cosa c'era che non andasse: a lei non piacevano i suoi scherzi troppo “pesanti”, ad altri le sue prese in giro e, invece, altri volevano che lui non si arrabbiasse quando riceveva uno scherzo. Successivamente abbiamo visto cosa e come si potesse fare per stare con gli altri, dando ognuno la propria visione. Subito dopo abbiamo creato un'attività scolastica che ci potesse aiutare a fronteggiare

questa problematica relazionale. Con le insegnanti abbiamo creato 5 gruppi, decidendo di mettere insieme bambini che non fossero amici, e abbiamo chiesto di scrivere una canzone, una poesia o una filastrocca sull'amicizia. Durante l'attività ci sono stati momenti di condivisione così intensi che hanno fatto sì che Federico fosse chiamato dai suoi compagni durante la ricreazione. In questo modo abbiamo permesso di creare un'alleanza tra i bambini poiché tutti avevano modo di chiarire e di capire il proprio compagno.

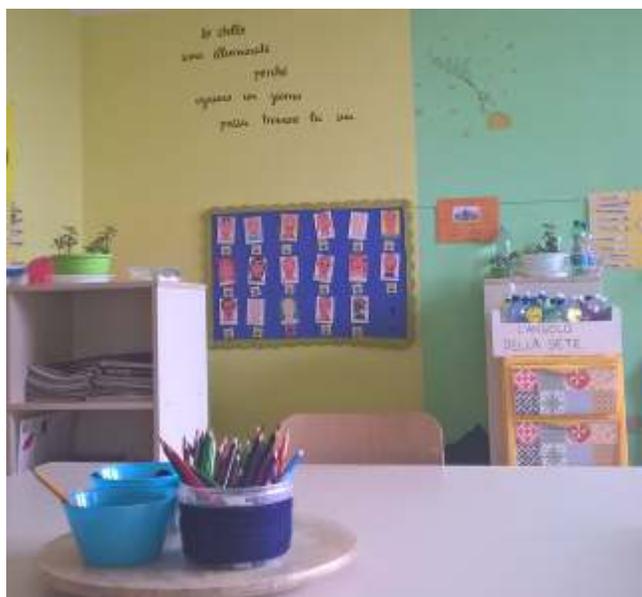
In conclusione, dopo questi mesi trascorsi all'interno delle classi, ho imparato quanto sia indispensabile il lavoro dello psicologo nelle scuole, per poter permettere quel lavoro di equipe, molto discusso in letteratura.

15.

L'INTERVENTO E IL SOSTEGNO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA NELLA CONSULENZA TECNICA DI UFFICIO

Elisabetta Proietti Lilla

Psicologa - Psicoterapeuta, Consulente Tecnico di Ufficio del Tribunale di Terni



La Consulenza Tecnica di Ufficio (C.T.U.) è un procedimento che analizza i dati psico-relazionali e cerca di far comprendere a ciascun genitore quale siano le rispettive risorse emotive e pragmatiche da attivare.

Tali risorse spesso sono rimaste latenti e sottese a causa del conflitto di coppia e invece sono necessarie al figlio/ai figli per affrontare l'evento separativo, che di fatto è vissuto dal minore come un lutto e quindi come un evento traumatico, dal quale egli avrà bisogno di affrancarsi progressivamente, proprio perché foriero di eventuali sintomi traumatici e spesso prognostici di progressive altre sintomatologie.

Nel contesto di consulenza lo specialista si assume la grande responsabilità di effettuare delle valutazioni e di indicare degli equilibri per la famiglia.

Il contesto quindi è particolarmente complicato perché porta in sé necessità di sviluppo di consapevolezza soggettive (conducendo ciascuna parte a considerare i propri limiti ma anche le proprie qualità psico-relazionali), aspetti valutativi (in merito alle competenze genitoriali di ognuno degli adulti) e aspetti evolutivi (il CTU ha il compito implicito di aiutare l'attivazione di nuovi equilibri relazionali e ha il compito di proporre al Giudice degli interventi che possano sostenere tali cambiamenti).

La Consulenza Tecnica di Ufficio presenta una progressione lavorativa che coinvolge non solo l'intero nucleo familiare, ma prevede anche l'interessamento di sistemi educativi e ludici in cui i minori si trovano a vivere, sia con la famiglia che in autonomia.

