

CAMBIA-MENTI

Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata

**La scuola come sistema.
Lavorare con la complessità
seguendo il modello
Sistemico Integrato**

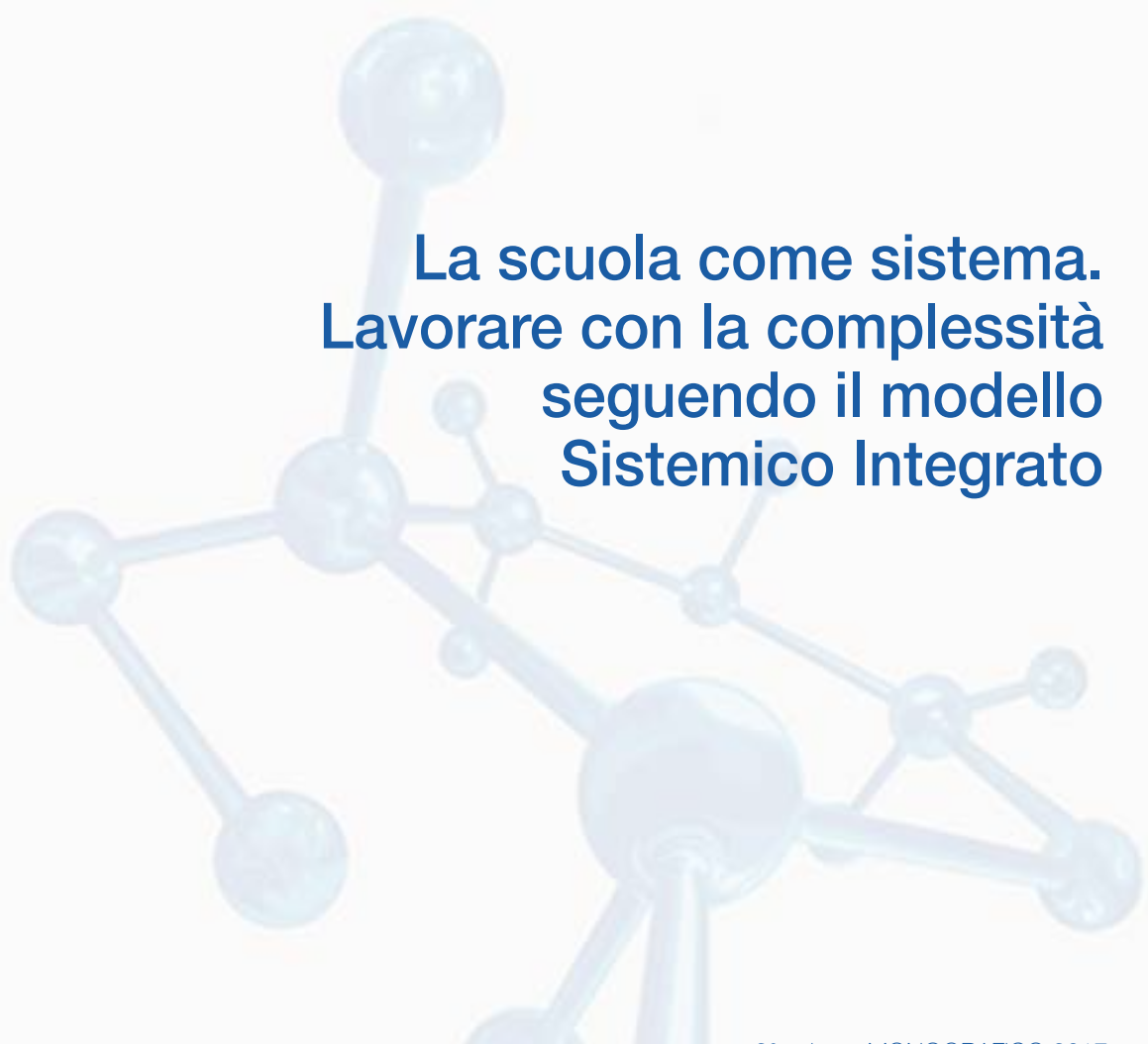
2° volume MONOGRAFICO 2017

ISSN: 2279-6991



CAMBIAMENTI

Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata



**La scuola come sistema.
Lavorare con la complessità
seguito il modello
Sistemico Integrato**

2° volume MONOGRAFICO 2017

Direttore Responsabile

Antonio Restori

Direttore Scientifico

Mirco Moroni

Coordinamento redazionale

Eleonora De Ranieri, Daniela Ferrari, Giada Ghiretti

Redazione

Gianfranco Bruschi, Alberto Cortesi, Eleonora De Ranieri, Daniela Ferrari, Giada Ghiretti, Gabriele Moi, Stefania Pellegrini, Paolo Persia, Michele Vanzini.

Comitato Scientifico

Marco Bianciardi (Torino), Cecilia Edelstein (Bergamo), Gwyn Daniel (Londra), Nadia Monacelli (Parma), Wolfgang Ullrich (Milano), Paola Ravasenga (Milano), Daniela Corso (Siracusa)

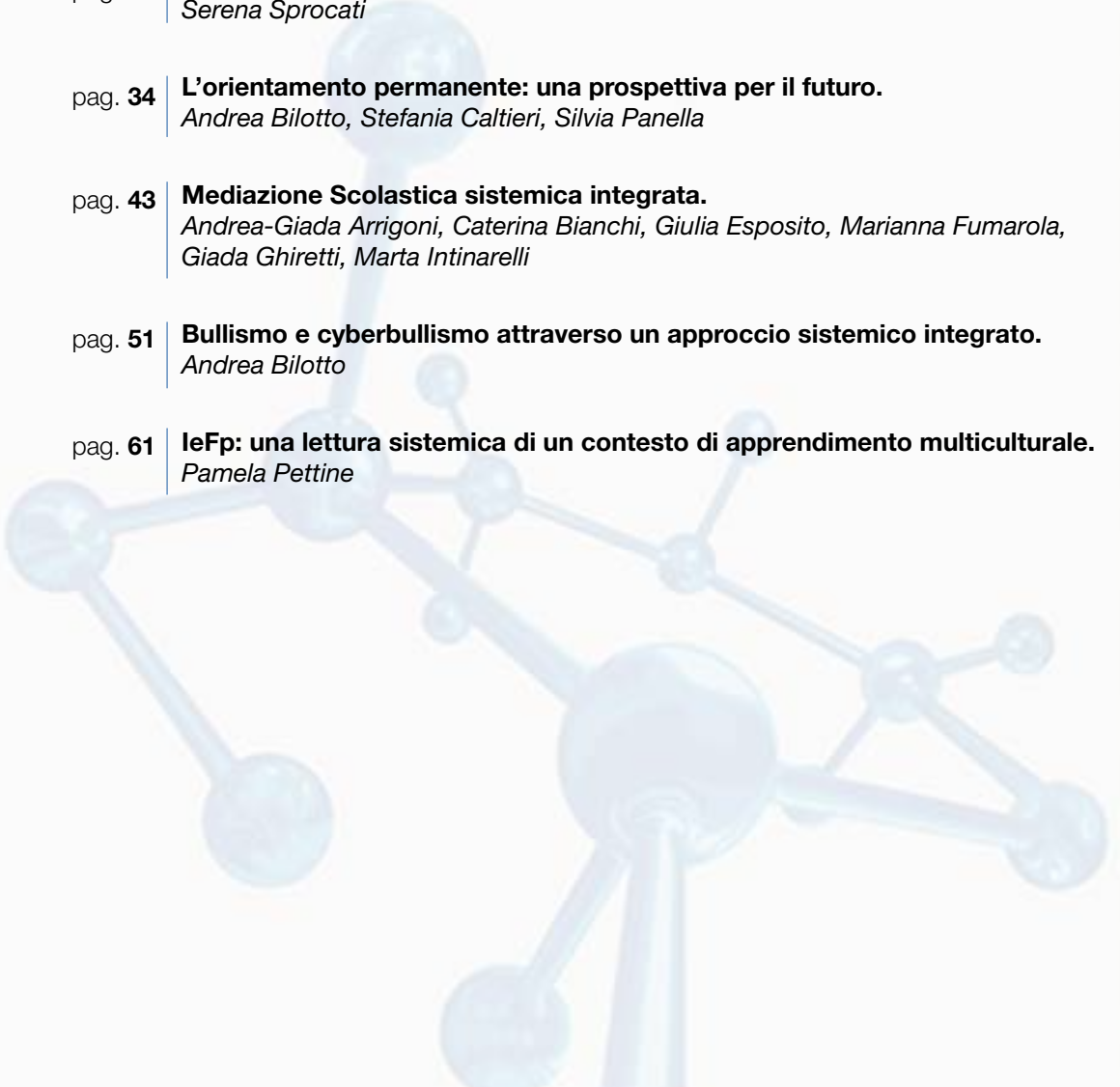
Segreteria organizzativa

Ilaria Dall'Olmo



Indice

- pag. **05** **Editoriale.**
Mirco Moroni, Antonio Restori
- pag. **08** **Quale scienza delle relazioni d'aiuto per quale Sistema-Scuola.**
Antonio Restori
- pag. **12** **Formazione sistemica agli insegnanti.**
Sonia Martelli, Alessandra Poletti
- pag. **17** **Genitori e insegnanti: come incontrarsi?.**
Eleonora De Ranieri, Paolo Persia
- pag. **25** **Il rumore del silenzio. Lo sportello scolastico come spazio d'ascolto.**
Serena Sprocati
- pag. **34** **L'orientamento permanente: una prospettiva per il futuro.**
Andrea Bilotto, Stefania Caltieri, Silvia Panella
- pag. **43** **Mediazione Scolastica sistemica integrata.**
Andrea-Giada Arrigoni, Caterina Bianchi, Giulia Esposito, Marianna Fumarola, Giada Ghiretti, Marta Intinarelli
- pag. **51** **Bullismo e cyberbullismo attraverso un approccio sistemico integrato.**
Andrea Bilotto
- pag. **61** **leFp: una lettura sistemica di un contesto di apprendimento multiculturale.**
Pamela Pettine



Editoriale

Un monografico della rivista Cambiamenti dedicato al tema della Scuola e dei sistemi sociali che ruotano attorno ad essa, è una scelta editoriale piuttosto ardita e stimolante.

Per fare ciò crediamo sia necessario un approccio epistemologico sensibile ai temi della complessità, rispettoso di un sistema umano che ha le sue regole, una sua struttura e una sua organizzazione, che ha una storia ricca di trasformazioni avvenuta nel corso del tempo. I professionisti che entrano nel mondo della Scuola appartengono a svariate discipline delle relazioni di aiuto: psicologi, medici, educatori, esperti della comunicazione, delle arti espressive e visive (teatro, musica, danza...).

Ognuna di queste discipline entra nella scuola con le sue lenti, le sue idee sulla scuola, i suoi pregiudizi, di cui sarebbe sempre bene fosse consapevole, ma che a nostro avviso solo in rare occasioni ha mostrato un'autentica "presenza mentale".

Alcune delle domande-premessa che potrebbe porsi un professionista che entra in contatto con il sistema-Scuola, sensibile al tema della complessità, dovrebbero essere: "cosa ci sto a fare io qui", "chi sono io per la scuola", "cos'è la scuola per me", "che posto occupo nella complessa rete delle relazioni che la Scuola tesse con il suo mondo interno ed esterno".

Da qui si può partire, essendoci chiariti nella posizione che occupiamo, ed avendo appurato quanto e come siamo "dentro" al sistema come osservatori partecipanti.

E gli psicoterapeuti che c'entrano in tutta questa giungla di professionisti che entrano in contatto con il sistema scuola? Cosa ci vanno a fare nella scuola?

Personalmente siamo molto d'accordo nel ritenere che a scuola non si debba fare psicoterapia; non c'è nessun paziente a scuola, non c'è malattia da curare, non si fa psicoterapia. Perché allora un Istituto di Psicoterapia si interessa del sistema scolastico e di come i propri allievi possono entrarvi ed interagire con esso?

Perché per quanto IDIPSI sia una scuola di psicoterapia che forma persone all'esercizio della professione di psicoterapeuta, è altrettanto vero che l'epistemologia che utilizza non si applica solo nell'ambito della clinica, ma si interessa a tutto il mondo delle relazioni di aiuto, riuscendo a calibrare le lenti di osservazione del proprio ruolo professionale, variando le tecniche di intervento a seconda delle finalità di contesto e delle sue specifiche idiosincrasie. La formazione IDIPSI prepara all'incontro con il mondo della clinica, ma anche di tutti i contesti non clinici, come il mondo della scuola, del lavoro, del sociale più in generale.

Prima di addentrarvi nelle letture che narrano le esperienze di incontro con la scuola di alcuni docenti, allievi ed ex allievi dell'Istituto e del Master di Mediazione familiare e scolastica, su tematiche molto attuali, abbiamo ritenuto opportuno inserire una riflessione dedicata al tema della psicologia scolastica.

Ci sembra infatti utile offrire una nostra visione sul ruolo che ha avuto la professione psicologica nel corso degli ultimi quarant'anni, e sulle difficoltà che questa giovane professione, fortemente orientata alle scienze naturali ancor prima che a quelle umane, ha esibito all'incontro con il sistema scolastico; altre discipline delle relazioni di aiuto hanno altresì incontrato difficoltà sul piano epistemologico; ma di questo si potrebbe dibattere più proficuamente all'interno di un diverso dibattito interdisciplinare.

Occorre quindi, a nostro avviso, pensare a nuove figure professionali che entrando in contatto con il sistema scolastico, a partire dalle loro differenze disciplinari, possano garantire un elevato livello di riflessività e sensibilità relazionale, capaci di affiancare in modo efficace il mondo della Scuola.

I contributi che seguiranno il primo, racconteranno esperienze di incontro con il sistema scolastico dove la figura del professionista non appartiene necessariamente al ruolo dello psicologo, ma che si avvicina alla posizione estetica di un esperto delle relazioni di aiuto, a partire da specifiche competenze acquisite nel proprio percorso formativo.

Buone letture

Mirco Moroni

Antonio Restori



Quale scienza delle relazioni di aiuto per quale Sistema Scuola

Antonio Restori¹

La triste storia della Psicologia scolastica

Lo psicologo entra nella scuola da circa quarant'anni, con funzioni che nel tempo si sono trasformate. Il suo ruolo, negli anni settanta, era quasi sovrapponibile a quello del pedagogo, figura ben più collaudata nella scuola: l'esperto della "paideia", capace di entrare più in profondità in un ambito educativo più intimo oltre che tecnico, arrivando a sfiorare la "psychè", la profondità dell'anima attraverso l'arte dell'educare socratica. Quest'area di lesion tra psychè e paideia, ha contaminato le due discipline della psicologia e della pedagogia fino alla fine degli anni ottanta, entrambe riconoscenti agli studi di J. Bruner, importante riferimento per la moderna psicologia dell'educazione e della psicopedagogia cognitivista. Fino a quando, nell'anno 1989, avvenne la diaspora con l'istituzione dell'Ordine degli Psicologi. Da quel momento, per esigenze sempre di ruolo, l'identità dello psicologo assunse una veste sempre più centrata alla triplice dell'assioma dell'epistemologia della clinica: l'osservazione, la diagnosi e la cura.

Ma una prima ritirata dalla scuola gli psicologi la suonarono già alla fine degli anni settanta, favoriti dalla necessità diffusa di nuove competenze cliniche previste dalla legge sull'integrazione scolastica (n. 517 del 1977)

e con l'istituzione del servizio sanitario nazionale (legge 883 del 1978) che ne avrebbe garantito la gestione funzionale, preannunciando ciò che sarebbe accaduto poi dieci anni dopo, quando venne chiesto a molti psicologi di lasciare la scuola per entrare in ambito sanitario. Fino ad allora gli psicologi lavoravano nelle scuole occupandosi, con i cugini pedagogisti, di età evolutiva, apprendimento, metodologia didattica e cose del genere.

Nel tempo invece, avendo la maggior parte optato per l'area sanitaria, nella quale molti entrarono per osmosi, gli psicologi cominciarono ad applicare le competenze che stavano acquisendo in ambito accademico, risultando particolarmente esperti nelle teorie epigenetiche di Piaget e Inhelder, negli studi della psicolinguistica di Chomsky, della psicologia dello sviluppo e del linguaggio di Vygotskij, della neuropsicologia con A. Lurija, e della psicologia dell'io postfreudiana, con specifiche applicazioni nella psicologia dell'età evolutiva. Diverse furono le ricerche applicate in Italia da C. Cornoldi, L. Camaioni, V. Volterra, G. Petter ed altri numerosi ricercatori universitari; il gruppo MT di Cornoldi a metà anni ottanta produsse interessanti studi sulle competenze di lettoscrittura per le scuole elementari.

Ma l'applicazione di questi studi si spostò

¹Antonio Restori: direttore didattico e didatta IDIPSI mail: arestori@ausl.pr.it

sempre più in contesti asettici, tipo laboratorio, o negli ambulatori clinici in ambito sanitario. In pratica la psicologia assunse sempre più caratterizzazioni di tipo scientifico clinico, che potevano giustificare il diritto l'autodeterminazione ordinistica. Per dirla alla E.Morin, la psicologia si è isolata nella sua specializzazione deterministica.

Se in un primo momento la scuola non lamentò la perdita della risorsa della psicologia, nel corso degli anni avvertì la sua distanza.

Se inizialmente, e fino alla metà degli anni novanta, lo psicologo dell'area sanitaria si rendeva ancora disponibile ad osservare situazioni di bambini in difficoltà di varia natura, oltre a quelli che avrebbe dovuto seguire con la legge 104, nel tempo il suo utilizzo "aziendale" (v. legge 502 del 1992 sull'aziendalizzazione della sanità pubblica) si spostò sempre più ed esclusivamente su situazioni di elevata complessità diagnostica.

Se dunque l'ambito di intervento psicologico sul disagio scolastico in età evolutiva, fino a metà anni novanta, si poteva riferire ad uno spettro ampio di situazioni problematiche che potevano riguardare difficoltà di vario genere, successivamente l'area di intervento elettiva si è ridotta a quella indicata nella normativa della legge 104 del 1992 che disciplina l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Ciò vale soprattutto per gli psicologi dell'area sanitaria.

Un numero imprecisato di psicologi oggi entrano nelle scuole per gestire situazioni di disagio scolastico diffuso, nominati per lo più ad personam dalle dirigenze scolastiche con contratti di lavoro dedicati. Alcune stime parlano di circa 1500 psicologi nelle scuole di tutto il territorio nazionale. In Francia sono oltre 7000, e pagati dal ministero dell'istruzione pubblica.

Non esiste quindi una figura di psicologo

scolastico che ne chiarisca il suo ruolo e le relative funzioni. Non ci sono aree specifiche sul disagio dove interviene lo psicologo.

Si può dire che il suo utilizzo varia dal contesto, dalla lettura che il contesto applica al disagio, dalle sue attese, e dalla relazione che ha in atto con il sistema di contesto allargato e la sua organizzazione interna.

Per cui a volte il disagio è riferito all'alunno, altre volte al gruppo classe, o alla famiglia di riferimento o, meno frequentemente, al team docente, piuttosto che alla dirigenza scolastica o al territorio.

E di quale disagio si parla? Generalmente si intende il malessere dell'alunno, comunicato in modi differenti: attraverso problemi nell'apprendimento, nel comportamento, emotivi, relazionali etc.

Risulta evidente che questo tipo di malessere può essere oggetto di studio e intervento per diverse discipline di tipo umanistico.

E quindi in che cosa si può differenziare la competenza dello psicologo? Quale disagio è suo oggetto di osservazione?

Il disagio più in generale si costruisce nell'incontro di una moltitudine di rapporti sociali di reti informali tra individui, nelle reti interistituzionali delle organizzazioni sociali, di cui la stessa scuola ne è parte integrante perchè costituita da micro sistemi umani che mimano altri sistemi, portando con sé molteplici paradigmi culturali in essi cogenerati.

Da qui quali lenti dovrebbe indossare lo psicologo che osserva il disagio che si manifesta nel sistema scolastico, oppure quali lenti favoriscono nello psicologo l'emergere di competenze da abilitare e criticità da accogliere in quel sistemacontesto interconnesso con altri? E ancora, lo psicologo può essere accreditato a indossarle quelle lenti?

E' capace lo psicologo, con le competenze che attualmente acquisisce in ambito acca-

demico, di interconnettere la scuola ai sistemi che ruotano attorno ad essa, trasformando percezioni di disagio in potenziali di agio, attraverso la crescita di consapevolezza dell'interconnessione dei sistemi sociali coinvolti, con inclusione del soggetto osservante?

Per stare in questo tipo di rapporto con il sistema scolastico risulta di fondamentale importanza possedere diversi tipi di competenze, alcune delle quali specifiche dello psicologo, altre riferite ad aree disciplinari affini. Innanzitutto è necessario conoscere le regole, le leggi che governano la scuola, la sua organizzazione locale e territoriale più ampia, così come saper predisporre una approfondita analisi del contesto sociale istituzionale in cui essa si inserisce; devono inoltre essere conosciute le più importanti metodologie didattiche utilizzate nei contesti educativi, così come i vari livelli di applicazione; si devono possedere competenze relative alla gestione della comunicazione nei sistemi complessi, applicabili alle relazioni tra docenti, nei gruppi classe e, in modo più ampio, con i sistemi che ruotano attorno alla scuola. Si devono conoscere le basi della psicologia dell'età evolutiva e dello sviluppo. È necessario saper analizzare le connessioni e le dinamiche delle relazioni interistituzionali, così come conoscere il funzionamento dei sistemi sanitari e della rete dei servizi sociali, e quindi possedere conoscenze nell'ambito della psicologia sociale e di comunità; e ancora conoscere il funzionamento dei sistemi familiari.

Essendo per lo più lo psicologo, che osserva le situazioni di disagio, formato nell'area della clinica, oggi tendenzialmente si limita ad osservare e trattare l'oggetto del suo lavoro mantenendo un'attenzione centrata sul sintomo, sul comportamento, e difficilmente sul contesto. Oltretutto lo psicologo che entra a

scuola spesso resta disconnesso con la rete delle risorse presenti all'interno della scuola e nel territorio, con l'evidente rischio di non riuscire ad essere efficace con il proprio intervento.

Il terreno su cui insiste il lavoro dello psicologo scolastico appare quindi tutt'altro che circoscritto, e quindi risulta importante una definizione più chiara ed articolata del suo campo di applicazione.