Infatti, all'interno della Consulenza il professionista offre ai genitori la possibilità di essere ascoltati individualmente e in colloquio congiunto, poi permette al minore di trovare un proprio spazio emotivo e fisico di ascolto offrendogli l'opportunità di incontrare individualmente i suoi genitori e avere con loro uno scambio emotivo e comunicativo di tipo tematico e argomentativo.

Accanto a questi step che hanno carattere osservativo, esplorativo e di sostegno, il Consulente, a volte, decide di completare il proprio lavoro anche attraverso l'ascolto degli insegnanti che ogni giorno accolgono a scuola il minore.

La scuola, soggetto in gioco nelle C.T.U.

L'esigenza di operare anche questo colloquio spesso è presente nel Quesito di consulenza ed è lo

stesso Giudice che chiede di effettuare questo incontro; altre volte, invece, si decide in itinere, all'interno del percorso di consulenza, di approfondire la conoscenza indiretta del minore attraverso le parole dei suoi insegnanti.

L'eventualità di effettuare questo approfondimento trova il suo impulso e la sua effettiva essenza in quelle situazioni relazionali familiari in cui la conflittualità genitoriale è particolarmente elevata.

La coppia genitoriale in Consulenza, per autonomia, propone al professionista una narrazione soggettiva dell'andamento della vita familiare e di coppia e spesso tali narrazioni sono antitetiche e molto complesse.

Il consulente non ha il compito e l'obiettivo di accertare la verità dei fatti familiari, ma ha il compito di individuare le risorse sistemiche che possono ancora essere attivate e che fino ad ora sono rimaste latenti.

Il minore, all'interno di situazioni conflittuali particolarmente ostruttive, spesso si pone in una situazione di conflitto di lealtà verso entrambi i genitori.

Il conflitto di lealtà è una condizione per la quale il minore, al fine di evitare di porsi a sostegno dell'una o dell'altra componente genitoriale, tende a scindere se stesso, provando a rendere più semplici e gestibili le relazioni o le rappresentazioni dei genitori, giungendo a sviluppare delle ideazioni di sé aderenti alle diverse istanze genitoriali, evitando invece di contattare le proprie emozioni più autentiche e le proprie esigenze di crescita.

È come se il minore non volesse creare altri problemi ritenendo che la propria famiglia abbia già abbastanza complicanze e quindi si rende camaleonticamente invisibile agli occhi ora dell'uno, ora dell'altro genitore, mostrando spirito di iniziativa, sostegno, empatia e, a volte, addirittura scindendo esattamente il proprio tempo attraverso un semplice calcolo matematico di equità di presenza presso l'uno e l'altro genitore.

Tutto ciò ha per il minore un costo emotivo enor-

me: egli infatti non solo sperimenta nel "qui e ora" un'alternanza di situazioni richiedenti adattamento assoluto, ma inconsapevolmente perde progressivamente contatto con il proprio dolore che, non essendo sottoposto al normale processo elaborativo, assume caratteristiche sempre più complesse, preoccupanti e patologiche.

In questo contesto la scuola assume un ruolo fondamentale nella consulenza.

La scuola diviene una scatola di risonanza emotiva unica nel suo genere, che apre al bambino uno spazio che nel tempo può assumere vari significati e da cui si possono avere molte informazioni.

Può accadere che il bambino aderisca anche a scuola a ogni richiesta posta in essere dal contesto e quindi si presenti asetticamente come un alunno quasi invisibile nella propria perfezione e in questi casi gli insegnanti spesso riferiscono che mai avrebbero pensato che il bambino stesse attraversando la separazione genitoriale perché a scuola si mostra sereno, collaborativo, attento e silenzioso.

Ci sono invece situazioni in cui la scuola è il contesto sociale in cui la famiglia esprime il suo conflitto fuori dalla casa, per cui il bambino è contemporaneamente attore-spettatore di paure genitoriali che gli propongono, ad esempio, di uscire da scuola in anticipo nel tentativo di uno dei due adulti di evitare che si possa incontrare l'altro genitore fuori dalla scuola; oppure è sottoposto alla vergogna sociale di avere un genitore che lo attende al termine delle lezioni per parlare e che, incontrando l'altro genitore, discute in presenza dei compagni del figlio, i quali increduli osservano la vita dell'amico dal marciapiede.

Può accadere anche che un tema divenga il catalizzatore delle paure del bambino e che mentre scrive il testo egli pianga ininterrottamente con la volontà di scaricare tanto dolore.