Ma un chiarimento della domanda di intervento psicologico sul disagio prodotta dalla scuola, deve contemplare un altrettanto chiarimento sul ruolo e le funzioni che lo psicologo scolastico vuole attribuirsi, dal momento che risulta difficile poter contare, nel contesto scolastico, sulle sole competenze clinicodiagnostiche di cui si è dotato in ambito accademico.

A riprova del fatto che appare ancora oggi difficile tracciare un profilo più chiaro dello psicologo scolastico, stanno gli svariati tentativi di definizione di tale funzione attivati in commissioni parlamentari dedicate, testimoniati da circa numerosi disegni legge presentati negli ultimi vent'anni, mai giunti a termine.

Verso una nuova figura di esperto nelle relazioni di aiuto in affiancamento al sistema scolastico.

È difficile pensare ad una figura professionale unica capace di possedere tutte le caratteristiche necessarie per affrontare la complessità del sistema scolastico. Più semplice risulta fare incontrare psicologi, pedagogisti, insegnanti, educatori, ed altri professionisti delle relazioni di aiuto accomunandoli nell'obiettivo di portare valore aggiunto al mondo della Scuola. La Scuola va aiutata a pensarci veramente parte di un sistema complesso attorno cui ruotano le famiglie, i servizi so-

ciosanitari, il mondo delle associazioni, delle cooperative, del volontariato, ma anche la vita di un paese, di un quartiere, di una città. Serve una nuova “figura di Sistema” (da non confondere con “figure di sistema” previste in un provvedimento legislativo nientemeno che della fine degli anni '80, L. n. 426/'88, mai andato in porto per ragioni soprattutto economiche), che in affiancamento alla Scuola, sia capace di portarla ad affrontare, con elevata sensibilità estetica, le complesse dinamiche sociali e umane in cui si trova ad interagire quotidianamente.

Le competenze di cui questa figura si dovrebbe dotare non vengono insegnate all'interno del mondo accademico, e nemmeno nella maggior parte dei corsi di qualificazione per insegnanti e dirigenti scolastici. Oltre alla conoscenza delle regole che governano la scuola, la sua organizzazione, e le interazioni nel territorio, devono essere conosciute le più importanti metodologie didattiche utilizzate nei contesti educativi; si devono possedere competenze relative alla gestione della comunicazione nei sistemi complessi, applicabili alle relazioni tra docenti, nei gruppi classe e, in modo più ampio, con i sistemi che ruotano attorno alla scuola; si devono conoscere le basi della psicologia dell'età evolutiva e dello sviluppo; è necessario saper analizzare le connessioni e le dinamiche delle relazioni interistituzionali, così come conoscere il funzionamento dei sistemi sanitari e della rete dei servizi sociali, e quindi possedere conoscenze nell'ambito della psicologia sociale e di comunità; e ancora conoscere il funzionamento dei sistemi familiari.

Infine il professionista che si vuole occupare di disagio scolastico e/o di promozione all'agio, dovrebbe saper interconnettere la scuola ai sistemi che ruotano attorno ad essa, trasformando percezioni di disagio in potenziali

di agio, attraverso la crescita di consapevolezza dell'interconnessione dei sistemi sociali coinvolti, con inclusione del soggetto osservante.

E chi prepara un professionista del genere ad acquisire simili competenze? Mi verrebbe dire che è l'esperienza sul campo a fornire queste abilità. Ma sappiamo che non è sufficiente. Serve un modello epistemologico di riferimento aperto, flessibile, che integra le teorie della complessità con le scienze umane e naturali, dall'universale al particolare, la teoria dei sistemi con l'universo sensibile della creatura.

Gli autori degli scritti che seguono incarnano, almeno in parte, le competenze di cui ho fatto cenno.

Le loro esperienze parlano proprio di questo modello epistemologico sistemico integrato, che tenta di connettere saperi, competenze, paradigmi differenti, alla ricerca di una Sacra unità (Bateson).

Bibliografia

- Bateson, G., (1997) *Una sacra unità*, Milano: Adelphi
- Bateson, G., (1977) *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi
- Cancrini, L., (1986) *L'intervento psicologico nella scuola. Utilizzazione delle risorse di un sistema complesso*. Roma: Carrocci Editore
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento: Erickson
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Trento: Erickson
- Palmonari, A., Cavazza, N., Rubini, M., (2002) *Psicologia sociale* Bologna: Il Mulino
- Telfener, U., (2011), *Apprendere i contesti*, Milano: Raffaello Cortina Editore

Formazione sistemica agli insegnanti

Sonia Martelli¹ e Alessandra Poletti²

Introduzione

Dobbiamo farcene una ragione, in quanto parte del pianeta Terra siamo immersi nella complessità. Per di più la complessità dei sistemi umani non risponde alla logica di causa-effetto o stimolo-risposta, ma per certi versi è una complessità imprevedibile e non replicabile, quindi è necessario diventare esperti dell'osservazione e comprensione/ conoscenza dei diversi livelli di connessione, cambiando il punto di osservazione dei nostri "oggetti" e dell'includerci in quell'osservazione. Quell'oggetto in relazione agli altri oggetti del sistema risponderà a determinate sollecitazioni in determinate condizioni non in senso deterministico a priori, ma in un'idea di costruzione reciproca del e nel proprio sistema di appartenenza.

Spesso la scuola deve intervenire su problemi che sempre di più sembrano non rispondere alle sollecitazioni delle risposte "forti", quelle per cui ad ogni problema esiste una chiara e definita soluzione.

Ma, come detto, la complessità richiede flessibilità e la capacità di adattamento continuo per arrivare ad una soluzione che non è data aprioristicamente, ma costruita per approssimazioni continue. Cioè per rispondere alla complessità, è necessario mettere in conto che essa comporta incertezze e bisogna imparare a convivervi.

Questa perdita di certezze deve essere però vista come possibilità di rinnovarsi: «tutto ciò che non si rigenera, degenera» (Morin).

La flessibilità, nel linguaggio di Bateson, è "*il potenziale non impegnato di cambiamento*", ciò che genera sofferenza (o "patologia") è il risultato cumulativo del processo di dissipazione della flessibilità in risposta a tensioni di vario genere e al rifiuto dei prodotti (o serie) di tali tensioni.

Anche il mondo scuola risponde alle "leggi" che governano la complessità, pertanto è necessario un nuovo approccio alla formazione degli insegnanti che devono essere fra i costruttori di, parafrasando Morin, teste ben fatte e non teste ben piene per permettere alle generazioni future il miglior adattamento possibile al continuo (e fisiologico) cambiamento dei contesti di appartenenza.

Premesse epistemologiche

*Nel regno degli esseri viventi non esistono cose
ma solo relazioni.*

G. Bateson

Le idee riguardo la possibilità di proporre una "nuova formazione", che ridefinisce la domanda che spesso ci arriva dalle scuole di trovare un modo per "risolvere il problema" (o l'alunno che ne è portatore) prendono forma

¹ Sonia Martelli: didatta IDIPSI mail: sonitza@hotmail.com

² Alessandra Poletti: didatta IDIPSI mail: dott.apoletti@gmail.com

dall'epistemologia sistemica, nella sua variante di sistemica integrata ovvero: "dall'agire eticamente integrati nella relazione".

Di riferimento sono le teorie che riguardano i sistemi (Von Bertalanffy 1971), la mente secondo Bateson, *l'irriverenza* di Cecchin (Cecchin G., 1993), integrate, appunto, attraverso un pensiero ipotetico, ad altri saperi (o tecniche) che, in apparenza potrebbero sembrare troppo diverse, più lineari e rispondenti ad una logica di causa-effetto-soluzione.

Questa premessa non vuole essere un saggio su tali teorie, ma la costruzione di un contesto o una cornice attraverso cui poter inquadrare la nostra idea di formazione agli insegnanti. Un sistema è un insieme di elementi interagenti fra loro (Von Bertalanffy). Fondamentali sono le relazioni che le parti costruiscono fra esse, tanto che senza di loro un insieme di elementi sarebbe solo un agglomerato. I sistemi viventi (di cui l'essere umano è parte), sebbene delimitati da confini, sono sistemi aperti in cui cioè c'è uno scambio (interdipendenza) con l'ambiente, per tanto il loro equilibrio è di tipo dinamico, auto poietico, che produce apprendimenti. In questo continuo scambio tra "interno" e "esterno" e di relazione interattiva tra le parti, diventa fondamentale "*il principio di circolarità*" in quanto un cambiamento di A provoca un cambiamento in B che provocherà di nuovo modifiche di A.

Ogni sistema è qualcosa di più e di diverso dalla semplice somma delle parti, più che cercare di definire la natura dei singoli elementi, è importante individuare "il pattern che connette". E' necessario quindi uscire da una visione meccanicistica di causa-effetto

to che spinge le parti a una logica lineare di un'unica verità e ragione o definizione/soluzione .

Più un sistema è rigido e bloccato intorno ad un numero ridotto di sequenze comunicative possibili, più facilmente esso è disturbato dalla presenza di comportamenti "problema" abitualmente considerati "sintomi".

Il comportamento umano (ad esempio il non rispetto delle regole della scuola da parte di un alunno) viene compreso alla luce dell'organizzazione e del funzionamento del sistema di relazioni in cui esso è inserito. È solo all'interno di un contesto che un'azione assume valenza positiva o negativa, un pensiero diviene corretto o inadeguato. «(...) contesto come luogo o ambito (non o non solo in senso fisico) dove si situano e si distribuiscono i processi cognitivi implicati in un'attività; e contesto come intreccio di relazioni sociali» (Boscolo, 1997)

Inoltre, dobbiamo considerare la mente come entità distribuita: gli individui pensano con gli altri e attraverso gli altri (Boscolo, 1997).

Diviene pertanto fondamentale sviluppare la capacità di lettura "estetica" dei contesti, sostenendo gli insegnanti con una formazione che permetta loro di avvicinarsi anche con irriverenza³ alla comprensione del fenomeno che si sta manifestando "rumorosamente" nella propria aula, lasciando andare azioni di controllo *tout court* e di accostarsi per approssimazioni e cocostruzioni ad una soluzione ecologica per l'intero sistema.

Possiamo quindi deporre le armi (le tecniche, le conoscenze, le strategie vincenti) e lasciarci permeare dal cambiamento in quanto parte di quel sistema che presenta un elemento disfunzionale.

³ L'irriverenza da noi contemplata è quella in senso "cecchiniano", ovvero la disobbedienza verso ogni idea che limiti la propria operatività e creatività. L'irriverenza permette di muoversi con la libertà del gioco tra i vari livelli di astrazione e sistemi di significato; tale gioco non significa assenza di regole, ma consapevolezza che tali regole sono provvisorie, convenzionali e relative (Cecchin et al., 1992)

Una esperienza di formazione

Libertà è decidere e renderti conto che stai decidendo.
F. Savater

Un giorno, aprendo la posta, ci troviamo la seguente email: «Buongiorno Dott.sse, Vi contattiamo per chiedere la Vostra disponibilità alla formazione degli insegnanti del nostro Istituto (una scuola secondaria di secondo grado ad indirizzo tecnico) sul tema del disagio adolescenziale. Ci piacerebbe un corso pratico, con strategie di intervento concrete, per poter gestire le situazioni problematiche all'interno della classe».

Frequentemente gli psicologici che lavorano in ambito scolastico ricevono richieste di questo tipo, nelle quali emergono parole chiave ricorrenti quali: strategie, concretezza, gestione, problema, tutto ciò a delineare premesse e bisogni all'interno dei quali si muove l'istituzione scolastica. Con particolare riferimento all'età preadolescenziale e adolescenziale, istanze di controllo sembrano prendere il sopravvento a fronte di comportamenti, da parte degli alunni, che risuonano come atteggiamenti di sfida e rottura delle regole e dell'ordine.

A seguito di una più approfondita analisi della domanda, emerge che nella scuola «sono accaduti degli episodi di bullismo e alcuni ragazzi non rispettano le regole, disturbano frequentemente, hanno comportamenti aggressivi verso gli insegnanti e i compagni e, in risposta a ciò, una parte della classe mostra sofferenza». Si evidenzia, così, come i bisogni formativi che gli insegnanti portano nascono dalla necessità di affrontare situazioni quotidiane, concrete, rispetto alle quali spesso i docenti si sentono impreparati e disarmati, talvolta impotenti o spaventati.

La richiesta che sembra emergere in modo corale è: “cosa fare? Quali strategie e tecniche da inserire nella propria valigetta, pronte all'uso, per arginare e controllare comportamenti problema?”.

Con l'accordo della scuola, si decide di attivare un percorso formativo, rivolto agli insegnanti e alle figure dirigenziali, volto a incrementare le competenze a tre livelli: “saper leggere la complessità”, “saper stare nella complessità” e “saper scegliere come e quando agire”.

Il percorso formativo prende dunque la forma di un allenamento, di insegnanti e figure dirigenziali, a muoversi all'interno di «una metafora della Mente che, integrando saperi differenti, organizza un agire pratico sensibile al contesto, presente al proprio sentire, connesso esteticamente alla complessità dell'esistenza umana” (www.idipsi.it Premesse epistemologiche).

«E' possibile fermarsi e non agire di fronte ad un ragazzo che viola, in classe, una delle regole sancite dal regolamento scolastico? Ad esempio insulta un compagno, manca di rispetto ad un insegnante, o non svolge il lavoro richiesto?», si chiedono gli insegnanti. La riflessione che emerge è che non si tratta di praticare, a scuola, l'arte del “non agire”, ma piuttosto, come scriveva Von Foerster (1987), di agire in modo da aumentare le proprie possibilità di scelta.

Allenarsi a leggere i differenti livelli di significato, le interconnessioni tra gli stessi e imparare a cogliere la circolarità della comunicazione e la dimensione relazionale dei comportamenti può aiutare a incrementare la consapevolezza anche del proprio ruolo e ad aumentare, così, le possibilità di scelta.

L'idea è quella di uscire da una logica stringente di tipo lineare che consenta di leggere i

comportamenti come conseguenza diretta di un determinato evento e di poter considerare se stessi, il gruppo classe e anche l'intero contesto scolastico come parte integrante e attiva nella co-costruzione di significati e nel mantenimento di comportamenti e dinamiche eventualmente disfunzionali.

Lungi da una logica colpevolizzante: "quel ragazzo con il suo comportamento sta rovinando la classe", "quell'insegnante, con le sue difficoltà, non riesce a far rispettare la disciplina", l'idea è quella di promuovere consapevolezza e ampliare il campo di osservazione fino ad includere "quel ragazzo" e "quell'insegnante", con le loro premesse e i loro vissuti, all'interno di quel complesso intreccio di dinamiche e significati che partecipano a fornire senso ai comportamenti stessi.

All'interno di una logica circolare, l'insegnante, così come l'alunno, è parte integrante del sistema classe, né è influenzato e lo influenza «ciò che l'insegnante osserva è l'altro con lui» e (...) nel comportamento e nell'atteggiamento dell'altro c'è il comportamento che noi abbiamo con lui» (Andolfi, Forghieri e Manicardi, 2002).

Il percorso si è articolato in incontri con cadenza bisettimanale, nel corso dei quali, dopo aver abbandonato l'idea (loro e nostra, non è affatto semplice non farsi sedurre dall'idea che tutto possa e debba essere sistemato quanto prima!) di dover risolvere problemi, abbiamo lavorato nella direzione di allenare le nostre capacità di osservazione, riconoscere premesse e pregiudizi limitanti (e non), leggere la complessità delle relazioni e dei contesti, considerando noi stessi e le nostre premesse come parte dei sistemi con quali intendiamo lavorare.

Ad una prima fase di lavoro incentrata sulla condivisione delle premesse epistemologi-

che sistemiche integrate (rispondente all'obiettivo del "saper leggere la complessità"), ha seguito una sessione di attività volta a fare esperienza del personale modo di ognuno di noi di stare in relazione (obiettivo: "saper stare nella complessità"), utilizzando tecniche di consapevolezza corporea, volte a favorire una maggiore conoscenza di sé e, in particolare, dei vissuti, delle emozioni e delle premesse che entrano con noi nella classe e che danzano, più o meno armoniosamente e consapevolmente, con i vissuti, le emozioni e le premesse degli alunni, ma anche delle famiglie e del sistema scuola.

In questa seconda fase, si è posta particolare attenzione a quei vissuti/idee/emozioni che talvolta rischiano di orientare (e vincolare) il nostro agire ad una (e unica) risposta immediata a bisogni emergenti e impellenti (paure, insicurezze, ...) spesso volta a preservare integra un'idea di ordine a cui siamo affezzionati. In queste circostanze il rischio è quello di agire mossi da una logica dell'emergenza piuttosto che in sintonia e connessione, consapevole, alla complessità della situazione.

Per fare ciò, gli insegnanti sono stati coinvolti a partecipare in modo attivo, simulando situazioni critiche con le quali si sono confrontati, e sperimentandosi ad ascoltare ciò che sentivano accadere nel loro corpo, con il duplice obiettivo di allenare la consapevolezza, riconoscendo nella dimensione corporea uno strumento importante di conoscenza, e di accrescere le proprie competenze a livello di comunicazione non verbale.

La fase finale della formazione ha previsto un lavoro su situazioni problematiche, attraverso la possibilità di mettere in pratica quanto appreso e sperimentato nel corso del percorso formativo.

Terminata la formazione, gli insegnanti e il Dirigente hanno condiviso l'opportunità di

mantenere uno spazio di consulenza interno alla scuola, gestito dalle psicologhe che si sono occupate del percorso, al quale potersi rivolgere, individualmente o come gruppo di insegnanti, per poter riflettere insieme su come pensare interventi possibili per le situazioni di criticità che si sarebbero presentate, eventualmente, nel corso dell'anno scolastico. Quest'ultima richiesta, nata dalla scuola stessa, è apparsa in linea con l'obiettivo generale dell'intervento formativo, volto a restituire competenza agli insegnanti e a farli sentire parte di un sistema di pensiero più ampio, con la consapevolezza che, quotidianamente, i docenti entrano, soli, nelle loro classi e si confrontano con tante, diverse, forme (della fatica) del crescere.

Bibliografia

- Andolfi M., Forghieri Manicardi P. (a cura di), (2002). *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*. Raffaello Cortina Editore.
 - Boscolo P., (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. UTET, Torino.
 - Bateson G., (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano.
 - Cecchin, G., Lane, G., Ray, W.A. (1993). *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. FrancoAngeli, Milano.
 - Loredi C., Picardi A. (2009). *Dalla teoria generale dei sistemi alla teoria dell'attaccamento. Percorsi e modelli della psicoterapia sistemico-relazionale*. FrancoAngeli, Milano.
 - Morin E., (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
 - Moroni M., Restori A., Sbattella F., (2012). *Integrare e connettere. Il modello sistemico IDIPSI tra persona e territorio*, in Cambiamenti vol.1/2012. IDIPSI Parma.
 - Tuffanelli L., lanes D., (2003). *Formare una testa ben fatta. Morin entra in classe: giochi di ruolo e didattica per problemi*. Erickson, Trento.
 - VonBertalanffy L., (1968). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*. ILI.
 - Von Foerster H., (1987). *Sistemi che osservano*. Astrolabio Ubaldini.
- www.idipsi.it. Premesse Epistemologiche

Genitori e insegnanti: come incontrarsi?

Eleonora De Ranieri¹ e Paolo Persia²

Il punto cruciale è quello dell'incontro di base fra genitori e insegnanti, forma concreta dell'incontro fra Scuola e Società: se questo incontro fallisce, la struttura non vive
(Rodari, G.).

La scuola è un luogo dove tutti i giorni milioni di adulti, bambini e giovani trascorrono moltissimo tempo assieme, per questo è un osservatorio importante per cogliere i bisogni, le risorse e le difficoltà delle nuove generazioni. Insieme alla famiglia, costituiscono i due grandi sistemi che hanno un'influenza significativa sull'educazione, quindi la crescita, dei bambini. Scuola e famiglia, con diversità di ruolo e funzione, hanno una forte responsabilità educativa che richiede un clima relazionale positivo caratterizzato da comunicazione efficace, collaborazione, condivisione e ascolto reciproco.

Negli ultimi decenni questi due contesti di sviluppo hanno subito delle grandi trasformazioni sociali, che hanno portato conseguentemente dei cambiamenti anche nei loro rapporti, rispetto al passato (Scorpiniti, 2006). Entrando nei vari contesti scolastici di oggi, si osserva sempre più spesso la fatica da parte degli adulti di riferimento, genitori e insegnanti, a creare punti di connessione per sviluppare un vero patto di collaborazione che consenta di costruire insieme il futuro dei ragazzi. Secondo la prospettiva sistemico

relazionale, ogni sistema, in caso di difficoltà, tenta di mantenere un proprio equilibrio e essere armonico cercando soluzioni che permettano di mantenere le regole sulle quali si è strutturato. Nel caso non riesca nell'intento dovrà cercare soluzioni per trasformarsi e integrarsi con altri sistemi.

Infatti, "Se una delle funzioni del sistema familiare (ma io aggiungerei qualsiasi sistema) è quella di mediare con la varietà dell'ambiente per rimanere adatto e sopravvivere, esso stesso deve essere capace non solo di mantenere l'equilibrio al suo interno e con l'esterno (morfofasi), ma anche di saper cambiare le proprie strutture e valori di base allo scopo di rimanere funzionale (morfogenesì) (Donati, 2001)."

In questo senso, scuola e famiglia, pur partendo da regole e finalità educative differenti, avrebbero bisogno di integrarsi, creare contatto e collaborazione per favorire uno sviluppo armonico al bambino.

Quindi cosa rende difficile e inapplicabile questa integrazione?

Come professionisti che quotidianamente entrano in contatto con le esigenze e le difficoltà che si presentano nella costruzione e la cura delle relazioni, vorremo condividere le nostre riflessioni su questo tema che riteniamo caldo, riportando la nostra esperienza presso il Centro per le Famiglie del Comune

¹Eleonora De Ranieri: assistente didatta IDIPSI mail: deranierieleonora@gmail.com

²Paolo Persia: didatta IDIPSI mail: paolo_persia@hotmail.com

di Parma, dove per otto anni abbiamo ricoperto il ruolo di consulenti all'interno dell'equipe del servizio.

Attraverso le varie azioni, come la consulenza genitoriale e alla coppia (D'Elia e Locatelli, 2015), come la consulenza al team insegnanti (De Ranieri, 2016), come incontri formativi/informativi sul territorio e nelle scuole su temi specifici, abbiamo avuto modo di constatare e toccare con mano le difficoltà e i bisogni delle famiglie e delle scuole, che negli anni hanno favorito domande, dubbi e accorgimenti per costruire azioni efficaci e corrispondenti alle reali necessità dei contesti e delle persone incontrate.

Presente e passato: cambiamenti dell'essere genitore e insegnante

Entrare in contatto con le difficoltà, i disagi e i bisogni delle persone, ci permette di constatare quanto sia difficile oggi essere genitori, ma anche essere un insegnante.

La sensazione è che la mancanza di sicurezza con cui la società ci porta a confrontarci, rende ancora più difficile assumere con serenità un ruolo come quello del genitore o dell'insegnante. I continui e profondi cambiamenti che si presentano tra una generazione e l'altra rendono difficoltoso creare spazi di confronto, *"le antiche sicurezze di ciò che bene e ciò che è male non hanno più basi sicure, ogni momento c'è un ripensamento"* (Mancaniello, 2007/2008, pp.68)."

Il mandato è di preparare i ragazzi a vivere in una società del futuro, senza sapere come evolverà, che crea non poca difficoltà nel decidere come organizzare le materie, quali competenze sviluppare quali metodologie introdurre.

La responsabilità di preparare le nuove generazioni a un futuro non del tutto definito produce molta ansia nelle generazioni più

adulte, che temono di fallire.

La famiglia ha subito varie evoluzioni nel corso del tempo, presentandosi in varie forme come patriarcale e matriarcale, nucleare e ricomposta, separate e divorziate, immigrate e multietniche, tanto che sempre più spesso si parla di *pluralità familiari*, arrivando ad affermare che non esiste più la famiglia, ma ci sono tante e diverse famiglie (Donati, 2001). Le famiglie, quindi, stanno cambiando, con esse anche il sistema di convinzioni e valori, con conseguenze anche sul piano relazionale, passando da quella che veniva definita famiglia etica normativa che aveva il compito di dare regole forti e ben definite, alla famiglia affettiva, che pone attenzione ai bisogni emotivi del figlio (Scabini e Cigoli, 2000).

Questi cambiamenti, spesso portano la scuola, in particolare gli insegnanti, a domandarsi quali siano i propri interlocutori di riferimento, con il rischio di assumere posizioni giudicanti e rigide verso l'altro, portando a credere che le eventuali difficoltà del bambino possono trovare una causa nella famiglia.

Dall'altra parte un genitore può sentire la valutazione delle performance del proprio figlio in classe come giudizio nell'essere o no un buon genitore, portandolo ad assumere atteggiamenti di minimizzazione o evitamento. Nel momento dell'incontro tra la famiglia e la scuola si creano delle aspettative reciproche inevitabili e talvolta molto distanti e differenti che possono non trovare una forma di alleanza educativa (Scorpiniti, 2006). Il momento dell'iscrizione del proprio figlio a scuola può essere visto come un *"gesto di grande valore simbolico, di affidare"* (Scorpiniti, 2006) il proprio figlio ad altri.

Cosa si aspetta un genitore, quale ritiene essere il ruolo della scuola?

Rispetto al passato, dove la famiglia si rivolgeva all'istituzione, per motivi di "bisogno" e

"cura", riconoscendone il ruolo e la funzione, si è passati a una visione della scuola con un mandato più complesso, che ha il compito di favorire la socializzazione, non solo un'istruzione adeguata.

Un tempo la scuola era luogo di affido non di delega del bambino, dove non veniva messo in discussione il suo operato, ma lo si sosteneva e rinforzava.

Quando il bambino rientrava a casa gli veniva chiesto se era stato rispettoso verso la maestra, oggi, invece, si pone attenzione a come vengono trattati figli a scuola. Le aspettative di oggi verso la scuola, oltre a una preparazione e trasmissione di saperi, sono di garantire un successo formativo caratterizzato da una gestione efficace delle relazioni in classe, da un ascolto partecipe, comprensivo e disponibile, assumendo ruoli differenti a seconda delle necessità.

È luogo su cui le famiglie attuali, spesso disorientate nelle scelte educative da compiere, riversano attese di aiuto nel crescere i figli. Come i genitori, anche gli insegnanti nutrono aspettative circa la famiglia che è "dietro" all'alunno, portando a domandarsi come questa può essere fonte di sostegno, come possa entrare in contatto e comunicare con la scuola? L'attesa è di vedere un atteggiamento collaborante, ma discreto e sincero, che non giustifica e non si sostituisce al figlio, sia rispettoso e fiducioso verso il proprio operato.

Gli insegnanti stessi possono essere genitori con gli stessi problemi e, in più, con il carico di ansia per le grandi responsabilità loro affidate dalla società e dalle famiglie.

Ad oggi alla scuola vengono fatte richieste che non sempre è pronta a soddisfare, in quanto essa stessa manca di risorse interne e competenze necessarie per rispondere in modo adeguato. In particolare i singoli inse-

gnati sono chiamati a svolgere un ruolo, senza che li venga data la possibilità di costruirsi i mezzi e gli strumenti necessari.

All'insegnante di oggi viene richiesto di essere preparato non solo sul piano dei contenuti e della didattica, ma anche su quello relazionale, in modo da favorire in classe un clima emotivo favorevole allo scambio e all'apprendimento (Ferraris, 2013).

Le problematiche che ci vengono comunemente riportate riguardano la difficoltà di definire con chiarezza i confini della propria professione: alcuni si sentono investiti di richieste che percepiscono come contraddittorie o indebite; in altri casi, lamentano l'eccessiva esigenza da parte dei genitori di condivisione della cura dei figli; o, ancora, confessano di sentirsi impreparati di fronte alla problematica di saper gestire una relazione tanto complessa. Si tratta di vissuti connessi ad una molteplicità di fattori, fra loro intersecantesi. Alcuni docenti, da un lato, riconoscono che gli strumenti per una corretta e professionale relazione con la famiglia, quali la capacità di gestione della comunicazione e del colloquio, non sono ancora patrimonio di tutti.

Dall'altro lato, il sentirsi investiti dalla difficoltà a definire limiti e competenze, poiché il desiderio di dialogo, la richiesta di aiuto e di consulenza si fanno sempre più pressanti e sempre più frequenti, porta a un spaesamento che spinge gli insegnanti a chiudersi in maniera difensiva in ruoli molto centrati sui bambini ma distaccati nei confronti degli adulti. Questa reazione, pur comprensibile, deriva da vere e proprie difficoltà a percepirsi come interlocutori prima della famiglia e poi del bambino.

Le famiglie, dal canto loro, manifestano difficoltà e carenze di vario genere come mancanza di una coerenza educativa; l'essere distratti o assenti per motivi lavorativi; l'essere

troppo protettivi non favorendo l'autonomia e la responsabilizzazione dei figli, con conseguenze nell'impegno e nella motivazione; l'avere bisogno di conferme, talvolta anche di sostegno psicologico, faticando a riconoscere e accettare possibili deficit o difficoltà del figlio (Ferraris, 2013).

Tutti questi vissuti possono portare a una distanza difensiva tra scuola e famiglia, che se non percepiti e affrontati, portano a ulteriori allontanamenti, con il rischio di assumere posizioni di chiusura oppure di confusione dei ruoli.

Incontrarsi a scuola

Parte del nostro intervento, come consulenti scelti dall'Associazione di promozione sociale Coinetica per le nostre competenze di psicologia di comunità in ottica sistemica integrata, si è sviluppato in ambito scolastico, in linea e in continuità con gli obiettivi di prevenzione primaria del disagio, che il Servizio "Centro per le Famiglie" del Comune di Parma porta avanti da anni sul territorio.

Il contesto scolastico rappresenta infatti un luogo privilegiato per la promozione del benessere, inteso come dimensione globale che interessa trasversalmente tutte le parti che lo costituiscono: alunni, genitori ed insegnanti, coinvolti in un percorso di crescita congiunto.

In questa direzione, abbiamo operato principalmente attraverso due forme di intervento: con l'attivazione di percorsi di consulenza scolastica rivolta agli insegnanti, in team o individualmente (De Ranieri, 2016) e attraverso l'organizzazione e la realizzazione di cicli di incontri tematici rivolti a genitori ed insegnanti di scuole di vario ordine e grado. In particolare in questa sede, ci soffermeremo sulla seconda forma, proponendo una riflessione dell'esperienza avuta attraverso

l'incontro con genitori e insegnanti portata avanti in questi anni in diverse scuole degli Istituti Comprensivi e in alcune scuole secondarie di secondo grado del territorio di Parma.

Primo aspetto che caratterizza l'intervento è che le scuole stesse si sono rese promotrici dell'evento, richiedendone l'attivazione presso le loro sedi e favorendone la partecipazione da parte delle famiglie.

In alcuni casi, seppur in misura ridotta, la richiesta è pervenuta direttamente da gruppi di genitori, che venuti a conoscenza del servizio offerto, hanno manifestato il desiderio di potersi confrontare con noi su alcune tematiche specifiche relative alle fasi di sviluppo che i propri figli stavano attraversando.

Riteniamo che questo movimento spontaneo, e non mediato in prima battuta dall'istituzione scolastica, rappresenti il segno di un bisogno di confronto e sostegno particolarmente vivo fra molti dei genitori incontrati e che forse è molto diffuso nei genitori di oggi. Nella nostra esperienza abbiamo incontrato diversi genitori ed insegnanti di scuole elementari, medie e superiori, intervenendo su temi specifici legati alle diverse età dei ragazzi e ai momenti di sviluppo più significativi del loro ciclo di vita, scolastico e familiare.

Le tematiche sono sempre state concordate con le scuole interessate, nel tentativo di rispondere ai bisogni di volta in volta sentiti come emergenti, che le famiglie e la scuola stessa ponevano.

E' stato possibile in questo modo confrontarci con loro sull'esperienza della genitorialità, sul come viene vissuta attraverso i suoi passaggi più importanti, così come stimolare riflessioni sul rapporto ScuolaFamiglia.

I temi più frequenti affrontati nei nostri interventi sono stati:

– Ruoli genitoriali oggi (come viene interpre-

tato, funzioni, modelli, vissuti, difficoltà)

- Affettività e normatività (regole e limiti)
- L'inizio del ciclo scolastico dei figli (l'ingresso a scuola, aspettative, speranze, paure)
- Rapporto scuolafamiglia (vissuti, aspettative, bisogni, posizioni relazionali)
- Educazione affettiva e sessuale (intelligenza emotiva)
- Passaggio dall'infanzia all'adolescenza (rimodulazione di ruoli e distanze, negoziazione)
- I rischi in età adolescenziale (alimentazione, sostanze)
- Nuove tecnologie (come usarle, rischi e potenzialità)
- Bullismo (cos'è e come arginarlo)

La modalità di intervento prevedeva la presentazione di stimoli che facilitassero l'apertura di un dibattito fra i partecipanti, molti dei quali hanno partecipato e condiviso alcune delle loro esperienze personali. Questi momenti previsti nella strutturazione degli incontri, oltre ad arricchire di contenuti preziosi gli spazi di confronto, ci hanno permesso di ampliare il nostro osservatorio sulla genitorialità, fornendoci diversi spunti su cui riflettere. Riportando alcuni dati, dal 2009 al 2017 siamo entrati in tutti gli 11 Istituti Comprensivi di Parma, per un totale di 17 scuole, fra primarie e secondarie di primo grado, e in 5 scuole secondarie di secondo grado (Licei Scientifici e Psicopedagogico).

Alcune scuole hanno dato continuità all'iniziativa rinnovando di anno in anno la loro richiesta, mentre altre si sono aggiunte nel corso del nostro mandato presso il Servizio. L'intervento ha visto una media di circa 10 scuole all'anno, dove sono stati organizzati un numero massimo di 2 cicli di 3 incontri ciascuno, divisi semestralmente, per un totale di circa 30 incontri all'anno.

La partecipazione agli incontri ha coinvolto in media dai 300 ai 350 genitori ogni anno, oltre a un numero, più esiguo, di maestre ed insegnanti.

Questo numero si è ridotto ulteriormente nella partecipazione agli incontri sul tema del "rapporto scuolafamiglia". Quest'ultimo dato ci è sembrato significativo e sentiamo possa riflettere una difficoltà delle parti di aprire spazi di metariflessione condivisa sulla propria relazione.

Ogni iniziativa è stata sempre preceduta da un incontro preliminare con la scuola che ne ha fatto richiesta, attraverso le figure del Dirigente Scolastico e degli Insegnanti Referenti, come momento esplorativo e di analisi della domanda.

Questa fase l'abbiamo sempre considerata tanto necessaria quanto delicata, non solo per l'identificazione condivisa dei contenuti da affrontare durante gli incontri, ma soprattutto per una comprensione più precisa della natura della richiesta espressa, dato che rimanda sempre inevitabilmente ad aspetti di carattere relazionale tra la scuola e le famiglie. Nel tempo, infatti ci siamo resi conto che la qualità e il tipo di relazione in essere fra Scuola e Famiglia porta a connotare l'intervento di altri professionisti che si inseriscano in questo sistema in modi differenti.

Immaginando di poter tracciare un continuum fra una relazione Scuola-Famiglia dove da un lato è caratterizzata da piena fiducia, collaborazione e cooperazione e dall'altro, al contrario, carica di fatica fino a posizioni altamente difensive fra le parti, pensiamo che un intervento possa definirsi secondo diverse declinazioni all'interno dello stesso continuum:

- una buona prassi di condivisione/confronto, stimolata dalla Scuola verso un fine comune: sviluppare con le famiglie relazioni di collabo-

razione e ascolto finalizzate a promuovere il benessere degli alunni, condividendo pensiero, contenuti, modalità e percorsi educativi (riflettiamo, cresciamo e affrontiamo insieme il percorso di crescita dei figli);

- un'occasione di spazi di riflessione messi a disposizione per le famiglie dalla Scuola, come sostegno alla genitorialità, alla crescita delle famiglie, verso una sempre maggiore consapevolezza e "sicurezza" genitoriale (spazi che la scuola potrebbe non avvertire come risposta a bisogni propri da condividere, ma assumendo prevalentemente una mera funzione di sostegno/accompagnamento alle famiglie attraverso il nostro Servizio);

- una richiesta di aiuto/sostegno della Scuola verso il Servizio, sulla base di una difficoltà percepita con le famiglie (come aiuto nella gestione di una tensione presente);

- un'azione implicitamente "educativa/correttiva" diretta ai genitori da parte della Scuola, ricercata eventualmente anche attraverso l'azione di esperti (aiutateci a sensibilizzare/correggere/cambiare i genitori con il vostro intervento).

Ad esempio, ci è capitato di ricevere richieste di svolgere un incontro sulla questione delle regole, importante è stato capire le motivazioni dietro tale richiesta, che potevano riguardare sia le difficoltà della scuola nella gestione delle classi o di alunni particolarmente impegnativi da questo punto di vista, sia nel rapporto con le famiglie, da cui potrebbe non sentirsi sostenuta.

In queste situazioni è frequente notare movimenti di accusa e svalutazione reciproca fra Scuola e Famiglia, o ancora di delega al consulente esterno con aspettative di tipo risolutivo. In questi casi, non avere ben presenti tali aspetti relazionali può comportare il rischio di intervenire esacerbando il conflitto anziché

favorirne collaborazione e integrazione.

Riuscire, quindi, a cogliere gli aspetti relazionali di fondo che sono alla base di una richiesta, così come comprenderne i vissuti, le aspettative e i bisogni che la animano, più o meno consapevolmente, risulti indispensabile per poter fornire una risposta ben calibrata e non giudicante.

Solo una buona comprensione del rapporto Scuola-Famiglia può diminuire il rischio per un professionista di agire posizioni eventualmente collusive con una parte rispetto all'altra. E' con questo tipo di attenzione che abbiamo cercato di muoverci all'interno di un sistema complesso come la scuola, nel tentativo di sostenere la genitorialità attraverso un'azione di stimolo, sensibilizzazione e riflessione, sia su aspetti significativi del rapporto fra genitori e figli in crescita, sia sui processi relazionali che legano Scuola e Famiglia, consapevoli di quanto la qualità di questa relazione possa essere funzionale alla promozione del benessere.

Conclusioni

La scuola, nonostante le fatiche e difficoltà, resta una delle agenzie educative e di progettazione sociale importanti nella nostra società, che può rappresentare il collante tra passato e futuro. Ma non può svolgere questa funzione da sola.

Fondamentale è il coinvolgimento e la cooperazione dei genitori nella vita della scuola per ottenere risultati e obiettivi fondamentali nei processi educativi (D'Alonzo, 2004), in quanto viene considerato un fattore di promozione dell'apprendimento e del benessere (Bartolomeo, 2015).

Date queste premesse, necessario diventa il prendersi cura, nel senso di accudire, della relazione tra insegnanti e genitori, superando gli ostacoli che rendono difficoltoso le comu-

nicazioni cariche di critiche e diffidenze.

Abbiamo constatato che questa relazione sembra bloccata in un'empasse di accuse reciproche dove le famiglie accusano gli insegnanti di non comprendere i ragazzi, di preoccuparsi solo dei compiti, di avere scarsa professionalità, mentre gli insegnanti accusano la famiglia di non saper seguire il figlio, di preoccuparsi solo dei voti.

Riteniamo che la scuola può svolgere un ruolo fondamentale per uscire da questo empasse, essendo un luogo di incontro tra i ragazzi e la famiglia dove promuovere una buona comunicazione e rispondere alle varie esigenze dei protagonisti coinvolti.

Come professionisti che "curano" la relazione, entriamo nei contesti scolastici promuovendo iniziative e interventi che favoriscano il contatto e la collaborazione.

Secondo quest'ottica, presso il Centro per le Famiglie del comune di Parma in collaborazione con l'Associazione Coinetica, in questi ultimi anni si è cercato di affiancare le scuole presenti sul territorio per fornire loro strumenti e sostegno per affrontare le loro difficoltà.

Non solo, insieme alle altre iniziative portate avanti dal servizio (counseling genitoriale, di coppia, scolastico, incontri tematici rivolti alla cittadinanza, incontri sulla neogenitorialità, gruppi di autoaiuto), abbiamo avuto la possibilità di svolgere un'azione di sostegno alla genitorialità, alle famiglie e alla Scuola, di cui sentiamo l'alto potenziale preventivo e di promozione del benessere sociale, con possibili ricadute sui Servizi deputati alla cura.

La nostra mission non è di assumere il ruolo dell'esperto che arriva e risolve, ma di entrare a far parte integrante di un processo che favorisce la promozione del benessere a vari livelli, partendo non dalle mancanze ma dalle risorse presenti per svilupparne di nuove.

I genitori di oggi hanno bisogno di essere

orientati e compresi e riteniamo che in questo la scuola può essere promotore di iniziative che rispondano a tali bisogni e offra occasioni di incontro e confronto fra genitori e fra genitori e scuola

Ci sembra nel tempo di aver intercettato un bisogno molto forte da questo punto di vista, che avvertiamo tuttora molto presente, e che sarebbe auspicabile continuare ad ascoltare per fornire risposte adeguate.

Aspetti confermati dal numero di percorsi di consulenza genitoriale avviati in seguito agli incontri svolti nelle scuole, come riprova che la scuola possa giocare un ruolo importante per intercettare una domanda d'aiuto.

Ma come le famiglie, anche la scuola stessa può esprimere le proprie fragilità, che spesso si manifestano come fatiche relazionali nell'incontro con l'altro.

L'attenzione agli aspetti di relazione diventa allora essenziale per potersi muovere come professionisti in armonia con un sistema complesso, per prendersi cura di questa relazione.

Bibliografia

- Bartolomeo, A. (2015) Modelli e indicazioni per favorire la relazione genitorilinsegnanti *Psicologia e scuola* in www.giuntiscuola.it/psicologiaescuola/psicologia
- D'Alonzo, L. (2004) *La gestione della classe: modelli di ricerca e implicazioni per la pratica* La Scuola Brescia
- D'Elia, F., Locatelli, N. (2015) Quando lo psicoterapeuta indossa la giacca del counselor: identità a confronto al centro per le Famiglie del Comune di Parma, in *Cambiamenti*, vol.2015, pp.153160
- De Ranieri, E. (2016) Il counseling insegnanti: l'esperienza al Centro per Le Famiglie, in *Cambiamenti*, vol.2016, pp. 3949
- Donati P. (a cura di) (2001) *Famiglia e pluralizzazione degli stili di vita: distinguere tra relazioni familiari e altre relazioni primarie*, in DONATI P. (a cura di), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della "pluralizzazione"*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo, pp. 7986.

- Mancaniello, A. (2007/2008) Famiglia e Scuola rapporti in continua trasformazione alla ricerca del benessere *Rassegna dell'istruzione* n.23 pp.6877 http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_023_0708/mancaniella_famigliascuola.pdf
- Oliverio Ferraris, A. (2013) Scuolafamiglia un'alleanza da costruire in *Psicologia contemporanea* LuglioAgosto 2013 pp.4145
- Scabini, E., Cigoli, V. (2000) *Il familiare: legami, simboli e transizioni* Raffaello Cortina Editore
- Scorpiniti, M (2006) Collaborazione scuola-famiglia: "alleanza educativa o rischio di ingerenza? Aspettative reciproche e difficoltà. SRM Psicologia Rivista
- Rodari, G. (1992) *A scuola di fantasia* Torino: Einaudi editore



Il rumore del silenzio

Lo sportello scolastico come spazio d'ascolto

Serena Sprocati¹

Il silenzio e le sue forme

La comunicazione è il mezzo principe per la creazione di senso, quindi la realtà stessa viene creata e definita all'interno delle interazioni comunicative tra gli esseri umani. (Watzlawick, J.H. Beavin, DD.d. Jackson, 1971.) Ma cosa succede quando il processo comunicativo non sembra trovare l'incontro delle due parti? Cosa succede quando tra gli attori in campo è presente un muro di silenzio? Il silenzio può apparire come un'assenza di significato, un modo per sottrarsi all'interazione, se invece si decide di entrarvi e ascoltarlo con attenzione, si comprende che anch'esso è una forma di comunicazione, portatrice di un senso profondo. "E' impossibile non comunicare" infatti è il primo degli assiomi della comunicazione (Watzlawick, J.H. Beavin, DD.d. Jackson, 1971): laddove la sofferenza, le paure, il mancato riconoscimento impediscono la creazione di senso tramite la parola, i messaggi vengono trasmessi attraverso la sua mancanza.

L'autore sostiene infatti che la comunicazione umana implica sempre due livelli di significato: un livello di relazione e uno di contenuto (Watzlawick, J.H. Beavin, DD.d. Jackson, 1971). La relazione definisce il contesto e for-

nisce le informazioni fondamentali per interpretare il senso del contenuto del messaggio, a maggior ragione quello del silenzio.