Può invece accadere che a scuola, finalmente, il minore sia come vuole essere, per cui si conceda capricci, competitività sana, complicità e paure espresse.

Infine, non bisogna dimenticare che in alcuni casi le informazioni tratte dal colloquio con gli inse-

gnanti possono evidenziare la presenza di casi, seppur rari, di incuria genitoriale, in bambini che non sono posti dai genitori nelle condizioni di aderire alle regole scolastiche perché non sostenuti nell'esecuzione dei compiti pomeridiani o perché mancanti del materiale o della presenza dei genitori negli scambi scuola-famiglia.

Un nuovo viaggio narrativo

Il consulente deve avvicinarsi al contesto scolastico con la fiducia che da lì potrà trarre informazioni preziose, non perché alla ricerca dell'oggettività o per la volontà di verificare ipotesi al fine di validare la propria teoria sul sistema familiare, ma nella consapevolezza che un ascolto attivo sia l'opportunità per osservare indirettamente il bambino come portatore di bisogni espressi o meno.

Tecnicamente il consulente deve anche rispettare le regole del contesto scolastico, per cui sarà necessario chiedere al dirigente della scuola il permesso di avere un colloquio con le insegnanti attraverso una richiesta formale inviata via PEC, in cui si indichino le motivazioni giuridiche della richiesta con l'invio del Quesito di consulenza e invitando la/il dirigente a essere presente all'incontro, al fine di concertare anche strategie di sostegno del bambino a scuola, laddove ce ne sia bisogno.

La Consulenza Tecnica di Ufficio è un'opportunità di cambiamento che la famiglia può scegliere di accogliere o a cui si può opporre, anche indirettamente, attraverso un meccanismo di aggressività passiva.

Se si decide di accoglierla, la Consulenza consiste in un viaggio narrativo in cui il finale della storia familiare può essere riscritto a quattro, sei, otto mani, trovando nuove letture e forme di ascolto reciproco.

La scuola in questo percorso è un attore coprotagonista di notevole rilievo.

16.

MEGLIO UNA TESTA BEN FATTA CHE UNA TESTA BEN PIENA. DA MICHEL DE MONTAIGNE A EDGAR MORIN

Rosella De Leonibus

Psicologa-psicoterapeuta Responsabile sede Umbra CIFORMAPER - Gestalt Ecology didatta IPGE



Questo testo è una riflessione che proviene da più decenni di attività formative rivolte a insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado. Parte dal presupposto che il lavoro dell'insegnante (uno dei tre valutati da Freud stesso come impossibili, insieme al curare e al governare) si colloca in un contesto socio-culturale, e anche economico, dal quale riceve oggi articolazioni inedite rispetto al proprio mandato tradizionale. In altri termini, l'insegnante si trova di fronte a bisogni nuovi, che emergono da

uno sfondo in continua evoluzione. Chi ancora tendesse ad agganciarsi alla fissa distinzione tra discipline, chi volesse ancorarsi a modalità di insegnamento passivizzanti, chi si sottraesse al confronto con le dinamiche emotive, motivazionali e gruppali della classe, rischierebbe di ritrovarsi in una quotidianità professionale frustrante e molto faticosa, nella quale sarebbe tentato/a di difendersi arroccando la propria posizione sul rimpianto di "altri tempi" o su una atmosfera depressiva che comporta la rinuncia a ricercare una significativa gratificazione nel proprio lavoro. Chi invece si dispone ad accogliere nel proprio lavoro la sfida della complessità, e a riarticolare il proprio sapere, il proprio saper fare e il proprio saper far fare, si avvia verso una avventura viva, e può accompagnare le proprie allieve e i propri allievi a formarsi come cittadine e cittadini attivi in un mondo che, pur nella estrema complessità che lo caratterizza, offre possibilità ampie e articolate. Tutto questo, sia l'arroccarsi su una posizione difensiva ostile o delusa, sia al contrario l'attivare nuove chiavi di lettura e di azione, si riflette in modo immediato sui destinatari. Una testa ben piena, che presto si svuoterà, o una testa ben fatta, che regga il confronto col mondo, saranno, per i ragazzi, anche l'esito di questa posizione degli/delle insegnanti.

Mètis e il labirinto

Prendiamo l'avvio da un campo apparentemente lontano e in apparenza perfino contraddittorio, rispetto a quanto affermato sopra: la cultura classica. È Karolyi Kerényi che ci racconta del

labirinto come modello astratto della congetturalità, del pensiero dialettico (Kerényi, 2016).