Esso infatti può assumere le forme più disparate: il sintomo della paura di frammentare una relazione avvertita come fondamentale ma fragile, un modo per manifestare la propria presenza attraverso l'assenza, il sintomo di un dolore troppo grande per essere compreso o detto, l'espressione della difficoltà nella costruzione della propria identità. A maggior ragione nell'adolescenza, fase di intensi cambiamenti e talvolta di grande incertezza e confusione, diventa difficile tradurre in parole emozioni contrastanti e il dialogo con gli adulti può apparire faticoso. Divisi tra le esigenze di indipendenza e autodeterminazione e la necessità di sostegno e sicurezza i ragazzi spesso si sentono disorientati e da parte degli adulti diventa difficile trovare una chiave di comunicazione, aumentando la distanza e le incomprensioni.

Questi aspetti hanno rappresentato per me uno spunto di riflessione importante nell'analisi della mia esperienza in qualità di psicologa all'interno di una scuola media.

Ripensando alle storie conosciute e a quanto osservato mi sono resa conto di come qua-

¹ Serena Sprocati: allieva 2anno Idipsi, mail: seresproc@gmail.com

si tutte le problematiche riportate dai ragazzi derivassero da una grande difficoltà di comunicare i propri pensieri, desideri ed emozioni, prima di tutto agli adulti ma anche tra gli stessi pari. Allo stesso tempo, cercando uno stretto contatto con gli insegnanti, più volte ho riscontrato una difficoltà nel dare un significato ai comportamenti dei ragazzi: spesso ci si soffermava a catalogarli come cattiva educazione, svogliatezza, provocazione nel caso in cui si trattasse di ragazzi “difficili”, in altri casi in cui gli alunni avevano un carattere più mite e tranquillo non c’era nessuna percezione di disagio da parte degli adulti.

Questi stessi ragazzi, però, una volta arrivati allo sportello hanno rivelato situazioni personali e vissuti sconosciuti alle figure di riferimento, rivelando informazioni molto importanti per dare un senso ai loro agiti o al loro modo di stare in relazione.

Questa difficile comunicazione ostacolava la creazione di una relazione di fiducia reciproca, di accoglienza e conoscenza autentica tra adulti e adolescenti. Su queste premesse ho costruito un progetto che perseguisse l’obiettivo di creare uno spazio sicuro in cui i ragazzi potessero sentirsi liberi di dare voce alla loro sofferenza e trovare le parole per comunicarla. Era importante poi che queste parole non rimanessero fine se stesse, ma trovassero ascolto e accoglienza negli adulti di riferimento.

La scuola che vorrei

Il progetto “La scuola che vorrei” è stato attivato presso la scuola media di Ostellato, piccolo paese in provincia di Ferrara, nell’anno scolastico 2016/2017. La decisione di avvalersi di uno psicologo all’interno dell’istituto è nata in un contesto di emergenza: nel dicembre 2016 due studentesse della classe prima avevano ricevuto una denuncia per atti di

bullismo ai danni di una compagna di classe. L’evento ha fortemente allarmato la dirigente, preoccupata che il fenomeno potesse estendersi anche ad altri studenti, la quale mi ha contattato come libera professionista, con la richiesta di formulare un progetto che avesse l’obiettivo di contrastare fenomeni di prevaricazione già in atto e prevenire tali dinamiche nel resto delle classi.

Il mio primo passo è stato quello di osservare le problematiche segnalate non solo dal punto di vista dei ragazzi, ma ho sentito indispensabile concepirle come sintomo di un sistema di relazioni ben più allargato, che andava a coinvolgere in maniera importante anche gli adulti di riferimento, nello specifico insegnanti e genitori.

Prima di tutto quindi ho cercato di impostare il lavoro in modo da creare una stretta alleanza e collaborazione con i docenti, in modo da favorire la continuità tra miei interventi e le azioni degli insegnanti.

Il progetto prevedeva tre fasi:

1. Incontri con i gruppi classe

Questa prima fase consisteva nella realizzazione di due incontri di due ore ciascuno rivolti a ogni classe dell’istituto, per un totale di sei classi. Gli obiettivi specifici degli interventi sono stati: promuovere la conoscenza reciproca e la comunicazione nel rispetto dell’altro; riflettere sul clima relazionale della classe; stimolare l’empatia e la solidarietà e infine favorire la responsabilizzazione del gruppo attraverso la negoziazione di regole condivise.

Gli incontri prevedevano attività il più possibile pratiche e ludiche, soprattutto role playing e giochi cooperativi. Particolare attenzione era volta a ricondurre ogni attività al contesto concreto delle relazioni tra gli alunni. La difficoltà che ho maggiormente riscontrato da

parte dei ragazzi è stata riportare il proprio vissuto emotivo all'interno delle situazioni affrontate, si è trattato però di momenti importanti in quanto i ragazzi sono riusciti ad abbattere la cortina di silenzio che li separava e li costringeva in ruoli fissi e si sono dati la possibilità di esprimere i propri vissuti personali.

Al termine delle attività di gruppo ho ritenuto importante condividere con i docenti di riferimento le mie riflessioni sulle classi, segnalando i punti di fragilità e di forza, in modo da fornire loro una prospettiva esterna sui gruppi, che potesse aiutarli nella gestione delle classi e delle loro relazioni.

2. Sportello di ascolto

La seconda fase del progetto riguardava lo sportello d'ascolto rivolto principalmente ai ragazzi, che accedevano tramite richieste spontanee, ma era aperto anche a insegnanti e genitori.

Lo sportello è stato attivo all'interno dell'istituto per una mattina a settimana da gennaio fino a maggio, per un totale di 60 ore. Il numero di colloqui era variabile a seconda della problematica riportata, ma trattandosi di un contesto di consulenza la media è stata di 4 colloqui per ogni ragazzo o genitore.

Per gli insegnanti non è stato posto un limite in quanto lo sportello è stato pensato come spazio di confronto, non solo individuale, per programmare attività e strategie comuni per affrontare alcune situazioni complesse. Si è rilevato un modo per stabilire un'alleanza e delle linee comuni con i docenti, così che potessero predisporre le proprie discipline in continuità con gli incontri proposti alle classi. Su un totale di 6 classi (circa 120 studenti) ho ricevuto 30 richieste di accesso allo sportello da parte di alunni, 5 da parte di genitori e 5 insegnanti.

3. Incontri con i genitori

Per conseguire l'obiettivo di una più solida alleanza tra scuola e famiglia sono stati proposti due incontri di due ore ciascuno rivolti ai genitori, ma aperti anche agli insegnanti. Le tematiche proposte sono state "il dialogo con l'adolescente" e "il bullismo", individuate come argomenti centrali in base a quanto emerso dagli interventi in classe e soprattutto dall'attività di sportello.

L'intento era quello di dare uno spazio di ascolto e condivisione sulle difficoltà che può comportare il relazionarsi con un figlio alle soglie dell'adolescenza, ma allo stesso tempo favorire uno spazio di confronto tra gli adulti significativi di questi ragazzi.

Durante gli incontri siamo partiti dalle difficoltà quotidiane riportate dai partecipanti, cercando poi di ricondurle e significarle alla luce dei compiti evolutivi dell'adolescenza, per trovare insieme delle strategie comunicative più efficaci e aiutare i ragazzi ad aprirsi.

Lo sportello di ascolto e le sue storie

L'attivazione dello sportello di ascolto ha ottenuto un grande riscontro soprattutto da parte dei ragazzi. Credo che il fatto di aver incentrato gli interventi in classe sui loro vissuti e sui loro pensieri, creando un'opportunità di dialogo su questioni che non trovavano spazio nel normale svolgimento delle lezioni, mi abbia concesso di aprire un canale di comunicazione e di fiducia con i ragazzi.

In molti casi le tematiche affrontate in classe, relative all'espressione e comunicazione delle emozioni, e lo sviluppo di competenze comunicative sono state approfondite e ampliate nel corso degli incontri individuali.

Così ho avuto modo di vedere come il silenzio possa essere espressione di emozioni, desideri e sofferenze che non riescono ad essere detti e quindi vengono trattenuti e spesso

agiti con comportamenti che sono un forte segnale di sofferenza o di bisogno di aiuto.

Se sto in silenzio mi vedi?

Il caso di R. ritengo sia un esempio di come il silenzio, a volte, possa essere un preciso tentativo di essere visto e riconosciuto nelle proprie esigenze, laddove il conflitto aperto spaventa e la relazione con le figure di riferimento non viene percepita come base sicura per il confronto.

R. ragazzino silenzioso, molto dolce e sensibile, si rivolge allo sportello d'ascolto con una domanda precisa: chiede consigli su come gestire il rapporto con il padre, piuttosto rigido, dal quale si sente trattato troppo da bambino. Riporta di venire continuamente criticato e controllato: ad esempio racconta che spesso il padre scrive nel gruppo whatsapp della classe per chiedere i compiti assegnati e controllare se coincidono con quelli mostrati da R; durante il giorno disattiva il wifi di casa per evitare che il ragazzo ne venga distratto mentre deve studiare e gli vieta di uscire di casa prima del suo ritorno dal lavoro, anche se ha già terminato i compiti.

R. poi lamenta il fatto che ogni richiesta fatta ai genitori trova risposta negativa e questo lo fa molto arrabbiare. Riporta il tema della rabbia come problematica principale, che in certa misura lo preoccupa. Da questa presentazione mi aspetto racconti di agiti o conflitti accesi, invece quando gli chiedo cosa faccia in questi momenti di ira mi risponde: "sto in silenzio".

Gli esplicito il mio stupore rispetto a questa risposta e lui mi spiega di adottare questa strategia perché convinto che questo comportamento renda evidente il suo stato d'animo. Al contrario racconta che nessuno sembra accorgersi di lui, situazione che lo stupisce e infastidisce perché sostiene di arrabbiarsi moltissimo e non riesce a capire

come i genitori possano non notarlo. Cerco di accogliere e validare il suo sentirsi poco considerato dai genitori.

Lo invito poi a porsi nella posizione dei suoi famigliari, immaginare di trovarsi al loro posto e ipotizzare cosa potrebbero dedurre dal suo comportamento. L'assumere la posizione dell'altro gli permette di accorgersi delle diverse possibilità di interpretazione della situazione riconoscendo che sarebbe più efficace poter dire apertamente di essere arrabbiato.

R però ha timore all'idea di affrontare il padre, vorrebbe chiedergli maggiori libertà ma si anticipa già una risposta negativa. La difficoltà nasce anche dal fatto che ultimamente trova il padre molto stanco e irritabile, ma soprattutto lo sente assente, gli mancano i momenti che trascorrevano insieme.

I temi portati quindi sono diversi: la lontananza tra sé e il padre, le richieste di autonomia e le relative frustrazioni e la comunicazione della rabbia.

R. dimostra una buona consapevolezza delle dinamiche famigliari e dei cambiamenti relativi alla propria crescita, quindi il mio sostegno si è centrato nell'aiutarlo a decidere quale aspetto fosse più importante affrontare per primo e come comunicare le sue esigenze ai genitori evitando il conflitto.

In questo modo R. riconosce il bisogno di chiedere al padre di passare più tempo insieme e da lì trovare modalità differenti di manifestare e condividere il suo sentire.

La possibilità di esternare queste riflessioni allo sportello, e il fatto che esse siano state accolte come degne di ascolto, e il supporto nel trovare le modalità più adeguate per comunicare ha dato il coraggio a R per riportare i suoi pensieri nel contesto famigliare e iniziare a gestire il rapporto con gli adulti in un modo più maturo. Decidendo di dar voce

ai suoi desideri e alle sue paure ha potuto constatare la disponibilità all'ascolto da parte dei genitori, questo gli ha permesso di sentirsi più tranquillo nell'avviare in seguito una mediazione e una contrattazione dei confini e delle libertà in un clima di dialogo e ascolto reciproco, in particolare con il padre.

Non posso dire chi sono

Nel caso di D. il silenzio assume le sembianze di una maschera, che tiene celata la parte più intima e profonda dei suoi pensieri e delle sue emozioni. Un silenzio rivestito da allegria e apparente spensieratezza, ma nato per proteggersi e per porre davanti a sé l'immagine di uomo forte che vorrebbe essere, ideale non realistico ma soprattutto fonte di disagio e solitudine.

D., ragazzo di terza media, si è presentato come ironico, spavaldo, senza molta voglia di studiare. Nella classe svolge un ruolo vicino a quello del leader, spesso alle spese di qualche compagno più timido e introverso. Inizialmente si è rivolto allo sportello d'ascolto senza riuscire a formulare una richiesta precisa: nei primi minuti di colloquio afferma di non sapere bene cosa dire e di essere incredulo per il fatto di trovarsi lì, davanti a una psicologa.

Cerco quindi di metterlo a suo agio, rassicurandolo sul fatto che parlare con una psicologa non significa necessariamente ricevere un'etichetta, ma che tutti possono affrontare periodi più difficili, soprattutto alla sua età così caratterizzata da intensi cambiamenti. Gli esprimo quindi la mia disponibilità ad ascoltarlo e a riflettere insieme a lui sulle problematiche che deciderà di portare, nel rispetto dei suoi tempi.

Dopo pochi istanti di silenzio, durante i quali lo lascio riflettere e prendere coraggio, D. inizia a confidarsi. Procedendo nel colloquio diviene sempre più evidente come la facciata

di giocosità e spavalderia nasconda in realtà molto altro: il ruolo da "anima della festa" che si è creato gli rende impossibile parlare e manifestare le sue fragilità e i suoi pensieri. Indagando la sfera familiare, il ragazzo racconta che i genitori sono sempre occupati per lavoro, in particolare il padre rimane assente da casa anche per lunghi periodi, quindi fin da piccolo gli sono state affidate molte responsabilità circa la cura della casa e da 4 anni trascorre l'estate a lavorare in campagna per aiutare la famiglia.

D. mostra una certa difficoltà nell'affrontare queste tematiche: spesso si interrompe a metà della frase e cerca di riformularla più volte. Cerco di sostenere i suoi sforzi comunicandogli che immagino quanto l'assenza del papà possa essere pesante per lui e quanto sia difficile anche doversi assumere tante responsabilità, mentre i suoi coetanei hanno la possibilità di svagarsi.

D. ammette che questa situazione lo fa spesso sentire triste, ma sostiene di non poterne parlare con nessuno. Da una parte non vuole pesare sui genitori, dall'altra non può far crollare il mito che si è costruito: "io che dico ai miei amici che mi manca il papà?! Ma che figura ci faccio?".

Si trova quindi intrappolato nell'immagine che vuole dare di se stesso. Durante il percorso riesce ad ogni colloquio con meno fatica, a rompere il silenzio e a parlare del vero sé. Quando mi riporta episodi per lui significativi cerco di concentrare la sua attenzione sulle emozioni legate a questi racconti e lo sostengo nel tentativo di descriverle e nominarle. Riesce così a dire che nel confronto con i compagni spesso si sente escluso, diverso e a volte abbandonato.

Mi confida di essersi sempre creduto immune a questo tipo di vissuti, che invece ora sente molto forti, e l'impossibilità di parlarne

aggrava il suo senso di solitudine. Cerco di normalizzare questo vissuto e farlo riflettere sul fatto che tutti abbiamo bisogno di qualcuno con cui parlare e con cui condividere ciò che ci accade.

D. si dichiara d'accordo con queste riflessioni ma il timore che queste confidenze rovinino la sua reputazione rappresenta per lui un freno troppo grande. Il riflettere insieme su questi aspetti, ragionare su cosa prova e come può manifestarlo, su quali strategie può fare affidamento lo portano a correggere il suo atteggiamento con i compagni: cerca di parlare maggiormente di argomenti seri, di prenderli meno in giro, e in molti gli hanno riconosciuto questo cambiamento. In uno degli ultimi colloqui mi racconta di aver iniziato a confidarsi con un'amica, ma solo tramite messaggio perché di persona si sente troppo in imbarazzo.

Lo rinforzo su questa nuova esperienza, sottolineando che l'aspetto importante è cercare di attenuare il suo senso di solitudine e la possibilità di mostrarsi per chi è davvero, a prescindere dal mezzo utilizzato. Ci salutiamo con la sua intenzione di chiedere una settimana di vacanza dal lavoro estivo per trascorrere del tempo con gli amici.

Le parole non sono sufficienti per esprimere il dolore. Quello che a mio parere è stato l'emblema del silenzio assordante in questa esperienza è il caso di S.: una delle due alunne che ha ricevuto la denuncia per atti di bullismo.

Il silenzio in questa storia si manifesta in forme diverse: un silenzio che riguarda la sua identità più pura, segreto che S. mantiene non solo verso gli adulti e i pari ma anche verso se stessa.

Silenzio che copre le ragioni dei suoi agiti e che la rende irraggiungibile e incomprensibile agli insegnanti. E per ultimo ma non meno

importante il silenzio che copre il suo dolore, a cui non riesce fino in fondo a dare parola e che quindi si esprime attraverso il corpo.

S. ha 12 anni e proviene da una famiglia di origini Sinti, quarta di 5 tra fratelli e sorelle, tre di essi già seguiti dai Servizi territoriali per sostegno scolastico.

Il livello culturale della famiglia è piuttosto modesto e le problematiche presenti sono diverse. S. viene presentata come la tipica "ragazzina difficile", continuamente provocatoria e inafferrabile.

Nel tempo si afferma sempre più il suo ruolo di leader negativo, rappresenta un modello per moltissime compagne di scuola che creano un gruppo unito di cui lei è considerata il capobranco. Le modalità relazionale di S. sono spesso orientate alla prevaricazione, alla sfida e alla provocazione nei confronti dell'autorità. I docenti sono posti continuamente a dura prova e in diverse occasioni hanno provato ad affrontare queste problematiche con S. senza ottenere da lei nessun segno di apertura.

Fin dal primo momento del suo accesso allo sportello si percepisce in maniera molto forte la sua sofferenza; S. fornisce una descrizione di sé, delle motivazioni del suo comportamento e delle dinamiche del proprio ambiente familiare con una consapevolezza e una maturità che mi stupiscono, sapendo che ha soltanto 12 anni.

Nonostante le titubanze riesce ad aprirsi e racconta il rapporto con i genitori caratterizzato dalla sensazione di non essere vista né ascoltata, la convinzione di essere sbagliata e di essere diversa da tutti quelli che le stanno attorno, sia a casa che a scuola.

Spiega come tutto questo faccia nascere dentro di lei un miscuglio di emozioni confuse e un senso forte di vuoto che spesso finisce per scaricare tramite agiti aggressivi

verso altre persone senza apparenti motivi. Quando non sfoga sugli altri la propria sofferenza S. la rivolge contro se stessa e mi mostra i tagli che ha iniziato da poco a provocarsi sulle braccia.

Afferma che ogni taglio è per lei il segno della punizione per qualcosa che ha fatto o sbagliato, mentre in altri momenti è il risultato di un'urgenza: il bisogno di trasporre a livello fisico un dolore psichico che risulta insopportabile. Soprattutto in questa fase iniziale del rapporto con S. dirigo il mio intervento nel creare per lei uno spazio d'ascolto che sia il più possibile accogliente, per offrirle la possibilità di sperimentare una relazione in cui si possa sentire accolta, ascoltata e quindi vista.

Mi sono spesso limitata ad ascoltare le parole cariche di dolore di S., cercando con lei di trovare un nome per le emozioni che prova; e soprattutto di mostrarle le sue risorse e le grandi capacità di riflessione su se stessa, che dava spesso per scontato ma che possono essere importante fattore di protezione nei momenti di maggiore crisi.

Nel corso dei colloqui la ragazza afferma più volte di assumere il ruolo che le viene dato dall'esterno, si dice convinta di vedere riflesso negli occhi degli adulti l'immagine di una persona "non recuperabile" e quindi di conseguenza si comporta come crede che ci si aspetti da lei.

La possibilità di assumere un ruolo altro è fonte di terribile incertezza e di paura, che S. non riesce ancora ad affrontare, più volte esplicita che al di fuori del ruolo che si è costruita non vede nulla. Come se deponendo la maschera non rimanesse che un volto vuoto.

Nei colloqui con S. è stata centrale la riflessione sulle sue modalità di relazione e il rapporto con la disciplina, nel tentativo di dare

senso alle sue manifestazioni comportamentali e ideare con lei nuove modalità relazionali, al di là delle connotazioni negative che aveva finora ricevuto dagli adulti di riferimento. Nella restituzione agli insegnanti ho tentato di illustrare come tali esternazioni non potessero essere indipendenti dal contesto non solo dei pari ma, soprattutto, degli adulti di riferimento.

In un suo articolo Baldascini parla di "mobilità intersistemica": la possibilità di utilizzare in maniera armonica le risorse provenienti dai suoi diversi sistemi di appartenenza. Ad esempio trarre sicurezza dall'esperienza dell'appartenenza familiare e farsi stimolare dal sistema di appartenenza scuola per raggiungere nuovi obiettivi (Baldascini, L., 1996). Nella storia si S. invece la famiglia le rimanda una sensazione di non appartenenza per cui l'unico modo per sentirsi accettata in questo sistema probabilmente è l'uso dei suoi modelli di relazione.

All'interno del contesto scuola non può quindi partire da un vissuto di sicurezza, al contrario sente il bisogno di uniformarsi ulteriormente al modello improntato all'aggressività per essere vista, per sapere di esistere e soprattutto per difendersi dalle critiche e dalla disapprovazione e dagli adulti che le chiedono un cambiamento che la terrorizza. Baldascini (1996) ritiene l'immobilità un indice di patologia: l'immobilità del sistema relazionale famigliariadulti porta a limitare il repertorio di espressione di sé dal punto di vista emotivo, cognitivo e comportamentale. S. così può essere ora solo la bulla, la leader negativa, non può permettersi di mostrare altri aspetti di sé.

Attraverso i colloqui con compagne di S., e con S. stessa emergono invece sfaccettature ben più variegata della sua personalità, la sua insistenza nel supportare le amiche nel

rapporto con le famiglie, le sue paure e i suoi desideri sono molto più ricchi di ciò che fa emergere.

Conclusioni

Ritengo che lo sportello d'ascolto possa essere un'occasione fondamentale per dare una voce al disagio sia dei ragazzi che degli adulti, uno strumento di intervento non solo sul singolo, ma un'azione che metta in comunicazione e in connessione le varie voci presenti nel contesto.

Il rischio è che la richiesta proveniente dal contesto scuola assuma sempre più le caratteristiche di una delega nella risoluzione dei problemi a cui il mondo degli adulti non è riuscito a rispondere. Laddove la scuola riscontra difficoltà nell'entrare in relazione con l'alunno, o si trova a dover gestire fenomeni che suscitano l'allarme generale spesso viene invocato l'esperto che, da solo, dovrebbe trovarvi un rimedio.

Questo atteggiamento porta però a collocare la problematica dentro un individuo: il ragazzino problematico, il genitore inadeguato, l'insegnante non comprensivo.

Si evidenzia così la tendenza a vedere solo "archi di circonferenze" come suggerito da Bateson e non a comprendere il sistema scuolafamiglia come un tutto inevitabilmente interconnesso e mutualmente influente. (Bateson, G., 1976). In questo caso il rischio è di mantenere il silenzio: impedisce di vedere come il malessere di un singolo possa portare significato e illuminare aree oscure del sistema più allargato, si tenta così di trovare un rimedio al malessere dell'individuo ma senza ascoltarlo e senza lasciarsi toccare.

Per superare questa criticità, ritengo che si possa utilizzare lo sportello d'ascolto come punto di snodo per rimettere in relazione i diversi attori delle relazioni scuolafamiglia: le

problematiche emergenti nei colloqui individuali, invece di fermarsi alla consulenza psicologica ed esserne in qualche modo silenziate e attutite, vengono rielaborate e trasformate in nuovi stimoli di cambiamento, in nuove chiavi di lettura delle relazioni in atto. Al disagio viene data la parola e così diviene differenza che può creare differenza nel contesto (Bateson, G., 1976).

Lo psicologo quindi assume l'obiettivo di far ripartire la circolarità e evidenziare la riflessività di ogni azione: nel privato della consulenza individuale possono essere raccolti indizi, punti di vista, emozioni che i partecipanti alla relazione non riescono ancora a comunicarsi in maniera efficace, e restituiti attraverso altri tipi di azione, come argomenti di incontri con i genitori, formazione agli insegnanti, consigli di classe, colloqui individuali, interventi in classe e stimolo per la didattica.

Ora che mi trovo a pianificare nuovamente l'intervento in questa scuola mi auguro di lavorare nella direzione di una maggiore autonomia da parte dei diversi attori: passare dall'approccio della delega all'esperto alla responsabilizzazione di tutti e quindi a un ruolo maggiormente attivo, fornendo gli strumenti e le risorse necessarie. In un'ottica sistemica quindi comprendere che si è tutti parte di una rete di relazioni interconnesse, che i problemi non possono essere solo dei ragazzi, o della famiglia, o dei professori.

Entrando in questa logica allora ognuno può contribuire a prendersi cura del disagio, a dare uno spazio d'ascolto in modo che il silenzio trovi le parole.

Da questo punto di vista le materie scolastiche possono essere dei validi sostenitori come le materie letterarie con i cosiddetti temi aperti: "descrivi la tua classe", "chi vuoi essere da grande" "chi sono i tuoi modelli di riferimento" ecc. ma ogni disciplina può tro-

vare il modo di contribuire alla realizzazione degli obiettivi che hanno ispirato il progetto: con la geografia si può esplorare il mondo e imparare ad apprezzare le differenze che sempre più abitano tra noi; l'arte può essere lo strumento di espressione delle emozioni e di come i ragazzi vedono se stessi e il mondo che li circonda; l'insegnamento della musica può essere la possibilità di sperimentarsi in gruppo nella ricerca di un'assonanza e un'armonia comune, con l'educazione civica si può riflettere su quali sono le regole che governano il mondo quali istituite e quali quelle tacite, note a tutti ma di cui nessuno parla, e qual è la responsabilità personale di ognuno nel rispetto della norma. In ogni materia si può imparare a lavorare in gruppo, ad esporre e argomentare le proprie idee, ad ascoltare l'altro, riconoscendo e valorizzando l'apporto di ogni componente e sperimentandosi nella risoluzione dei conflitti che sono fisiologici e forieri di importanti apprendimenti, come mediare e contrattare. Tutto questo acquista senso soprattutto se si lascia un piccolo spazio per mettere in parole queste esperienze, ordinarle e poter apprendere da esse.

L'obiettivo è quindi quello di una scuola in cui i ragazzi si sentono visti ed ascoltati, in cui traggono esempio dagli adulti su come si lavora in squadra e possono osservare come agire insieme possa essere la strategia vincente e non solo fonte di attriti e malumori, una scuola in cui i confini e le regole sono chiari e condivisi, solo così i ragazzi si possono sentire sicuri e liberi di sperimentarsi e riescono a dare un nome a ciò che vivono, rompendo il silenzio.

Bibliografia

- Baldascini, L. (1996), *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Bateson, G., (1976) *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Watzlawick, J.H. Beavin, DD.D. Jackson, (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astroabio

L'orientamento permanente: una prospettiva per il futuro

Andrea Bilotto¹, Stefania Caltieri², Silvia Panella³

Questo articolo nasce dal desiderio di provare a fornire una chiave di lettura sistemica e fenomenologica al processo di orientamento. La nostra esperienza professionale all'interno di diversi istituti di ogni ordine e grado, unita alla nostra formazione sistemica integrata, ci ha infatti permesso di cogliere nei progetti di orientamento esistenti oggi, alcuni punti critici, che vorremmo far emergere nel corso di questo articolo, con l'obiettivo di proporre una modalità alternativa di intendere il lavoro. In Italia, ad oggi manca una normativa nazionale definita che regolamenti questo tema, esistono solo delle importanti delle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" emanate nel 2013 con lo scopo di "contribuire allo sforzo congiunto avviato da più parti per la definizione di un coerente sistema integrato, unitario e responsabile di orientamento centrato sulla persona e sui suoi bisogni, finalizzato a prevenire e contrastare il disagio giovanile e favorire la piena e attiva occupabilità, l'inclusione sociale e il dialogo interculturale.

Le Linee guida specificano come possa rendersi necessario il coinvolgimento di persone esperte ed esterne alla scuola "con competenze professionali specifiche e necessarie ad accompagnare i giovani nella transizione scuola lavoro per una piena inclusione socio

lavorativa" a cui ha fatto seguito, a distanza di un anno, il documento "*Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento*"; all'interno di questo vuoto normativo sono nati una pluralità di interventi eterogenei (De Pieri, 2015) condotti con metodologie e supportati da premesse teoriche spesso molto differenti tra loro.

Cosa intendiamo per orientamento

Il termine orientamento deriva da "oriente", luogo da cui nasce il giorno, punto di partenza verso una meta e può quindi significare il "prendere una direzione".

Tale concetto nelle scienze umane non ha un significato univoco, ma ha assunto connotazioni differenti nei diversi periodi storici, in quanto si tratta di un processo influenzato da fattori culturali, sociali ed economici.

Per orientamento permanente si intende "il processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere

¹Andrea Bilotto: allievo 3 anno Idipsi, mail: andrea.bilotto@alice.it ²Stefania Caltieri: ex allieva Idipsi mail: stefania.caltieri@gmail.com
³Silvia Panella: ex allieva Idipsi mail: silvia.panella@alice.it

le scelte relative”.

Fare orientamento oggi significa saper integrare una pluralità di agenzie (scuole, osservatori del mondo del lavoro ecc.) e competenze differenti sia attraverso progetti e interventi di rete sia mediante verifiche periodiche che ne consolidino nel tempo l'opportunità e l'efficacia (Castelli, 2002); il percorso di orientamento si configura pertanto come un processo più complesso e meno univoco rispetto al passato.

Sapersi orientare oggi significa entrare in possesso di strumenti cognitivi, emotivi e relazionali utili ad identificare prospettive di azione e di decisione, imparando ad utilizzare una pluralità di risorse (conoscenze, abilità, qualità) per affrontare nel modo più rispondente le situazioni.

Nell'attività di orientamento, intesa come orientamento permanente, si vogliono evidenziare alcuni bisogni orientativi prioritari, in cui il soggetto pone l'esperienza formativa al centro del proprio progetto; protagonista di questo percorso è lo studente durante tutta la formazione.

Se nel corso dell'intera esistenza sono frequenti i momenti decisionali, molto salienti sono però quelli che riguardano l'età dello sviluppo. In questa fase di vita, il processo di orientamento si caratterizza per il bisogno di:

- sviluppare prerequisiti formativi (o competenze orientative di base e trasversali) per maturare un'autonomia orientativa; in assenza di queste condizioni la capacità di gestire le transizioni connesse a questa fase di vita e di maturare una progettualità in funzione di scelte future risulta seriamente compromessa;
- orientarsi nella scelta di un percorso formativo che si colloca sullo sfondo del processo decisionale, e in una prospettiva temporale dilatata;

- sviluppare una capacità di controllo critico sull'andamento dei percorsi personali, al fine di promuovere il successo formativo e prevenire fattori di rischio e di dispersione;

- riorientarsi nella prosecuzione di un percorso formativo in atto in presenza di esperienze di progettualità bloccata e/o di scelte formative non soddisfacenti;

- orientarsi nella costruzione di un preprogetto professionale in funzione della conclusione del percorso formativo e della transizione al lavoro.

Un presupposto indispensabile per garantire il successo del processo di orientamento sembra essere quello di ripensare l'istruzione attraverso una più forte attenzione allo sviluppo delle competenze di base e trasversali, definite anche come “competenze di vita” (*Life Skills*), strumenti che “rendono la persona capace di trasformare le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori in reali capacità, cioè sapere “cosa fare e come farlo”.

Si tratta di abilità cognitive, emotive e relazionali che possono essere raggruppate secondo tre aree:

- area emotiva: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress.

- area cognitiva: risolvere i problemi, prendere decisioni, senso critico e creatività.

- area sociale: empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci.

È necessario quindi che, soprattutto nel percorso formativo in età dello sviluppo, oltreché per tutto l'arco della vita, siano promosse anzitutto le competenze di carattere più trasversale che presiedono al rinforzo della flessibilità e dell'adattabilità della persona, nonché della sua capacità di auto e riorientamento.

Queste competenze diventano la condizione di base che permette ad un individuo di muoversi all'interno della società e del mondo del

lavoro (un essere in movimento che oggi è sempre più veloce e costante).

Esse sono acquisibili sia attraverso le discipline scolastiche, sia nelle situazioni di apprendimento non strutturato ed informale.

Le competenze ritenute specifiche per l'orientamento sono definite come:

- 1) capacità di "guardarsi" e di prendersi cura di sé (competenza autoriflessiva);
- 2) autonomia motivazionale/decisionale (competenza assertiva);
- 3) gestione del rapporto con il non- noto e con la meta cognizione (competenza organizzativa);
- 4) competenza relazionale e comunicativa (competenza relazionale);
- 5) competenza esperienziale/conoscitiva (competenza conoscitiva).

Tali competenze sono parte del bagaglio della crescita personale dello studente ai fini del compito di sviluppo e della realizzazione di un percorso formativo positivo.

Gli attori dell'orientamento

Il ruolo dei genitori e più in generale della famiglia, risulta essere di fondamentale importanza nell'accompagnamento dei ragazzi in questo processo. Quello svolto dai genitori è un ruolo primario che non può essere delegato ad altri. La famiglia rappresenta il luogo primario di identificazione e di sperimentazione. Nessuno più di un genitore può conoscere i propri figli e osservarne la crescita e i cambiamenti e in un percorso di orientamento, uno dei principali aspetti da considerare sono le reali capacità dei ragazzi, intese come attitudini che si formano e modificano durante lo sviluppo.

Un buon orientamento non può prescindere infatti da un'analisi di quelle che sono le inclinazioni, le passioni e gli interessi di un figlio; perché poi l'orientamento vada a buon

fine è necessario che, a questi aspetti, corrisponda una verifica della consistenza e della maturità con cui questi vengono espressi e manifestati. A questo proposito vanno considerati aspetti quali l'autostima, il livello di autonomia raggiunto, la maturazione emotiva e sociale.

Inoltre, è necessario considerare le idee, le posizioni, le emozioni e i progetti personali come una delle voci all'interno del dibattito familiare e facenti parte di un sistema relazionale che va oltre i confini dell'individuo.

Nell'ascoltare l'adolescente o il bambino in un colloquio di orientamento è opportuno considerarlo nel contesto del sistema familiare anche nel caso di situazioni conflittuali. L'individuazione è funzione di relazione e le sfide poste dai compiti evolutivi richiedono aggiustamenti agli altri membri e al sistema nel suo complesso.

Ciò significa prevedere interventi in grado di accogliere le diverse figure familiari in gioco o di utilizzare tecniche che stimolino la riflessione di vincoli e risorse relazionali nel campo cognitivo decisionale.

Perciò potrebbe essere utile rilevare aspettative, aspirazioni o esperienze e vincoli familiari che contribuiscono a creare una certa visione del futuro.

Un ruolo molto importante è svolto chiaramente dalla scuola.

La scuola può rappresentare un fondamentale contesto orientativo se contribuisce alla costruzione dell'identità dei suoi alunni e permette loro di sperimentarla, può anche configurarsi come il luogo atto a comprendere se l'alunno ha acquisito un metodo di studio e di lavoro idoneo ad intraprendere un percorso piuttosto che un altro.

Il compito della scuola dovrebbe essere inoltre quello di informare le famiglie e i ragazzi sia sui possibili percorsi che possono essere

intrapresi al termine di ogni ciclo di studi sia su quelle che sono e le possibili variazioni del mercato del lavoro, ma un orientamento inteso solo come momento informativo rischia di portare ad un esito infausto e di essere infruttuoso se non viene messo in relazione al singolo individuo nella sua specificità.

Perché la scuola possa avere un ruolo anche formativo è necessario che metta l'alunno nella condizione di essere consapevole delle sue capacità, delle sue risorse e dei suoi limiti mediante momenti di autovalutazione.

Deve inoltre far emergere una coscienza critica nei confronti dell'ambiente circostante.

Deve insegnare a prendere decisioni (*processo di decisionmaking*) e lo deve fare giorno per giorno, nelle molteplici occasioni offerte nella messa in atto di questo processo.

La scuola dovrebbe anche offrire un'esperienza diretta e concreta del mondo del lavoro e delle diverse professioni in modo tale da permettere di passare da un pensiero fantastico e di idealizzazione ma stereotipato ad una visione più realistica del tutto.

Se come abbiamo detto l'orientamento deve essere inteso, non come un atto che si compie in un preciso momento, ma come un processo che può accompagnare l'individuo durante tutto l'arco della sua vita e sicuramente nel corso del suo percorso scolastico, gli psicologi, possono essere figure importanti per personalizzare l'intervento orientativo e fungere da mediatori tra la famiglia e la scuola, in modo da poter rimuovere eventuali condizionamenti, favorendo processi di autostima, coping e resilienza (De Pieri, 2015).

Per rendere tangibile il processo di orientamento potrebbe essere interessante costruire insieme ai bambini, che poi diventeranno ragazzi, una raccolta di materiali che li accompagni nella loro crescita.

Un progetto di orientamento permanente

Realizzare un progetto di orientamento permanente significa iniziare a pianificare un percorso già a partire dalla Scuola dell'Infanzia, sottolineando il carattere formativo e processuale dell'orientamento, evidenziando che l'apprendimento tutto, anche quello più precoce, concorre a formare individui in grado di elaborare un proprio progetto di vita. È necessario quindi che si programmino e si predispongano le condizioni di apprendimento necessarie ad acquisire capacità trasversali fin dai primi anni di scuola.

La scuola dell'Infanzia si dovrebbe avvalere di tutte le strategie e gli strumenti che consentono di orientare, sostenere e guidare lo sviluppo del bambino, attraverso l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza.

In questo senso il ricorso a materiali sia informali che strutturati, da manipolare, esplorare e ordinare, innescano specifici procedimenti di natura logica e avviano una sequenza graduata di occasioni, suggestioni, situazioni che consentono una maggiore sicurezza, sviluppando le potenzialità e le capacità di orientarsi nel mondo circostante, cercando di acquisire fiducia in sé e negli altri e di far assumere al bambino atteggiamenti sempre più responsabili.

Il bambino in questa fase inizia a sviluppare il senso dell'identità personale, è consapevole delle proprie esigenze e dei propri sentimenti, diventando progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti.

Le attività sono finalizzate alla conoscenza del sé (desideri, paure, bisogni...), integrando esperienze volte alla conoscenza e alla valorizzazione delle diversità, attraverso attività ludiche e laboratoriali.

Si utilizzano anche schede operative e si inizia a creare un primo "diario di bordo", che come un portfolio, il bambino amplierà lungo tutta la sua carriera scolastica.

Alla Scuola Primaria è necessario proseguire il percorso, sostenendo l'importanza della continuità dei processi orientativi e sottolineando la rilevanza dei momenti di passaggio da una scuola all'altra. Durante questo periodo è importante porre un'adeguata attenzione all'individuazione delle motivazioni e degli interessi degli studenti, stimolando a conoscere meglio sia le loro singole caratteristiche sia la propria progettualità individuale circa il proprio futuro, continuando ad utilizzare il loro personale diario di bordo.

Le attività in questa fase possono prevedere esperienze volte alla conoscenza e valorizzazione delle diversità, attività volte alla conoscenza del sé (aspettative, desideri, bisogni, paure), esperienze di valorizzazione del contesto sociale, civile e produttivo.

Una volta giunti alla Scuola Secondaria di I grado, il progetto si propone da una parte di far acquisire agli alunni le competenze e le conoscenze necessarie per maturare la capacità di prendere decisioni, per scegliere autonomamente e liberamente il proprio futuro, diventando protagonisti di un personale progetto di vita, dall'altra di prevenire e ridurre le cause degli insuccessi scolastici e degli abbandoni. L'obiettivo di questa fase deve essere quello di aiutare gli studenti a:

- acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie caratteristiche personali;
- sviluppare le capacità progettuali e decisionali;
- individuare interessi, preferenze e difficoltà relativamente alle materie scolastiche, a valutare il proprio lavoro individuando successi e difficoltà ed eventuali strategie di recupero;
- individuare gli elementi che caratterizzano

un metodo di studio produttivo e compiere pianificazioni a riguardo,

- riconoscere le proprie modalità di comunicazione e individuare le abilità da migliorare,
- acquisire ulteriori elementi di conoscenza del sé (interessi, attitudini, bisogni, emozioni, hobby) soprattutto in funzione della scelta della scuola secondaria più adeguata, individuare vincoli e condizionamenti individuali e sociali insiti alla scelta,
- individuare la scelta di orientamento e progettare le fasi attuative,
- valutare punti di forza e debolezze relativamente alla scelta ipotizzata.

Le attività prevedono momenti di laboratorio o in classe con l'utilizzo di letture e questionari e con discussioni relative all'importanza di un efficace metodo di studio, all'importanza della motivazione e della stima di sé, ai cambiamenti, a problemi, dubbi, sogni e desideri della vita attuale, un'attività di laboratorio ("Mi guardo allo specchio: com'ero e come sono"), un'osservazione dell'attuale situazione scolastica e del proprio stile di apprendimento, un'analisi dei propri punti di forza e dei punti di debolezza, un'autovalutazione della propria capacità di risolvere i problemi e di affrontare gli imprevisti.

Inoltre nel percorso verso la scelta della scuola Secondaria di secondo Il grado è importante analizzare le relazioni tra gli interessi e i risultati scolastici, le proprie abilità e capacità, il proprio atteggiamento nei confronti delle novità e dei cambiamenti, le proprie aspirazioni e sogni e competenze acquisite. Possono essere utilizzati anche alcuni questionari utili per evidenziare alcuni aspetti del carattere, del grado di socializzazione e delle attitudini.

La scelta del percorso postdiploma costituisce una fase complessa, che spesso, nelle valutazioni delle famiglie e dei ragazzi, si

frammenta in una articolata serie di variabili da considerare, tra le quali le attitudini verso un determinato indirizzo di studio e le aspettative professionali future.

Nondimeno, hanno un'influenza la storia del vissuto relazionale che lo studente porta dentro di sé, la percezione di come egli sta vivendo il passaggio e la separazione dal proprio recente passato, il carico di attese e la capacità di pensiero simbolico, le speranze per il futuro e le motivazioni di investimento sui nuovi rapporti che si andranno a costruire.

Viene così da sottolineare alle scuole la necessità di chiarire maggiormente quali competenze non solo "curricolari", ma anche comportamentali e sociorelazionali, che diventano sempre più importanti, siano da consolidare.

Le fasi del progetto di orientamento

In funzione delle esigenze rilevate, si possono pianificare interventi integrati in aula oppure si possono prevedere momenti individuali con gli studenti, con l'obiettivo di strutturare un percorso di crescita per gli alunni.

Dall'analisi dei bisogni formativi di solito emerge l'importanza di attivare prioritariamente: colloqui individuali di orientamento, laboratori di orientamento rivolti a gruppi, seminari sia con i genitori riguardo alle sfide educative ed alle problematiche dell'adolescenza, sia attività in favore dei docenti sulle tematiche del dialogo intergenerazionale e della didattica orientativa.

In modo particolare durante i seminari con i genitori, è importante cercare di far emergere le 'fantasie' della famiglia quali idee hanno rispetto alla scuola ed all'apprendimento, i quali paure, ansie ed aspettative ci sono da parte dei genitori.

Per gli studenti invece possono essere progettate ed attuate le seguenti attività di orientamento:

a. Laboratori sulla conoscenza del sé, per sostenere gli studenti a riconoscere capacità, motivazioni, interessi, atteggiamenti verso la scuola ed il proprio rendimento scolastico, col fine di facilitare la maturazione personale.

b. Laboratori di metodologia dello studio, al fine di sostenere gli studenti nell'individuazione di corrette strategie e di un adeguato metodo di studio personale.

c. Colloqui individuali di orientamento che hanno l'obiettivo di motivare, rimotivare e supportare il percorso di studi degli allievi, limitando così, per il futuro, il rischio di dispersione scolastica e la conseguente marginalità sociale.

I laboratori di orientamento

Partendo da un'analisi dei bisogni, si possono avviare dei laboratori che possano favorire, negli studenti che partecipano alle attività progettuali, una presa di coscienza dei propri desideri di realizzazione.

I laboratori hanno avuto la finalità di supportare la capacità di scegliere e progettare il proprio futuro formativo, di ampliare le competenze autoorientative e definire un primo progetto personale, rendendo l'alunno "protagonista" del proprio orientamento. I laboratori permettono di aiutare gli studenti ad acquisire consapevolezza di sé (attitudini, motivazioni, interessi, rendimento scolastico, atteggiamenti verso la scuola, punti deboli e punti di forza), favoriscono il miglioramento dell'atteggiamento degli studenti nei confronti della scuola, rendendoli consapevoli delle motivazioni per cui la frequentano e migliorano l'autovalutazione e l'auto orientamento. In funzione degli obiettivi prefissati, si può somministrare un questionario volto a rilevare "la conoscenza del sé".