Per muoversi nel labirinto ci vuole *mètis*. Ci vuole «la capacità di aderire solidamente alla realtà in maniera complice, camaleontica, ambigua, duttile. Quella forza illusionistica, quell'astuzia e plasticità consentono la vittoria appunto là dove nessuna soluzione o scioglimento si farebbe strada nell'intelletto comune» (Bologna, 2012).

Il labirinto, e la *mètis* che serve per attraversarlo, è metafora di questo modo nuovo di leggere la complessità dell'epoca contemporanea (Detienne, Vernant, 2005).

Ulisse e, naturalmente, Dedalo: ecco due personaggi dotati di *mètis*, capaci di *insight*, di intuizione creativa, di compiere passaggi di livello o cambiamenti di prospettiva, di attivare prassi inusitate. Per far passare un filo attraverso una conchiglia, Dedalo ne legava l'estremità a una formica e attirava l'insetto all'altro capo spargendovi del miele.

Ecco che si configura la qualità *mètis*: un nome che viene da una divinità, Meti (da cui poi deriva il nome meticcio), che fu la prima sposa di Zeus, personificazione della saggezza e dell'astuzia, figlia di Oceano e Teti. Fu rapidamente precipitata nelle profondità del mare. Zeus mise presto fine alla sua carriera forse perché temeva che avrebbe generato un figlio più astuto di lui.

Mètis è proprio il contrario del pensiero metodico, non si apprende se non praticandola. È imprevedibilità, polimorfismo, flessibilità e adattamento. Essere in contatto con la situazione è forse ciò che caratterizza al meglio la *mètis*, l'abilità che gli umani si trovano a praticare quando si tratta di far fronte a situazioni impreviste, per le quali non c'è esperienza consolidata, troppo grandi per essere trattate direttamente, ma che si possono affrontare con modalità intuitive e creative. In situazioni incerte e ambigue è la capacità di sfruttare l'occasione, portare all'atto le potenzialità del contesto. Pensieri rapidi e non riflettuti, ma precisi e nutriti dell'esperienza passata. Questa *forma mentis* (al di là del facile gioco di assonanza) non

lascia niente al caso ed è capace di rendere favorevole il caso stesso.

Vicino a *mètis* abita la resilienza, quel tipo di intelligenza o di capacità atta ad affrontare le situazioni difficili della vita senza rimanerne succubi, anzi, utilizzandole per la crescita personale (Morin, 2015).

Insegnare educando

Allora, anche nella formazione degli insegnanti che, il più delle volte sono già fin troppo “pieni”, ma sentono comunque il dovere di continuare ad essere affamati di contenuti, tecniche, soluzioni, schemi, schede operative, griglie di osservazione e valutazione e quant'altro, sarà confortante poter abbandonare definitivamente l'obiettivo di teste ben piene, e impegnarsi invece a formare teste ben fatte, capaci di individuare ed elaborare insieme ai propri allievi i problemi globali di questo mondo complesso. Altrimenti potrebbe fallire l'incontro tra scuola e mondo, che, ricordiamocene, è l'obiettivo di fondo di ogni processo di insegnamento. Se la scuola resta bloccata nella frantumazione e nella separatezza delle discipline, come può formare menti capaci di affrontare un mondo caratterizzato da confini mobili e sistemi instabili?

Andiamo a vedere meglio. Se l'insegnare consiste nel trasmettere conoscenze a un allievo, in modo che le comprenda e le assimili, e se l'educare consiste nel mettere in atto mezzi atti ad assicurare la formazione e lo sviluppo di un essere umano, possiamo tracciare una zona di intersezione tra l'educazione e l'insegnamento, che nello stesso tempo si differenziano e anche in parte coincidono.

Edgar Morin formula questa sintesi con l'idea di un “insegnamento educativo” (Morin, 2015), e configura l'educazione non nel dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma nel costruire in lui uno stato interiore profondo che lo orienti per tutta la vita.

Insegnare educando comporta quindi l'assunzione di un atteggiamento *mètis*, che sappia trasformare

le informazioni in conoscenza, e sappia trasformare la conoscenza in sapienza e in orientamenti per vivere con pienezza.

Si tratta allora di uscire una volta per tutte, a partire dalla formazione degli insegnanti, dalla facile sicurezza delle spiegazioni semplificanti, e arrivare insieme a costruire le forme e le formule per leggere, interpretare e reinterpretare continuamente una realtà in perenne trasformazione.