Colloqui individuali di orientamento

Gli studenti possono essere stimolati ad acquisire consapevolezza del proprio "io", attraverso la somministrazione di questionari di orientamento che hanno la funzione di rilevare gli interessi personali. Il colloquio con l'esperto di orientamento costituisce, nella maggior parte dei casi, un momento in cui gli allievi possono rielaborare anche quanto svolto nel corso dei laboratori.

I colloqui hanno la finalità di supportare gli allievi nella rimodulazione della propria scelta, nell'analisi del proprio operato scolastico e nella focalizzazione dei punti di debolezza da trasformare in punti di forza.

Ogni colloquio funge da momento informativo e formativo; da un lato, infatti, vengono fornite agli allievi le informazioni indispensabili per una lettura corretta della realtà, dall'altro, esso costituisce un'occasione privilegiata di maturazione e di sviluppo della personalità, valorizzando la dimensione della progettualità e della realizzazione della persona.

Nello specifico, si possono sostenere gli alunni nella conferma della scelta scolastica, aiutandoli nella conoscenza di sé.

In base alle disponibilità della scuola può essere stilato un calendario dettagliato, costantemente aggiornato per lo svolgimento di ogni colloquio di una durata media di mezz'ora ciascuno.

Durante il colloquio, attraverso il dialogo, vengono definiti i bisogni, i problemi e le finalità dell'allievo.

Progetti realizzati

Un progetto⁴ che rispecchia la visione di orientamento permanente è il percorso realizzato con Sharon, iniziato al primo anno del-

la Scuola Secondaria di I grado e concluso con la realizzazione di un progetto lavorativo. Il percorso è iniziato con la creazione insieme a Sharon di un portfolio individuale di competenze e un diario di bordo, che è stato portato avanti negli anni.

Il portfolio è stato realizzato attraverso un percorso personalizzato che ha permesso di lavorare sulle qualità e sulle competenze acquisite durante gli anni scolastici.

Insieme a Sharon abbiamo cercato di capire quali fossero i suoi principali interessi e motivazioni, cercando di progettare un percorso suddiviso in microobiettivi.

Dall'analisi delle abilità e delle competenze personali, sono emerse a da subito una predisposizione e ottime capacità nel disegno artistico, oltre ad un grande passione per la moda e per l'abbigliamento (Sharon ha iniziato ad interessarsi alla moda seguendo programmi tv e blog su Internet, e leggendo alcune riviste specializzate di moda).

Sharon fin dal primo anno della Scuola Secondaria di I grado ha avuto ottimi risultati in alcune materie, quali Arte, Storia dell'Arte, Tecnica, mentre in altre come ad esempio in Matematica e Scienze ha avuto diverse difficoltà ed insufficienze, che però sono state colmate nel corso degli anni attraverso un lavoro sul metodo di studio.

In Arte in particolare Sharon mostrava ottime capacità nel disegno libero o di persone, con un tratto leggero e molto attento.

Il percorso di orientamento al 3° anno della Scuola Secondaria di I grado, ha portato poi a ricercare una scuola che potesse aiutare Sharon a mettere in pratica le sue capacità, ed attraverso un'analisi delle scuole territorio, è stato individuato l'Istituto Professionale

⁴Progetto realizzato dal dott. Andrea Bilotto

di Moda e Abbigliamento come scuola più adatta ed al suo livello. Sharon si è iscritta e ha proseguito quindi gli studi superiori in questa scuola, ottenendo nel corso degli anni sempre ottimi risultati.

Dal 5° anno della Scuola Secondaria di II grado abbiamo iniziato a lavorare su un progetto individuale di percorso professionale futuro: Sharon ha iniziato ad abbozzare alcune idee grafiche di realizzazione di papillon e cravatte. Abbiamo quindi svolto un'analisi dei bisogni del territorio e cercato di capire insieme se fossero già presenti altre aziende nella zona, specializzate in particolare nella creazione di questi capi di abbigliamento, ma non sono state individuate.

L'idea costruita insieme è stata quella di pensare quindi all'apertura iniziale di una piccola attività individuale, chiedendo anche supporto ad una piccola azienda di moda del territorio, nella quale Sharon ha svolto i vari percorsi di stage scolastico dal 3° al 5° anno. Una volta terminata la scuola, e avendo ottenuto il diploma con ottimi risultati ho aiutato Sharon a trovare tutte le indicazioni su come avviare una piccola attività individuale, attraverso l'ausilio dell'Agenzia delle Entrate e della Camera di Commercio.

Sharon ha iniziato a realizzare alcuni disegni di papillon e cravatte, cercando di lavorare sull'analisi dei bisogni e indagando le mode attuali. Il progetto è stato portato all'azienda di moda che era stata individuata, che ha deciso di collaborare nella realizzazione di questi campioni di papillon e cravatte.

Sharon ha quindi avviato l'attività individuale, aprendo la partita I.V.A. e creando una pagina Facebook ed un sito Internet.

Ad oggi l'attività di Sharon è pienamente avviata, con ottimi risultati.

Conclusioni

Se come abbiamo detto, l'orientamento deve essere inteso non come un atto che si compie in un preciso momento, ma come un processo che può accompagnare l'individuo durante tutto l'arco della sua vita e sicuramente nel corso del suo percorso scolastico, la costruzione di un portfolio può essere uno strumento innovativo che accompagna il bambino e i sistemi per lui più significativi in questo percorso di scelta e di crescita.

Un portfolio che possa contenere anche le descrizioni dei genitori e degli insegnanti in una narrazione che sia condivisa e coconstruita.

Una visione sistemica dell'orientamento deve infatti tenere a mente la coesistenza di molteplici fattori strettamente interconnessi.

In questo senso, coerentemente con il modello proposto, la figura dello psicologo può svolgere un importante ruolo di connettore tra il bambino/ragazzo, la famiglia, la scuola e il mondo del lavoro prevedendo l'interazione delle diverse funzioni: informativa, formativa, consulenziale.

Bibliografia

- Bilotto A., Casadei I. (2016), Quale scuola scelgo dopo le medie? Dialogare con i figli per aiutarli ad orientarsi, Homeless Book, Faenza;
- Castelli C. (2002). *Orientamento in età evolutiva*. Franco Angeli.
- Cherubini A.M., Colella P., Mangia C. (2011), Empowerment e orientamento di genere nella scienza. Dalla teoria alle buone pratiche, FrancoAngeli, Milano.
- Consolini M. (2002), Laboratorio di orientamento, FrancoAngeli, Milano.
- Di Fabio A.M., Majer V. (2004), Il bilancio di competenze: prospettive di approfondimento, Franco Angeli, Milano.
- Di Fabio A.M. (2009), Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel 21° secolo, Giunti O.S., Firenze.

- Dell'Oro F. (2015), *Cercasi scuola disperatamente. Orientamento scolastico e dintorni*, Feltrinelli Editore; Milano
- Franceschini G., Giordano P., Candida M. (2002), *Attività di orientamento culturali e didattiche integrative*, IRRSAE Lazio, Roma.
- Grimaldi A. (2002), *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Lemoine C. (2002), *Risorse per il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Petrucci F., D'Amario B., Giordano V. (2011), *La scelta formativa: attitudini, competenze e motivazioni. Interventi, percorsi e ricerche*, FrancoAngeli, Milano.
- Pombeni M.L. (2002), *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, Franco Angeli, Milano.
- Pombeni M.L. (2005), *Processi di orientamento nell'arco di vita*, Il Mulino, Bologna.
- Reale P. (2013). *L'orientamento scolastico e professionale. Storia e attualità*. Grafiche Step Editrice Parma.
- Save the Children Italia Onlus. (2011). *"Progetto in contro: insieme contro la dispersione scolastica"*. Roma.
- Van Esbroeck R. (2011), *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di lifedesign*, Giunti, Firenze.

Mediazione scolastica sistemica integrata

Arrigoni Andrea-Giada¹, Bianchi Caterina², Esposito Giulia³,
Fumarola Marianna⁴, Ghiretti Giada⁵, Intinarelli Marta⁶

Introduzione

Cos'è la mediazione scolastica

La mediazione scolastica è uno strumento con cui il mediatore interviene nei contesti scolastici come esperto nella comunicazione e nelle relazioni interpersonali.

La scuola rappresenta uno dei luoghi dove si possono verificare conflitti di varia natura: tra alunni, tra alunni ed insegnanti, tra insegnanti e genitori. La mediazione scolastica può rappresentare un modo per affrontare e gestire il conflitto positivamente ridefinendolo come risorsa, potenziando le possibilità del gruppo classe, integrando le diverse individualità, prevenendo eventuali violenze e aggressioni o eludendo l'abbandono scolastico.

L'intervento di mediazione scolastica crea interazione tra le figure coinvolte nel processo educativo della classe lavorando primariamente sul gruppo e stimolando interazione e condivisione al suo interno.

Ha come obiettivi quello di promuovere l'accettazione reciproca cercando di sviluppare una positiva gestione del conflitto con l'in-

tento di trasformare le divergenze in opportunità di crescita per il gruppo classe. Ha poi l'ambizione di favorire la riflessione sulle emozioni e sulle dinamiche tipiche del conflitto e implementare negli alunni le abilità di gestione dell'aggressività e delle tensioni. Ha inoltre l'obiettivo di fornire al corpo docenti strumenti utili per individuare precocemente il conflitto e per contenerlo.

La mediazione scolastica si muove in sinergia con il clima culturale di conoscenze e competenze individuato nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) con le normative vigenti riportanti le indicazioni nazionali per il curricolo.

Gli strumenti utilizzati (brainstorming, role-playing...) sono volti a favorire una comunicazione funzionale e uno scambio significativo e attivo.

Le strategie e le abilità per mediare il conflitto vertono sulla comunicazione assertiva che permette di manifestare il proprio punto di vista, tenendo in considerazione anche quello dell'altro senza squalificarlo.

¹ Arrigoni Andrea-Giada, educatrice e mediatrice familiare centro di mediazione e formazione alla mediazione inMEDIAsRES

² Bianchi Caterina, assistente sociale e mediatrice familiare centro di mediazione e formazione alla mediazione inMEDIAsRES

³ Esposito Giulia, pedagoga e mediatrice familiare centro di mediazione e formazione alla mediazione inMEDIAsRES,

⁴ Fumarola Marianna, educatrice e mediatrice familiare centro di mediazione e formazione alla mediazione inMEDIAsRES

⁵ Ghiretti Giada, psicologa psicoterapeuta e mediatrice familiare centro di mediazione e formazione alla mediazione inMEDIAsRES

⁶ Intinarelli Marta, mediatrice familiare centro di mediazione e formazione alla mediazione inMEDIAsRES. info@mediazioneparma.it

Secondo D'Alò, Mastro e Persano (2005), «Il mediatore: accoglie l'altro; attua un ascolto partecipe; evita il coinvolgimento emotivo; usa la sua creatività; riconosce le emozioni; utilizza processi di pensiero per contenere gli impulsi; accoglie le frustrazioni e l'ansia anticipatoria; ricorre alla comunicazione verbale e non verbale; fa uso di metafore e di aneddoti; rende manifeste le motivazioni positive; contribuisce alla nascita e allo sviluppo dell'empatia nel gruppo classe; facilita l'avvio di atteggiamenti non aggressivi; rompe i rituali; provoca la formulazione di ipotesi risolutive; aiuta le parti ad aprire un nuovo spazio di dialogo; favorisce la tregua, la sospensione delle ostilità; diventa flessibile per adattarsi alle situazioni; è capace di cogliere le sfumature; evita che il conflitto ritorni nella spirale dell'escalation o resti in situazione di stallo; si adopera affinché i protagonisti del conflitto trovino essi stessi soluzioni idonee e condivise.»

Origine della mediazione scolastica

La mediazione scolastica nasce negli Stati Uniti alla fine degli anni '60 grazie al progetto "Children's Projects for Friends" e, nel decennio successivo, un progetto diverso diventa il primo programma per la scuola elementare che mira a incentivare la comunicazione e la cooperazione tra i soggetti.

I progetti di cui sopra si articolano in due modi: il primo vede coinvolta tutta la classe e mira allo sviluppo di competenze di mediazione, il secondo, invece, vede coinvolti solo un gruppo di studenti che vengono formati alla mediazione. Quest'ultimo prende il nome di peer mediation: ragazzi a cui vengono insegnate le tecniche dell'ascolto e della gestione del conflitto.

Nel 1984 nasce la prima associazione nazionale per la promozione e diffusione della mediazione scolastica (National Association for Mediation in Education – alias NAME), un'associazione formata da educatori e me-

diatori di comunità con l'obiettivo di costituire un gruppo di studio e di applicazione di programmi di risoluzione dei conflitti nella scuola.

Successivamente anche in Inghilterra, Germania e Australia nascono nuovi progetti per gestire i conflitti senza incorrere in sanzioni. Negli anni '90 la mediazione scolastica si diffonde in Europa, soprattutto nei paesi scandinavi, anche con lo scopo di prevenire la delinquenza minorile.

Solo nel 2002 in provincia di Bologna si sviluppa il primo centro che si occupa anche di mediazione scolastica, con l'intento di gestire i conflitti tra studenti e tra studenti e docenti.

La mediazione scolastica nel Centro di mediazione e formazione alla mediazione inMEDIASREs

Il Centro di mediazione e formazione alla mediazione inMEDIASREs è stato fondato ad inizio 2017 da dodici mediatori, alcuni dei quali formati presso il Master in mediazione familiare, scolastica e risoluzione dei conflitti organizzato dall'Associazione culturale Coinetica di Parma, in collaborazione con l'Associazione La Giostra dei diritti di Parma. Il Centro è nato con lo scopo di diffondere la cultura della mediazione dei conflitti, di svolgere attività di ricerca e formazione, di provvedere all'attività di mediazione per la conciliazione delle controversie familiari.

Tra le attività condotte sul territorio della Provincia di Parma dal Centro, nel corso dell'anno scolastico 2016/2017, sono stati realizzati progetti di Mediazione scolastica presso alcuni Istituti: nel presente articolo verranno riportate le esperienze compiute nella scuola secondaria di primo grado "B. Pelacani" di Noceto (PR) e nella scuola secondaria di primo grado "L. da Vinci" di Sorbolo (PR).

La figura del mediatore scolastico non vuo-

le sostituirsi ad altri professionisti, quali counselor o psicologo che possono intervenire nel contesto scolastico. Il mediatore scolastico, infatti, opera in ottica preventiva non considerando tra i propri obiettivi la cura, lavora con i gruppi per facilitare una comunicazione equilibrata, che rispetti i tempi di parola di ciascuno, si concentra sulle dinamiche interpersonali, su questioni esplicite ed obiettivi dichiarati.

Inoltre può lavorare con il gruppo classe, stimolando interazione e condivisione tra le figure coinvolte nel processo educativo.

Lo psicologo scolastico, invece, può affiancare la scuola nel raggiungimento dei propri obiettivi formativi, favorendo la promozione di benessere, può fornire consulenza su una serie di problematiche che possono insorgere (ad esempio abbandono scolastico, diagnosi precoce del disagio, apprendimento, orientamento, integrazione).

Esperienza di Noceto

Attività svolte

Nell'anno scolastico 2016/2017 il centro di mediazione inMEDiasREs ha svolto degli incontri di mediazione scolastica presso la scuola media "B. Pelacani" di Noceto (PR). Il progetto è stato condotto dalla Dott.ssa Andrea-Giada Arrigoni, educatrice e mediatrice familiare, dalla Dott.ssa Ylenia Fogola, assistente sociale e mediatrice familiare, dalla Dott.ssa Marianna Fumarola, educatrice e mediatrice familiare, dalla Dott.ssa Giada Ghiretti, psicologa psicoterapeuta e mediatrice familiare, dalla Dott.ssa Barbara Griffini, psicologa psicoterapeuta e mediatrice familiare e dalla Dott.ssa Marta Intinarelli, mediatrice familiare.

Le classi coinvolte sono state dieci, cinque classi prime, quattro classi seconde e una terza. Il percorso è stato suddiviso in due incontri

per classe, incentrati su argomenti diversi: il conflitto, le emozioni, l'empatia. In ogni incontro, realizzato all'interno delle rispettive classi, sono state presenti tre mediatrici che hanno svolto attività modellate in base alle specifiche caratteristiche di ogni gruppo.

Fin dal primo contatto si è cercato di mettere in relazione tra di loro i vari componenti attraverso percorsi volti ad agevolare la comunicazione sia tra pari sia tra i minori e le mediatrici, favorendo il coinvolgimento di ogni alunno e degli insegnanti presenti in aula. Questo ha permesso anche un'osservazione più attenta a tutte le dinamiche del gruppo.

Il tema di ogni primo incontro è stato il conflitto: prima di dare una definizione del termine le mediatrici hanno stimolato i ragazzi a riflettere sulle emozioni che si provano quando si è costretti a viverlo.

Solo in un secondo momento ciascuna classe, attraverso il brainstorming, ha dato una propria definizione di conflitto. È emerso, a livello generale, che esso è un momento naturale ed inevitabile di ogni relazione e che la sua gestione positiva può permettere una maggiore apertura verso l'altro.

Nella seconda metà dell'incontro le mediatrici hanno proposto un'attività che ha dato modo agli alunni di sperimentarsi in situazioni che avrebbero potuto far nascere delle conflittualità. In tale contesto gli alunni sono stati sollecitati a collaborare e trovare degli accordi soddisfacenti per tutti.

Il secondo ed ultimo incontro si è aperto riprendendo la definizione di conflitto prodotta dai ragazzi ed è stato introdotto il tema delle emozioni, protagonista della giornata.

Le mediatrici hanno utilizzato strumenti audiovisivi e attività ludiche per riflettere insieme agli alunni sulle diverse modalità del lavoro in gruppo, sulla capacità di arrivare a compromessi e sulla possibilità di provare

emozioni differenti in una stessa situazione. Ogni attività proposta ha avuto anche lo scopo di evidenziare che tutte le emozioni sono importanti e di sottolineare che anche quelle sgradevoli possono essere necessarie per mantenere un giusto equilibrio con sé stessi e con gli altri. L'utilizzo di differenti modalità di lavoro ha coinvolto tutti gli alunni, dando loro la possibilità di mettersi in gioco e di sperimentarsi nel gruppo.

Nel corso degli incontri l'empatia è stata un collante che ha permesso alle mediatrici di trasmettere aspetti delle dinamiche relazionali volti all'ascolto e all'accoglienza.

Analisi delle attività

Il Progetto ha visto coinvolte dieci classi, tra prime, seconde e terze della scuola secondaria di primo grado "B. Pelacani" di Noceto (PR), per un totale di duecentotrentuno alunni. Al termine dell'incontro finale è stato somministrato ad ogni alunno un questionario anonimo di gradimento.

Dai questionari è emerso che la maggior parte degli studenti si è divertita a svolgere le attività proposte mostrando interesse verso i temi trattati. In molti, infatti, hanno sostenuto di aver incrementato il proprio bagaglio emotivo e relazionale. Il lavoro di gruppo è stato apprezzato maggiormente rispetto al lavoro individuale poiché ha dato modo agli studenti di confrontarsi e di divertirsi insieme. Attraverso questo i ragazzi sono, inoltre, riusciti ad affrontare le conflittualità emerse con maggiore serenità rispetto al solito.

Durante l'intero percorso le mediatrici hanno osservato che attraverso il lavoro di gruppo e la cooperazione ogni singolo studente ha avuto la possibilità di sentirsi elemento fondamentale per la classe, sperimentando che la collaborazione, la condivisione e il dialogo/confronto con gli altri portano ad una sem-

pre minore competizione e conflittualità. Essi stessi hanno ammesso che il progetto è stato un'occasione per ottenere una maggiore conoscenza di sé e dei compagni, migliorando quindi i rapporti e fornendo alla classe un clima più sereno, in cui ognuno poteva sentirsi libero di portare le proprie idee senza essere giudicato o deriso.

Occorre sottolineare che una minoranza di alunni (in media due studenti per classe) ha sostenuto di non aver trovato utile il lavoro svolto poiché non ha ricevuto nozioni valide. Altri hanno ammesso di non avere apprezzato il lavoro di gruppo poiché prediligevano attività individuali, nelle quali sono risultati più partecipativi, attenti ed interessati.

Le diverse modalità di lavoro adottate dalle mediatrici hanno dato l'opportunità ad ogni studente di mettersi in gioco e di sperimentare le proprie capacità. Questo ha messo in evidenza le differenti peculiarità di ognuno. Le professioniste hanno pertanto colto l'occasione per evidenziare che tali discrepanze devono essere rispettate, ascoltate ed incoraggiate affinché ognuno possa sentirsi non giudicato e possa dare il proprio contributo al gruppo, per renderlo unito nonostante la sua eterogeneità.

Riflessioni sull'attività

Il progetto è stato ben accolto da tutte le classi fin da principio poiché ciascun gruppo ha potuto sperimentare la propria capacità di autogestione con risultati estremamente positivi.

L'aver trattato temi come il conflitto e le emozioni, connotati imprescindibili della quotidianità di ognuno, ha permesso infatti ai ragazzi di capire come far emergere gli aspetti positivi per migliorare la relazione con i pari. Comprendere che molti aspetti propri della natura umana non possono e non devono

essere elusi, permette una relazione diversa con i compagni, migliora la comunicazione e rende la convivenza nel gruppo classe un'opportunità per confrontarsi e crescere.

Il progetto ha fatto comprendere al gruppo docente l'importanza di avere strumenti diversi per la gestione del gruppo e le sue eventuali conflittualità, utili per rafforzare la comunicazione tra alunni e docenti.

Un aspetto critico da sottolineare ha riguardato il ridotto numero di incontri svolti in ciascuna classe poiché ha permesso alle professioniste di attuare una mediazione a scopi esclusivamente preventivi anche laddove sarebbe risultato opportuno un intervento più duraturo e specifico per quel determinato gruppo.

Esperienza di Sorbolo

Attività svolte

Il Progetto di mediazione scolastica presso la scuola secondaria di primo grado "L. da Vinci" di Sorbolo (PR) è stato condotto dalla Dott.ssa Caterina Bianchi, assistente sociale e mediatrice familiare e dalla Dott.ssa Giada Ghiretti, psicologa psicoterapeuta e mediatrice familiare, del Centro di mediazione e formazione alla mediazione inMEDIAsREs.

Il percorso è stato suddiviso in quattro incontri di due ore ciascuno a cadenza settimanale, dal 04 novembre 2016 al 23 novembre 2016, incentrati su argomenti diversi: la comunicazione, le emozioni, i punti di vista, l'empatia e i pensieri e i comportamenti.

Le attività sono state condivise con gli insegnanti e con i genitori, costruite in base ai bisogni presentati dalle singole classi ed è stato elaborato dalle mediatrici un report di valutazione finale del percorso fatto consegnato alla scuola.

A livello generale ogni incontro ha previsto una presentazione delle mediatrici e del-

la classe, due o tre attività e una riflessione conclusiva. La finalità di tale percorso è stata quella di aiutare i ragazzi a ricreare all'interno del gruppo dei pari un canale di comunicazione, funzionale a prevenire situazioni di malessere e a costituire un clima di fiducia, di empatia e di ascolto attivo reciproco.

In entrambe le classi il primo incontro è stato dedicato alla tematica della comunicazione, proponendo attività differenti per ciascuna.

In una classe si è scelto di utilizzare il "Face to face" e il brainstorming per arrivare poi alla definizione del tema della giornata. Obiettivo dell'attività "Face to face" è stato di stimolare l'ascolto attivo del compagno ascoltatore, che successivamente doveva esporre quanto appreso alla classe.

Nell'altra classe è stato proposto un collage chiedendo ai ragazzi divisi in gruppo di incollare immagini, disegnare e scrivere qualcosa che rappresentasse il tema della comunicazione.

Il secondo incontro in entrambe le classi è stato riservato alle emozioni, dedicando l'apertura alla visione di uno spezzone del film della Disney Pixar "Inside Out", dove vengono rappresentate cinque emozioni primarie.

In una classe è stato chiesto attraverso il collage di rappresentare alcune emozioni, dividendo i ragazzi in gruppi e portandoli così a riflettere sul fatto che quest'ultime possono manifestarsi anche attraverso il non verbale (espressione del viso, postura, tono della voce, ...). Al termine dell'attività ciascun gruppo ha condiviso con il resto della classe il lavoro svolto, sottolineando le motivazioni che hanno spinto a scegliere quelle immagini come rappresentative dell'emozione assegnata.

Nell'altra classe attraverso il brainstorming si è ricercata una definizione condivisa della parola "emozione" e successivamente è sta-

to proposto un lavoro in gruppo per far riflettere i ragazzi sul fatto che in una stessa situazione si possano provare emozioni differenti. Per entrambe le classi la giornata si è conclusa con il “Gioco del mimo”, dove è stato chiesto ad ogni ragazzo di mimare un’emozione assegnata, usando solo il non verbale, ai compagni, che dovevano indovinarla.

Il terzo incontro ha approfondito con una classe il tema dell’empatia e con l’altra quello dei punti di vista.

È stata proposta, per affrontare il primo tema, l’attività del “Face to face” e un roleplaying, dividendo i ragazzi in gruppi. Ognuno ha messo in scena una situazione di confronto e il restante della classe ha osservato la rappresentazione e successivamente ha condiviso ciò che suscitava con i compagni.

Per riflettere intorno al tema dei punti di vista con l’altra classe è stato distribuito un disegno da personalizzare su una base comune assegnata, per dimostrare come da una stessa situazione di partenza si possano ottenere risultati molto diversi. L’incontro si è concluso dividendo i ragazzi in gruppi, chiedendo ad ognuno di costruire una storia per poi metterla in scena. Il restante della classe è stato in osservazione, annotandosi ciò che la rappresentazione suscitava, per poi comunicarlo ai compagni.

L’ultimo incontro è stato dedicato all’approfondimento dei pensieri e dei comportamenti e le mediatrici hanno scelto di proporre due attività simili per entrambe le classi.

I ragazzi, divisi in gruppi, hanno dovuto riflettere su una determinata situazione allo scopo di estrapolarne situazioni, pensieri, emozioni e comportamenti, che hanno condiviso con il resto della classe.

Per chiudere i lavori si è chiesto ad ogni ragazzo di fare una presentazione di se stesso ai compagni attraverso il canale verbale o l’e-

laborazione di un disegno.

Analisi delle attività

Il Progetto ha visto coinvolte due classi seconde della scuola secondaria di primo grado “L. da Vinci” di Sorbolo (PR), per un totale di quaranta alunni, a cui è stato somministrato un questionario di gradimento nell’ultimo incontro.

Dai questionari è emerso che la maggior parte del gruppo classe è stata interessata al progetto e si è divertita a svolgere le attività proposte. Il lavoro di gruppo è stato funzionale ad unire maggiormente i compagni e a creare più occasioni di confronto per esporre un elaborato comune, consentendo a ciascun partecipante di mettersi in gioco e di relazionarsi con gli altri. È apparso dunque quanto il lavorare in gruppi misti, scelti tramite sorteggio, permetta la condivisione e la conoscenza reciproca, quali strumenti per uscire dall’individualismo rilevato.

Progressivamente ognuno si è sentito libero di portare parti di sé al gruppo e curioso di conoscere meglio gli altri.

Riflessioni sull’attività

Il Progetto a livello generale ha avuto un esito positivo, portando i ragazzi da un primo momento di diffidenza alla ricerca del confronto e della condivisione, anche riflettendo su situazioni concrete, che gli stessi stavano vivendo in quei giorni.

Inizialmente il coinvolgimento non sempre è stato facile da parte delle mediatrici, in quanto i ragazzi si sono rivelati non abituati a svolgere attività in gruppo e a cercare un confronto costruttivo tra pari. Gradualmente si sono messi in gioco, mostrando curiosità per le attività proposte.

Tale percorso ha permesso anche agli insegnanti di acquisire strumenti da riproporre

nella gestione del gruppo classe, avendo appreso una modalità altra di funzionamento del lavoro, che tenga in considerazione i bisogni dei ragazzi.

Alla luce di quanto rilevato, l'attività di mediazione scolastica potrebbe ulteriormente essere proposta ai ragazzi per potenziare la comunicazione e lo scambio all'interno dei gruppi, favorendo l'ascolto attivo e la competenza empatica.

Conclusioni

Le notizie che giungono dai media, rilevate anche dalle mediatrici nelle esperienze sopra citate, offrono un panorama della scuola d'oggi dove si innescano problemi diversi e di non sempre facile gestione. I conflitti e gli atti di bullismo, infatti, sono sempre più frequenti e l'età in cui si manifestano è sempre più bassa. Tensioni e ostilità investono anche i docenti e i genitori, compromettendo anche i rapporti scuolafamiglia.

L'aumento crescente di tali fenomeni impedisce alla scuola di essere un luogo importante di socializzazione, dove è sempre più difficile gestire situazioni di disagio di natura relazionale, connesse direttamente o indirettamente alla scuola.

I programmi di mediazione scolastica hanno innanzitutto uno scopo educativo, essenziale per lo sviluppo individuale, comunicativo e civico degli studenti.

La mediazione scolastica, infatti, è uno strumento che consente di creare un nuovo approccio relazionale ai contrasti che si innescano tra alunni, tra alunni e insegnanti e tra scuola e famiglia. La realizzazione di uno spazio nuovo e diverso per la gestione dei conflitti permette di far conoscere ai ragazzi una modalità alternativa alla fuga e all'aggressione e offre strumenti alternativi al

corpo docente per la gestione delle relazioni nel gruppo classe. Consente, inoltre, alle figure adulte di riferimento (genitori, insegnanti, educatori, ...) di interpretare il conflitto in modo costruttivo offrendo modalità diverse di ascolto e dialogo riguardo tematiche rilevanti a livello relazionale, come emozioni, comunicazione, empatia, formando direttamente anche il corpo docente e i genitori.

La mediazione scolastica può inoltre riguardare l'attivazione di uno sportello all'interno dell'istituto scolastico dove è presente un mediatore formato.

I ragazzi, gli insegnanti e i genitori possono rivolgersi in maniera individuale, a coppia o a gruppo al professionista per parlare di questioni conflittuali che si sono instaurate nella relazione.

Uno degli aspetti più innovativi della mediazione scolastica è rappresentato dalla peer mediation, dove il ruolo di mediatore viene svolto dai ragazzi/bambini, dopo una specifica formazione.

È un'occasione unica per sperimentare tecniche di comunicazione, abilità di problem solving, competenze relazionali in un setting di vita reale. I programmi di peer mediation agiscono sul clima scolastico, riducendo gli episodi di violenza, migliorando le relazioni interpersonali e di gruppo.

La mediazione lavorando in rete con tutte le figure che ruotano attorno alla scuola si pone come ulteriore arricchimento agli interventi già presenti per il benessere scolastico.

Bibliografia

- Ardone, R.G., Baldry, A.C. (2004). *Mediare i conflitti a scuola*. Roma: Carrocci Editore
- D'Alò, E., Mastro A., Persano, L. (2005). *La mediazione scolastica Teorie e strategie di intervento*. Roma: Armando Editore
- De Marchi, P.F., Galli, D. (2014). *Litigare è un'arte...che si impara*. Milano: Paoline Editoriale Libri
- Galli, D., (2013). *Mediazione e conflitti*. Roma: Carrocci Editore
- Moschino, G., Colombo, A., (2017). *Il valore della relazione*. Genova: Sibilla Editore
- Moschino, G., (Settembre 2016). *Mediazione scolastica lezione tenuta durante il Master in mediazione familiare, scolastica e risoluzione dei conflitti*, Associazione Coinetica, Parma.
- Nigris, E., (2002). *I conflitti a scuola*. Milano: Bruno Mondadori Editore



Bullismo e cyberbullismo attraverso un approccio sistemico integrato

Andrea Bilotto¹

Bullismo e cyberbullismo

L'analisi del bullismo, che fino agli anni '70 non era ritenuto oggetto di attenzione dagli studiosi, si è diffusa in tutta Europa in maniera esponenziale nell'ultimo decennio. Il termine "bullismo" venne introdotto nell'ambito della psicologia scolastica nel 1972 dallo psicologo svedese Peter Paul Heinemann, il quale a sua volta lo adottò prendendo spunto da Konrad Lorenz.

La definizione di bullismo a cui si fa maggiormente riferimento oggi in ambito accademico appartiene a Dan Olweus e postula tre specifiche condizioni: l'asimmetria, l'intenzionalità e la sistematicità: *"Uno studente che subisce prepotenze è vittima di bullismo quando è esposto ripetutamente e per lungo tempo alle azioni ostili di uno o più compagni e quando queste azioni sono compiute in una situazione di squilibrio di forze, ossia in una relazione asimmetrica: il ragazzo esposto ai tormenti evidenzia difficoltà nel difendersi"*.

Il bullo è l'ideatore delle prepotenze, quello che avvia le prese in giro, architetta gli scherzi pesanti e approfitta dei compagni.

Il bullo, impegnato come ogni adolescente nella definizione del proprio status adolescenziale, attraverso le sue malefatte aspira a migliorare la propria posizione sociale inseguendo vantaggi effimeri: benefici emotivi (si sente forte e potente), sociali (è temuto

e rispettato, ha un ruolo definito nel gruppo classe) e a volte anche pratici (mediante furti e ricatti). Ovviamente, in tutto questo, gioca un ruolo essenziale la posizione del gruppo classe, che può sempre scegliere di disapprovare i comportamenti prevaricatori ed indirizzare l'approvazione nella direzione di valori positivi, quali la gentilezza e il rispetto nei confronti degli altri.

Nella maggior parte delle circostanze il bullo è circondato dai cosiddetti bulli passivi, che partecipano alle prevaricazioni sotto la sua guida, a volte agendo solo per conformismo nei confronti del gruppo e senza essere pienamente consci dello stato di sofferenza prodotto nella vittima. Se il bullo non trova il necessario supporto può agire da solo, ma in questo caso spesso tende ad estinguere progressivamente il comportamento aggressivo, scegliendo poi di isolarsi nei confronti del gruppo.

È evidente quindi che, negli episodi di bullismo, agire nella direzione del gruppoplasse si rivela fondamentale.

Di solito la vittima è molestata da un piccolo gruppo di due o tre persone, e sullo sfondo appaiono coloro che, pur non attuando direttamente azioni ostili, lo supportano nel compiere le prepotenze approvandolo e incoraggiandolo.

In molti casi sono le scarse competenze so-

¹Andrea Bilotto: allievo 3 anno Idipsi mail: info@andreabilotto.it

ciali di partenza, tra le quali può rientrare la tendenza all'aggressività o la sistematica incapacità a porsi dal punto di vista degli altri, a causare il rifiuto da parte del gruppo.

I bambini aggressivi non sono facilmente accettati dai coetanei alle elementari, e lo stesso rifiuto fa accrescere l'aggressività, in una sorta di nocivo circolo vizioso. A volte però è proprio un'esperienza di rifiuto da parte del gruppo che attiva nel potenziale bullo un comportamento aggressivo, come avviene quando un bambino straniero fa il suo ingresso in classe ad anno scolastico inoltrato e viene sistematicamente canzonato per la diversa appartenenza culturale; questo può innescare in lui un comportamento di riflesso aggressivo che, se sedimentato, può portare il bambino a interpretare stabilmente il ruolo del bullo.

Soprattutto nel bullismo tradizionale non è infrequente che il bullo sia un ragazzo pigro, e questo spiega molti suoi comportamenti, come ad esempio il fatto che in genere si focalizza sui compagni con i quali ha una maggiore probabilità di ottenere il risultato. È stato studiato, infatti, che il bullo osserva i compagni di classe e individua i bersagli più facili, spesso i più suscettibili e riservati, e dopo tre o quattro mesi ha ormai scelto i suoi bersagli "prediletti".

Con l'espansione della comunicazione online, i social network sono diventati un terreno ideale per diffondere gli atti di bullismo nello spazio illimitato della rete. Negli ultimi anni è così emersa una nuova forma di bullismo, il cyberbullismo (da cyberbulling) o bullismo digitale, termine coniato dall'educatore canadese Bill Belsey nel 2004. Nel cyberbullismo cambia il mezzo, il tramite attraverso il qua-

le la vittima viene bersagliata con messaggi denigratori, immagini offensive o lesive della sua reputazione: il cyberbullismo è un atto aggressivo intenzionale e ripetuto nel tempo, esibito da un individuo o da un gruppo, mediante l'utilizzo di strumenti elettronici, nei confronti di una vittima che non è in grado di difendersi². Il cyberbullismo, se da un lato può avere un impatto devastante su chi ne è vittima, dal punto di vista della frequenza rimane ancora un fenomeno meno diffuso rispetto al bullismo tradizionale.

La risonanza che i media forniscono al cyberbullismo non deve quindi trarre in inganno sulla reale diffusione del fenomeno.

Il vero pericolo, tuttavia, è un altro: lo stesso Olweus, nelle sue indagini, nota che il cyberbullismo, più che creare "nuove vittime", tende ad accanirsi sugli stessi ragazzi già vessati dal bullismo tradizionale, il che produce un surplus di sofferenza che non sempre un adolescente è in grado di gestire.

Le peculiarità del bullo, o cyberbullo che sia, oggi sono di carattere psicologico, e vanno rintracciate più negli stili educativi genitoriali con i quali sono cresciuti, che non nelle condizioni socioeconomiche o culturali della famiglia. In particolare nel bullismo "tradizionale", è possibile che il bullo possieda scarse abilità scolastiche o cognitive, oltre a scarse capacità empatiche, oltre che un innaturale bisogno di dominare e sottomettere. Come emerge dalle ricerche di Robert Rosenthal, i bambini più bravi a leggere i segnali empatici non verbali negli altri sono fra i più emotivamente stabili e amati dai loro compagni³. Il bullo, al contrario, fatica a porsi dal punto di vista altrui e non rispetta i bisogni di chi lo circonda, genitori compresi, e tale

²Bagnato K., *Il cyberbullismo*, Pellegrini Editore, Cosenza 2009, p. 24.

³Engel S., *Chissà chi sarai da grande*, Apogeo, Milano 2012, p. 55.

egocentrismo lo porta a scavarsi attorno un vero e proprio vuoto relazionale: anziché provare a mettersi nei panni di chi soffre, preferisce di gran lunga restarsene nei propri. L'incapacità di provare rimorso per la sofferenza inflitta agli altri è ancora più presente nel cyberbullismo. Attraverso un processo, definito di disimpegno morale, il bullo riesce a dissociare l'azione dalla propria autovalutazione, rendendo così possibili e giustificati comportamenti che normalmente una persona non considera accettabili.

Un'ottica sistemica integrata

Il bullismo, visto da una lettura in ottica sistemica, può derivare dal modo in cui i fattori di rischio (individuali, familiari, sociali) e i fattori protettivi o di resilience (individuali, familiari, sociali), in un processo di reciproca influenza (circolarità), contribuiscono alla determinazione del fenomeno. Il bullismo può essere considerato, in quest'ottica, un comportamento dipendente dall'azione combinata di molteplici variabili (la struttura di personalità del ragazzo, la tipologia familiare, le caratteristiche del gruppo dei pari, il clima relazionale presente all'interno della scuola) che, interagendo tra loro, cocostruiscono la condotta deviante.

L'attenzione viene, quindi, posta, non solo sui fattori di rischio o protettivi, ma soprattutto sui processi e "sui meccanismi che sostengono l'attuarsi di esiti di sviluppo non adattivi" (Menesini, 2000). Anche nel caso in cui due studenti siano caratterizzati dalla presenza delle stesse condizioni psicologiche, sociali, familiari e scolastiche (cioè identico tipo e quantità di fattori di rischio e di fattori protettivi), potrebbe comunque accadere che l'uno diventi un bullo, l'altro una vittima o anche niente di tutto questo.

Attraverso l'epistemologia moderna potrem-

mo dire che negli ultimi anni si è verificato il passaggio dall'analisi del "perché" i comportamenti si manifestino, all'analisi del "che cosa essi vogliano comunicare", attraverso l'indagine sul come un'azione (la mappa) sia connessa con la storia individuale, familiare e sociale del ragazzo (il territorio), e sul modo in cui, attraverso di essa, in quanto "parte", si esprima, metaforicamente, la problematica esistenziale della persona, "il tutto". Il bullismo, all'interno dell'approccio sistemico, può essere così considerato "una parte che parla per il tutto", una "mappa" (Bateson, 1951) che può raccontare "il territorio", cioè la dimensione psicologica, sociale e familiare del minore e i significati, affettivi ed emotivi, che egli attribuisce ai propri contesti di riferimento. I comportamenti di bullismo, in tale ottica, sono allora dei "sintomi" attraverso i quali il ragazzo esprime il proprio disagio e la propria sofferenza.

Non sono però dei "segni" che classificano il ragazzo, la sua struttura di personalità, il suo essere: è, infatti, opportuno non confondere "ciò che una persona fa con ciò che una persona è" (Merzagora, 1987), facendo, negativamente, coincidere un semplice comportamento con la globale personalità.

Attraverso questo orientamento epistemologico moderno, seguendo un'ottica sistemica integrata, possiamo pensare quindi il bullismo non solo come ad un comportamento che si cocostruisce nelle relazioni circolari, tra ragazzi, tra ragazzi e genitori, tra ragazzi, genitori, docenti e personale ATA, ma anche come una comunicazione di disagio che interessa il bullo e l'intero suo sistema di appartenenza.

In questo modo si comprende la necessità, sotto un profilo metodologico, di interventi orientati non solo al singolo bullo o alla vittima ma all'intero loro contesto di vita. Te-

nendo, comunque, sempre presente, nelle diverse circostanze, che qualsiasi possibilità “riparativa” sarà strettamente dipendente dalla qualità e quantità dei fattori di rischio e protettivi che caratterizzano gli individui (studenti e adulti) e il tessuto familiare e sociale, come ad esempio, la disponibilità del bullo a mettersi in discussione o la presenza di un ambiente familiare e scolastico sensibile e pronto a confrontarsi con il tema delle condotte aggressive e violente.

Partendo da questo presupposto, la modalità attraverso la quale lavoro da diversi anni in qualità di psicologo scolastico prevedono interventi ed attività attraverso le quali devono essere coinvolti tutti gli attori protagonisti, e quindi gli studenti, i docenti, il dirigente scolastico, il personale ATA e le famiglie, in quanto è proprio nella rete e nel contesto che si attiva e si struttura il fenomeno del bullismo. Un’attività strutturata di prevenzione al bullismo deve quindi a mio parere partire da un intervento nel gruppo classe.

Le dinamiche di gruppo che si stabiliscono tra gli studenti possono contribuire infatti all’origine ed al mantenimento dei comportamenti di bullismo. Non a caso, oltre al bullo ed alla vittima, è possibile identificare nei gruppi altri protagonisti del bullismo: gregari, spettatori, esterni e difensori. (Salmivalli, 1996). Ciascuno, nei ruoli indicati, in modo volontario o anche inconsciamente, contribuisce a mantenere e rafforzare le relazioni basate sulla prepotenza e la sopraffazione.

Una lettura complessa, sistemico integrata, ci permette di riconoscere il “bullo”, non solo nel ragazzo che agisce attivamente le violenze, ma anche tra coloro che assistono, apparentemente in maniera passiva, senza assumersi la responsabilità di fermare chi intende fare il prepotente.

Gli spettatori e gli esterni possono essere, in-

fatti, considerati dei “bulli”, non solo nei confronti della vittima, ma anche rispetto al bullo stesso, quando, ad esempio, lo “usano” (per via dei suoi comportamenti) per divertirsi, far divertire la classe ed “uccidere la noia”. Ecco perché l’esperto esterno, chiamato dalla scuola per contrastare tale fenomeno, dovrebbe lavorare con l’intero gruppo classe, mettendo in evidenza come il bullismo nasca nelle relazioni e sia favorito e rinforzato dal silenzio, dalla complicità omertosa, dalla paura di intervenire e prendere posizione rispetto a chi agisce prepotenze.

Ad amplificare i comportamenti di bullismo sicuramente contribuisce la massiccia utilizzazione, da parte degli studenti, dei meccanismi di disimpegno morale che, una volta attivati, sono capaci di inibire i sistemi di autoregolazione e di autosanzione che, generalmente, controllano la condotta morale dell’individuo (Bandura, 1996).

Durante il mio lavoro con gli studenti ho individuato il frequente impiego dei seguenti meccanismi di disimpegno morale:

- attribuzione di colpa all’esterno (gli atti di bullismo vengono giustificati attribuendo la responsabilità alla vittima, ad esempio: “Guarda come si comporta, se le cerca”);
- diffusione di responsabilità (la responsabilità individuale si disperde in una responsabilità collettiva, ad esempio: “Non sono solo io, è colpa di tutta la classe”);
- confronti vantaggiosi (gli atti di bullismo messi a confronto a possibili atti di violenza tendono a diminuire in termini di riprovazione, ad esempio: “Non abbiamo fatto nulla di male se confrontato con quello che avviene in altre scuole”);
- spostamento di responsabilità (le proprie responsabilità vengono attribuite ad autorità superiori, ad esempio: “È colpa dei professori che non sanno controllare la classe”);

- indifferenza e distorsione delle conseguenze (minimizzazione delle conseguenze rispetto ai comportamenti agiti, come ad esempio: “Non è successo nulla di grave”).