Dal pensiero *lògos* al pensiero *mètis*, dalle “idee chiare e distinte” di cartesiana memoria, dalla separatezza delle discipline, dalla formula problema-soluzione, dall'accumulo di saperi già strutturati, all'euristica, all'esercizio quotidiano delle domande, per sviluppare curiosità, esplorazione, pensiero critico, intuizione, elasticità mentale, *problem finding* e *problem solving*, e allenare bene a scuola questi nuovi strumenti, in modo da poter poi confrontarsi attivamente con le incertezze del mondo (Morin, 2015).

Per una sapienza sagace

Certo è che la modalità *mètis* non si esaurisce soltanto in un presupposto epistemologico. Questo modo di approcciare la conoscenza ha al suo centro, come base per il docente e come risultato per l'allievo, lo sviluppo delle competenze relazionali. In questa ottica si è insegnanti non più in quanto trasmettitori di conoscenze, ma in quanto costruttori di “sapienza”, nell'accezione specifica dell'etimo latino, *sapio*, che significava avere sapore, e poi anche avere capacità di discernimento, e di “sagacia”, nell'accezione dell'etimo latino anche questa, *sagus*, con l'odorato fine, capace di andare in cerca, di cogliere i segnali, da cui *presagus*, a sua volta collegata alla saggezza, che ha sempre origine da *sapio*.

Si è insegnanti in quanto ricercatori dell'arte di vivere, mai completamente appagati, si è insegnanti in quanto operatori e costruttori di comprensione umana e di umana responsabilità e solidarietà. A questo punto, direbbero i francesi *ça va sans dire*, la formazione degli insegnanti o è permanente o non è. O è maieutica, euristica,

capace di generare *empowerment*, come si dice in un linguaggio più internazionale, o non è. O è basata sulla attenzione all'allievo come persona e come persona in relazione, o non è. Non servono più lezioni frontali che trasmettono contenuti già sistematizzati, men che mai mitragliate di slide dalle tre alle sette del pomeriggio. Dopo una mattinata in cui gli insegnanti hanno incontrato un numero plurale di decine di bambini o ragazzi, in aule strette e rumorose, affrontando problemi di bullismo, disturbi dell'attenzione, difficoltà di apprendimento, disturbi della condotta, disastri di vario tipo nel vissuto familiare degli allievi, problematiche interculturali, gelosie tra colleghi, incomprensioni con le famiglie, mentre tentavano di fare lezione, durante i corsi di aggiornamento il massimo che possono fare è rilassarsi un po', lasciando la responsabilità al formatore e approfittando delle pause per salutare i colleghi. Emerge con chiarezza il bisogno di prendersi cura del proprio benessere, di condividere e confrontare le esperienze col gruppo dei pari, esattamente come accade ai ragazzi, il cui bisogno di pause di relax viene categorizzato alla svelta come demotivazione, difficoltà a concentrarsi, e il cui bisogno di sentirsi gruppo, di comunicare orizzontalmente alla pari, viene decodificato come chiacchiericcio, come scarsa scolarizzazione, fino a essere letto talvolta come attacco all'autorità del docente.

Oltre la resilienza, la “relianza”

Il primo bisogno formativo degli insegnanti di ogni ordine e grado allora sarà quello di acquisire strumenti per gestire con efficacia il flusso della propria energia personale, per prendersi cura del proprio benessere e imparare a ricevere supporto dal gruppo di lavoro. Se fossimo d'accordo sulla individuazione dei bisogni e volessimo declinare questa affermazione in temi formativi e percorsi di aggiornamento, potremmo elencarne parecchi: *stress management*, comunicazione efficace, assertività, stili e formule della leadership, gestione del colloquio (con le famiglie e con i colleghi), gestione dei conflitti, riconoscimento delle emo-

zioni e regolazione dell'espressione emotiva, lettura e gestione delle dinamiche di gruppo, riconoscimento e prevenzione del burnout (la professione di insegnante, insieme alle professioni di cura, è una delle più a rischio), riconoscimento di sé e dell'altro in relazione e attivazione di legami solidali, e così via.

Solo dopo esserci presi cura del saper essere, ci possiamo prendere cura, come psicologhe e psicologi, del saper fare e del saper far fare, presupponendo che il prendersi cura del sapere possa essere svolto da altre competenze, specifiche per disciplina. Ecco allora che prendono un senso più pieno le formazioni alla didattica attiva, dalla *flipped class room* alle tecniche per sviluppare nella classe il lavoro di gruppo, dalla ricerca azione al *circle time*, dalle formule per svolgere la didattica individualizzata per i bisogni educativi speciali al sostegno motivazionale, dalla implementazione della didattica inclusiva fino allo sviluppo di sinergie e aperture al territorio.

Formati, e soprattutto accompagnati nel loro lavoro quotidiano in gruppi di supervisione e di manutenzione motivazionale, gli insegnanti possono diventare, come scrive Edgar Morin (2015), operatori di "relianza", cioè agenti attivi di connessioni, collegamenti, transizioni. Relianza deriva dal francese *relier*, collegare: collegarsi innanzitutto tra loro nel lavoro di gruppo come corpo docente ed è uno dei bisogni più sentiti e meno soddisfatti. Collegarsi quindi con gli allievi e i loro bisogni di crescita umana e sociale e, infine, rendersi agenti attivi di collegamento tra gli ambienti educativi e il mondo del lavoro. Si tratta in più, sul piano macro, di proporsi come agenti di collegamento tra la trasformazione che il mondo attraversa e le imperdibili fondamenta storiche che la scuola porta dentro di sé come valori i quali, anche quando non appaiono immediatamente utili, sono però imprescindibili per la crescita delle cittadine e dei cittadini futuri.

Gli insegnanti possono così diventare promotori, nei confronti dei loro allievi, non solo di conoscenze, ma anche delle capacità e delle attitudini che

permetteranno loro di sviluppare le proprie potenzialità umane e di realizzare un benessere personale che farà da fattore di protezione nei momenti impegnativi e difficili della vita.

Consulenza, formazione e non solo

Hanno molto da dare le psicologhe e gli psicologi alla scuola, non solo nell'intervento con le classi o negli sportelli di ascolto, non solo nei gruppi di genitori o nella formazione degli insegnanti.

Come psicologhe e psicologi possiamo proporci alle istituzioni scolastiche per promuovere a livello sistemico comportamenti di benessere, per rimuovere ostacoli alla crescita personale, per rinnovare occasioni di esperienze attive, per reperire luoghi e opportunità di partecipazione diretta alla vita della città, per affrontare i fattori di rischio e implementare i fattori di protezione rilevanti nelle condotte problematiche e promuovere la resilienza individuale e di gruppo.

Possiamo proporci a livello istituzionale anche per attivare programmi multicomponentiali rivolti a più destinatari (es.: ragazzi, istituzioni, territorio, famiglie), per concertare iniziative con gli altri progetti in atto nel contesto e con gli altri protagonisti (es.: media, servizi sociosanitari, organizzazioni datoriali, imprese), per ottimizzare le risorse. Possiamo svolgere analisi e ricerche per una conoscenza precisa delle caratteristiche generali e locali del contesto socio-culturale ed economico, e dei destinatari su cui si interviene.

Possiamo fornire funzioni di monitoraggio e valutazione, coinvolgere i destinatari nella progettazione e nella realizzazione del programma, e nella socializzazione degli *outcome*.

Come professionisti della salute e del benessere psichico siamo in grado di utilizzare, per tutti questi scopi, processi interattivi di gruppo, assicurare un'atmosfera tollerante, senza moralismo e senza paura, costruire un clima di dialogo aperto, praticando e insegnando l'uso di metodi interattivi: discussioni e progettazioni in piccoli gruppi, attivazioni individuali con linguaggi immaginativi, narrativi, autonarrativi, giochi didattici di gruppo,

giochi di ruolo, interviste a protagonisti, uscite sul territorio con progetti di ricerca-azione.

C'è un grave rischio in tutto questo, e ne va tenuto conto con attenzione. Lavorare insieme agli insegnanti per un sostanziale miglioramento della didattica potrebbe attivare forti processi di resistenza. A ogni tentativo di cambiamento, anche piccolo, la resistenza potrebbe aumentare, perché il rapporto tra scuola e società è circolare e qualsiasi intervento su uno dei due termini solleciterà l'altro, distrutture la sua omeostasi e attiverà i suoi anticorpi. Dobbiamo prepararci, perché a ogni attivazione costruttiva potremmo dover dire: «l'immobilismo si è messo in marcia e non so come arrestarlo...» (Edgar Faure, citato da Morin, 2000).

Tuttavia, per questa strada, attivando queste sinergie tra il mondo dell'istruzione e quello della psicologia, l'istituzione scuola, che si pone come uno dei luoghi più resistenti al cambiamento, può diventare uno dei luoghi della ri-creazione del mondo.

Il fattore principale è questa “rivoluzione dello sguardo adulto”, perché per insegnare non basta essere, è necessario “esserci”. Esserci davanti allo sguardo dell'altro, che di per sé è un appello, una richiesta, una messa in questione, e la scuola può diventare il luogo del suo riconoscimento, farsi spazio di alterità, dove poter accogliere le differenze/divergenze, dove poter partire dalla persona,

singularità inviolabile e non addomesticabile, per promuovere la personalità di ognuno, e sostenere la crescita di persone ri-create attraverso l'incontro significativo con l'altro e con l'adulto significativo (Martino, 2013). Una scuola che possa essere luogo di bellezza, come un secondo utero, capace di favorire quella nascita sociale che è il suo più autentico scopo.

Bibliografia

- Bologna C. (2012), *La mètis è la capacità di aderire...*, 5 dicembre 2012, <https://www.facebook.com/371715762923002/posts/la-m%C3%A8tis-%C3%A8-%22la-capacit%C3%A0/371725082922070/>
- Detienne M., Vernant J.P. (2005), *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*, Laterza, Bari.
- Kerényi K. (2016), *Nel labirinto*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Martino P. (2013), *La scuola sovversiva nell'analisi di Neil Postman*, 3 novembre 2013, <http://www.educare.it/j/temi/scuola/scuola-e-dintorni/2590-scuola-come-ri-creazione?>
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Le foto inerenti setting didattici e momenti di attività laboratoriali sono state scattate da Elena Arestia presso l'Istituto Comprensivo di Montecastrilli (TR).

Le foto inerenti opere d'arte sono state scattate da Silvia Salvarelli presso l'Istituto Omnicomprensivo “Bernardino di Betto” di Perugia.

La redazione della rivista e l'Ordine degli Psicologi dell'Umbria ringraziano le dirigenti scolastiche Stefania Cornacchia e Francesca Cencetti, nonché insegnanti e studenti dei due istituti scolastici per aver collaborato, concedendo scatti e pubblicazione di spazi e materiali scolastici.

La redazione ringrazia Manuela Pellegrini per il prezioso contributo all'editing e alla revisione delle bozze di stampa.



la mente che cura

Organigramma Ordine

Presidente

David Lazzari

Vicepresidente

Chiara Cottini

Segretario

Marina Brinchi

Tesoriere

Paola Angelucci

Consiglieri

Elena Arestia

Simone Casucci

Franco Cocchi

Silvia Leonardelli

Michele Margheriti

Antonella Micheletti

Mariano Pizzo

Consulta dei giovani psicologi

Roberto Ausilio

Valentina Bellini

Michele Bianchi

Federica Bicchielli

Beatrice Billeri

Silvia Bonci

Chiara Brunetti

Pietro Bussotti

Lucia Cecci

Valeria Di Loreto

Daniele Diotallevi

Mara Eleuteri

Marta Franci

Michela Francioli

Lucia Gambacorta

Maria Lo Bianco

Anna Maria Manili

Sara Meloni

Silvia Menichini

Ilaria Milletti

Cecilia Monacelli

Martina Pigliautile

Andrea Settimi

Commissioni

Deontologia e sviluppo della Colleganza

Coordinatore Mariano Pizzo

Tutela della Professione, Pubblicità,

Patrocini e accertamenti linguistici

Coordinatrice Chiara Cottini

Promozione della Professione

Coordinatrice Elena Arestia

Comunicazione

Coordinatore Michele Margheriti

Gruppi di lavoro attivi

Sanità

Coordinatrice Antonella Micheletti

Lavoro ed organizzazioni

Coordinatore Simone Casucci

Psicologia dell'Emergenza

Coordinatore Mariano Pizzo

Psicologia Giuridica

Coordinatore David Lazzari

Psicologia Scolastica

Coordinatrice Elena Arestia

Promozione della Salute e benessere

Coordinatrice Chiara Cottini

Professionalità ed ambiti di intervento del

Neuropsicologo in Umbria

Coordinatore Michele Margheriti

Pari opportunità e identità di genere

Coordinatrice Marina Brinchi

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.