Non necessariamente, comunque, la presenza di questi elementi è di ostacolo agli studenti nel desiderio di contrastare il fenomeno del bullismo. Molti sono, infatti, i ragazzi che vorrebbero modificare la situazione in classe e nell'istituto, anche se, apparentemente, sembrano essere ormai abituati alle prevaricazioni, alle prepotenze ed alla confusione che caratterizza l'intero sistema scolastico. Sono, più che altro, le mancate risposte degli adulti, l'assenza di sanzioni, di interventi disciplinari, l'inesistenza di una progettualità capace di contrastare il bullismo, che possono contribuire ad attivare in alcuni studenti un vissuto depressivo e di rassegnazione, in altri uno opposto, di “invincibilità e impunità”, tale da sollecitarli ad “alzare il tiro” con i compagni di classe e i professori.

A volte può accadere che alcuni comportamenti di bullismo, anche interpretabili come richieste di attenzione, diventino un atteggiamento che i ragazzi manifestano perfino contro i docenti, attraverso varie modalità: rispondendo in modo aggressivo e maleducato impedendo il regolare svolgimento della lezione, disturbando e gridando, ignorando le prescrizioni di comportamento (chiedere il permesso per uscire, rientrare puntuale in classe dopo la ricreazione).

Anche i genitori possono contribuire, con il loro personale stile educativo, ad aumentare il problema del bullismo dentro la scuola. Sono sempre meno infatti i genitori che prevedono regole chiare per i propri figli, ritenuti capaci di autoregolamentarsi su ogni aspetto della vita quotidiana.

Ed anche in quelle situazioni nelle quali vengono impartite, sempre più spesso si tratta

di regole caotiche, disordinate, non condivise dalla coppia genitoriale, trasmesse quindi ai figli con poca convinzione e senza la necessaria autorevolezza. Molte sono anche le difficoltà dei genitori nell'applicare delle punizioni per le regole non rispettate, o nel mettere in atto altri interventi educativi (discussione, dibattito), risultando essere, per gli adulti, più semplice scusare e giustificare il comportamento dei ragazzi.

Bambini e adolescenti crescono, così, nell'illusione dell'onnipotenza, senza limiti, alimentando un forte narcisismo; con la sensazione, a tratti purtroppo corretta, di essere più forti dei genitori. Le radici di tanto disagio possono essere rintracciate nelle grosse trasformazioni della società che incidono sulla famiglia. Sono tanti, infatti, i cambiamenti che agiscono sulla vita dei bambini: lo sviluppo di tipologie familiari alternative (famiglie mononucleari, ricostituite...) alla famiglia “tradizionale”, il supporto delle famiglie estese, sul quale in passato si poteva contare, sempre più raro, le donne maggiormente impegnate in attività lavorative fuori dalle mura domestiche, gli uomini alla ricerca, in casa e con i figli, di un ruolo nuovo, diverso da quello avuto dai loro padri.

Agli uomini delle ultime generazioni, cresciuti, per lo più, con figure paterne rigide, poco inclini alla comunicazione, che intervenivano sui figli solo per affermare la propria autorità, usando, spesso, la forza, è oggi chiesto di prendersi cura dei bambini, con fermezza ed autorevolezza, ed allo stesso tempo dolcezza, di porsi in maniera nuova con i figli, inventando un ruolo per il quale non hanno un modello.

Troppo spesso, questa mancanza di punti di riferimento ai quali attingere, produce figure paterne deboli, fragili, deleganti, rispetto al loro ruolo educativo, che non riescono a

configurarsi come validi modelli di identificazione per i figli: dove la ricerca di un ruolo nuovo fallisce, rischia di tradursi in una cronica assenza, fisica e psicologica. Modalità relazionali invischiate e controllanti non facilitano, però, i normali processi di crescita e autonomia; hanno, piuttosto, la conseguenza di stimolare nei figli, atteggiamenti tirannici, improntati al voler tutto e subito senza dare nulla in cambio, o al contrario suscitano passività, inerzia, indifferenza. Se il bambino, infatti, anche per la indefinitezza della figura paterna, non ha la possibilità di sperimentare il senso del limite, rischia di vivere nell'illusione di poter esaudire ogni suo desiderio, non riflettendo sulle conseguenze delle proprie azioni, senza provare rimorsi per ciò che fa di male, e sperimentando un intollerabile senso di frustrazione quando le sue aspettative non risultano immediatamente rispecchiate.

Altro elemento critico, nei processi di crescita ed educazione dei figli, si sta rivelando essere la carenza di tempo dedicato, da parte degli adulti, alla famiglia.

Accade, infatti, sempre più spesso che i genitori non siano in grado di riservare sufficiente tempo ai figli; questo non solo a causa di impegni oggettivi (lavorativi etc.), ma anche per la soggettiva incapacità nel riuscire a mettere in secondo piano la carriera, in una società in cui la competenza genitoriale spesso viene confusa, e misurata, attraverso il denaro che ogni genitore può permettersi di spendere per soddisfare esigenze e richieste dei figli.

E quando un genitore nega tempo, spazio, attenzione, ai figli, trasmettendo poche regole e ancor meno affetto, è poi possibile che nella relazione si manifesti qualche forma di disagio. Difficoltà relazionali tra genitori e figli, che possono alimentare i comportamenti di bullismo, contagiano anche i rapporti con il sistema scolastico.

Frequentemente, si riscontrano nelle relazioni tra genitori e docenti, e con l'intero contesto scolastico, alcune situazioni che contribuiscono all'affermarsi del bullismo nella scuola, come ad esempio atteggiamenti di bullismo dei genitori verso alcuni docenti (alcuni genitori possono assumere nei riguardi dei docenti un atteggiamento polemico e conflittuale, tipico è il tentativo di difendere, a tutti i costi, i propri figli anche quando è evidente e dimostrata l'assunzione di condotte aggressive verso i coetanei o gli stessi docenti), oppure atteggiamenti squalificanti dei genitori rispetto all'Istituzione scolastica (alcuni genitori possono squalificare il concetto di formazione culturale, restituendo ai propri figli un'immagine negativa del contesto scolastico).

Anche i docenti giocano un ruolo importante nella costruzione del fenomeno del bullismo. Nel contesto scolastico accade spesso, in maniera speculare a ciò che si verifica in casa, che i docenti stessi non applichino le regole previste.

Con maggior frequenza accade, anche, che il regolamento d'istituto venga applicato in modo non omogeneo: ad esempio, uno stesso comportamento – l'alunno insulta un professore che gli ha negato il permesso per uscire dalla classe – viene sanzionato severamente da un docente, mentre è ignorato da un altro; con il risultato di inviare allo studente un messaggio contraddittorio, confusivo, pertanto non educativo.

E' come se in una famiglia la mamma vietasse al figlio, che si è comportato male, di uscire e il padre, invece, glielo permettesse. Potremmo, a questo proposito, definire la scuola carente non tanto di regole, quanto di metaregole, nel momento in cui i docenti mostrano difficoltà ad accordarsi sui comportamenti da rilevare e sul come sanzionarli.

Non è raro, così, trovarsi di fronte ad opposte posizioni.

Molti professori hanno, infatti, una visione negativa e rigida delle regole e della loro applicazione, magari influenzata dal significato che le stesse norme hanno avuto nella loro storia infantile e familiare, altri dimostrano maggior tolleranza. Durante gli interventi che svolgo nelle scuole, non è infrequente assistere ad animate discussioni tra docenti, che degenerano talvolta in vere e proprie liti, per il differente significato che viene attribuito ai comportamenti del ragazzo, dipendente dalle diverse letture personali, dalle interpretazioni estremamente soggettive.

Nel caso, ad esempio, di uno studente che aveva urlato al professore una parolaccia ("Vaff..."), alcuni docenti avevano "eufemisticamente" ridefinito tale esclamazione come un nuovo modo di porsi dei giovani, per nulla offensivo, tipico dello slang adolescenziale, altri richiedevano a gran voce un provvedimento disciplinare. Anche lì dove i docenti vengano stimolati a trovare accordi, in relazione alle regole da proporre agli studenti, molti continuano ad avere la presunzione di poter lavorare in classe, senza accordarsi con i colleghi in merito alle modalità di applicazione del regolamento e di decodifica dei comportamenti dei ragazzi.

Durante gli interventi dell'esperto, è quindi necessario far riflettere i docenti sull'importanza di educare i ragazzi con modelli coerenti ed omogenei, che permettano loro di percepire i professori, come persone affidabili, come una solida "base sicura" (Bowlby, 1988) da cui partire per esplorare il mondo. L'eterogeneità (le strategie personali che ciascun docente può utilizzare per mandare messaggi educativi agli studenti) è, allora, un valore aggiunto solo se nasce all'interno di un progetto educativo in cui gli adulti si ri-

conoscono e nel quale vengono condivise regole e metaregole.

La precaria o assente condivisione sul come applicare le regole e le relative sanzioni, la mancanza di compattezza, di accordo e di alleanza tra gli adulti, ed il conseguente passaggio agli studenti di messaggi incoerenti, talvolta contraddittori, hanno l'effetto. Gli studenti approfittano "alzando il tiro": non a caso, in genere, nel corso dell'anno si verifica una rapida escalation, in termini di gravità, dei comportamenti di bullismo che tendono però a diminuire, verso la fine dell'anno, per il timore di ripercussioni negative al momento degli scrutini.

Infine anche il personale non docente può contribuire alla costruzione del fenomeno del bullismo all'interno della scuola. Soprattutto la figura professionale degli operatori scolastici, che per ruolo trascorrono molto tempo a stretto contatto con i ragazzi.

Alcuni di loro, attualizzando il bisogno di diventare amici dei ragazzi, possono coalizzarsi, addirittura, contro i professori, arrivando a diffondere pettegolezzi, con l'effetto di mettere in crisi i normali rapporti di collaborazione tra aduolcollegghi. In ultimo, è da sottolineare il ruolo del dirigente scolastico nella genesi e rafforzamento del fenomeno bullismo.

Spesso interessato unicamente a salvaguardare il buon nome della scuola, copre e minimizza la gravità degli episodi che si verificano nell'istituto, con il fine ultimo di mantenere costante il numero degli alunni iscritti.

E' frequente, infatti, il timore che una pubblicità negativa all'Istituto abbia l'effetto di indizzare i genitori, al momento delle iscrizioni, verso altre scuole.

Preoccupazione, questa, d'altra parte, comprensibile, in quanto una diminuzione nel numero degli iscritti determina effetti negativi a catena: un numero minore di classi, un con-

seguito da un minor numero di docenti confermati, il taglio del personale ATA.

Erroneamente, molti dirigenti scolastici ritengono, allora, che ignorare il pericolo bullismo, non parlarne o negarlo, costituisca una modalità per evitare peggiori complicazioni. In realtà, le scuole "attive" sono viste in modo positivo dai genitori e dalla intera comunità, qualificandosi come "scuole che fanno qualcosa contro i comportamenti prevaricatori. Lo sviluppo di una politica scolastica integrata migliora la loro reputazione e può essere adottata come ragione che spinge i genitori a iscrivere i propri figli in quelle scuole" (Smith, 1994).

I programmi antibullismo nelle scuole

Negli ultimi anni sono stati sviluppati in Italia in diverse scuole numerosi programmi antibullismo, che si differenziano per vari aspetti, ma che concordano sul fatto che qualsiasi intervento deve consistere nel promuovere la consapevolezza del problema tra gli insegnanti, gli studenti e, possibilmente, anche tra i genitori.

Solo in questo modo verranno mobilitate le risorse necessarie a contrastare il fenomeno del bullismo. L'approccio al bullismo deve quindi essere sistematico e globale, coinvolgendo la realtà scolastica in tutte le sue componenti e che integri al suo interno diversi livelli di intervento, dalla scuola come sistema fino ai singoli individui coinvolti nel fenomeno, passando attraverso la classe e il gruppo. Quindi poiché il bullismo è un fenomeno organizzato, così anche la risposta della scuola deve essere sistematica.

L'azione del singolo insegnante rischia di essere non produttiva nel mediolungo termine. A tal fine, sono di solito utilizzate conferenze, corsi di formazione, gruppi di discussione, materiale informativo, cercando di coinvolge-

re genitori, studenti, insegnanti e personale scolastico.

L'intervento in ottica sistemica prevede un lavoro a 3 livelli:

- scuola: in questa prima parte del programma si somministra un questionario anonimo a tutti gli studenti, al fine di ottenere una fotografia del fenomeno.

Può essere prevista inoltre una giornata di formazione per gli insegnanti, durante la quale possono essere discusse le caratteristiche del bullismo e le componenti del programma antibullismo, al fine di aumentare la consapevolezza del problema. Quindi si procede ad una conferenza generale dedicata al tema ed alla costituzione di un Comitato antibullismo, incaricato dell'implementazione di una Politica Scolastica Antibullismo.

- classe: si agisce soprattutto attraverso la definizione di un efficace sistema di regole di comportamento e sono previste una serie di attività (roleplaying, visione di un film sul bullismo, scrittura creativa, etc.) utili a favorire la consapevolezza del problema tra gli alunni.

- a livello individuale: colloqui sia con le vittime, sia con i bulli e promozione di comportamenti adeguati, colloqui con i genitori, gruppi misti di discussione tra genitori di vittime e bulli.

È importante inoltre creare un clima scolastico positivo e rispettoso di ogni persona, definire chiare regole di comportamento a livello di istituto e prevedere un sistema di regole e sanzioni chiare ed efficaci, somministrate con modalità neutre e non ostili.

Inoltre può essere istituito un team antibullismo, formato da circa 56 insegnanti, 45 genitori (per fortificare l'alleanza scuola-famiglia), 2 specialisti dei servizi territoriali (possono essere psicologi scolastici o educatori) e 2 studenti. La responsabilità del team richiede una preparazione di base, che permetta ai

componenti di acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per affrontare il fenomeno del cyberbullismo.

Una volta costituito, il team antibullismo si trova di fronte il compito di analizzare il problema del bullismo a scuola e nel caso tentare di attuare una strategia comune. Per fare una fotografia della realtà scolastica riguardo a possibili episodi di bullismo, possono essere utili alcuni strumenti:

- un questionario su bullismo e cyberbullismo;
- lo svolgimento di alcuni colloqui (in modo da raccogliere informazioni su possibili situazioni di disagio e di bullismo);
- un'attività di peer nomination: consiste nell'indagare lo status sociale dei vari membri della classe, cercando di chiedere a tutti gli studenti della classe di scrivere in un foglietto, i 3 compagni che hanno più amici e che risultano più simpatici e i 3 compagni che invece hanno meno amici e che risultano meno simpatici;
- gruppi di discussione con gli studenti (è importante il coinvolgimento degli studenti: i gruppi possono essere costituiti dagli studenti di una classe o di più classi).

Il caso di Silvia

Silvia è una ragazza di 14 anni, molto timida e impacciata. Non veste alla moda come le sue compagne e soffre di un problema di acne giovanile. A causa di queste sue insicurezze, Silvia evita il contatto con i compagni di classe, rimane spesso isolata e non partecipa alle uscite di gruppo.

Inoltre è spesso oggetto di scherzi e di derisioni da parte delle compagne. Il suo rendimento è peggiorato al punto che l'insegnante di italiano ha deciso di intervenire. Approfitando di un'assenza di Silvia, l'insegnante parla con la classe: "Ragazzi, ho visto che

isolate Silvia, non la coinvolgete nelle vostre cose, la prendete in giro. Non mi piace questo vostro atteggiamento. Dovete capire che la vostra compagna ha dei problemi e delle insicurezze, per via dei problemi di salute e di come si veste. Perché non la aiutate?

Datele qualche consiglio e coinvolgetela in qualcosa. Conto su di voi". Nei giorni successive le compagne di classe sembrano interessarsi maggiormente a Silvia: la chiamano a ricreazione, le dicono di uscire con loro. Eppure le prese in giro non sembrano scomparse, anzi le compagne non perdono occasione per sottolineare a Silvia le sue debolezze.

Perché l'intervento dell'insegnante non ha risolto il problema, anzi forse lo ha peggiorato? Gli errori commessi sono diversi:

- l'insegnante ha parlato con la classe in assenza della ragazza, mostrando una mancanza di fiducia nella capacità di Silvia di partecipare alla soluzione del problema che la riguarda in prima persona;
- ha sottolineato le sue caratteristiche come se fosse delle colpe o qualcosa da biasimare;
- non ha cercato di incrementare le abilità della ragazza, ma solo di attivare un atteggiamento compassionevole da parte dei suoi compagni.

In questo modo, il ruolo di vittima passiva assunto da Silvia viene solamente rinforzato. In un'ottica sistemica quindi l'intervento da svolgere in un caso di questo tipo sarebbe quello di lavorare sul gruppo classe, coinvolgendo tutti gli studenti, compresa Silvia, cercando di lavorare sulle relazioni che caratterizzano il contesto classe e quindi lavorando sulle dinamiche che possono portare ai comportamenti di bullismo.

Può essere utile anche coinvolgere i vari docenti e le famiglie, cercando di sensibilizzarli sul problema emerso in un'ottica generale e

quindi agendo a livello trasversale sul gruppo classe, senza puntare il dito solo sui bulli o sulla vittima, anche perché il rischio in questi casi è che possano poi essere presi di mira anche altri studenti se non si interviene su tutto il gruppo nella sua totalità.

Conclusioni

Il bullismo richiede oggi la messa a punto di nuovi e più efficaci strumenti di contrasto. Per comprendere pienamente il bullismo è necessario esaminarlo quanto meno partendo da una triplice prospettiva: società, scuola e famiglia, avendo una visione sistemica nella quale siano considerati tutti i livelli nella loro complessità.

È quindi importante che gli educatori, i genitori e gli insegnanti abbiano una visione sistemica delle forze complesse che regolano i processi di sviluppo, evitando i concetti che forniscono una spiegazione troppo semplicistica o monocausale (per esempio: “il bambino è aggressivo e non si può far niente”). Il lavoro di prevenzione del bullismo deve quindi puntare a rafforzare i rapporti sociali all'interno del gruppo classe, con particolare attenzione verso i ragazzi più isolati, con maggiori difficoltà a crearsi un gruppo di supporto.

La scuola e famiglia possono essere determinanti nella diffusione di un atteggiamento mentale e culturale che consideri le diversità come una ricchezza e che educi all'accettazione.

Bibliografia:

- Amenta G. (2004), *Gestire il disagio a scuola*, Ed. La Scuola, Brescia.
- Bilotto A. (2016), *Dal cyberbullismo alla dipendenza online. Come aiutare ragazzi, genitori ed insegnanti ad affrontare i rischi legati alle nuove tecnologie*, Editore Homeless Book, Faenza.
- Bilotto A., Casadei I. (2017), *Dalla balena blu al cyberbullismo. Affrontare i pericoli dei so-*

cial con la psicologia positiva, Editore Imprimatur, Reggio Emilia.

- Buccoliero E., Maggi, M. (2006), *Progetto bullismo*, Editrice Berti, Piacenza.
- Caravita S., Gini G. (2010), *L'immoralità del bullismo*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Fonzi A., Ciucci E., Berti C., Brighi A. (1996), *Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola*, «Età Evolutiva», pp. 8189.
- Gini G., Pozzoli T. (2011), *Gli interventi anti-bullismo*, Carocci, Roma.
- Iannaccone N. (2005), *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, La Meridiana, Bari.
- Menesini E. (2003), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Erickson, Trento.
- Vreeman R. C., Carroll A.E. (2007), «A systematic review of schoolbased interventions to prevent bullying», *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 7888.

leFp: una lettura sistemica di un contesto di apprendimento multiculturale.

Pamela Pettine¹

La nostra Scuola è come un'orchestra, che deriva dalla parola greca "orkhestra" che significa uno spazio dove un coro di ballerini si esibisce, dal verbo "orkheisthai", che vuol dire ballare, dove ognuno ci mette del suo per ricreare ogni volta qualcosa di unico, perché ogni allievo è unico ed ogni classe è unica.

Sistema scolastico leFp e la multiculturalità

Negli ultimi anni ho avuto modo di entrare in contatto con le più svariate esperienze di vita, che mi hanno permesso di conoscere un mondo che caratterizza la nostra società di oggi, la multiculturalità. Questa opportunità nasce dal mio ruolo di insegnante di *analisi del contesto lavorativo* presso l'Ente di formazione Fondazione Aldini Valeriani.

Per dare ai ragazzi e alle ragazze, in uscita dalla scuola secondaria di I grado, la possibilità di scegliere un percorso formativo che permetta di acquisire una qualifica ed entrare nel mondo del lavoro, la Regione Emilia-Romagna ha istituito, con la legge regionale n. 5 del 2011, il Sistema Regionale di Istruzione e Formazione Professionale (leFP)².

L'obiettivo del sistema è duplice: promuove-

re l'integrazione tra le autonomie educative e il mondo delle imprese, favorire l'incrocio tra domanda e offerta di lavoro (output dei percorsi leFp).

I giovani inseriti in questi percorsi provengono dalle più svariate esperienze di vita, esperienze tutt'altro che positive: genitori in carcere o che fanno uso di sostanze, trauma dello sbarco in un paese straniero, fuga dal proprio paese di origine, abbandono da parte di uno dei due genitori, sfratti, condizioni economiche estremamente limitate.

Poiché in tale scuola la presenza di allievi non italiani³ è dominante, è importante stimolare una riflessione sui contenuti e sulle metodologie di formazione da "privilegiare" con questa utenza dove la presenza di una équipe scolastica preparata alla multiculturalità diventa rilevante nella gestione dell'esperienza

¹Pamela Pettine: allieva 2anno Idipsi mail: p.pettine5462a@ordpsicologier.it

²I percorsi sono selezionati dalla Regione tramite procedure ad evidenza pubblica e finanziati con risorse del Fondo Sociale Europeo e fondi nazionali. La programmazione dell'offerta è triennale e l'obiettivo è assicurare l'assolvimento da parte dei giovani dell'obbligo di istruzione e del diritto dovere all'istruzione e formazione aumentando il numero di coloro che acquisiscono una qualifica professionale. I percorsi sono fortemente orientati al lavoro, progettati, realizzati congiuntamente da enti di formazione accreditati e istituti professionali. Sono programmati in base ai fabbisogni formativi e professionali dei diversi territori, per fornire agli allievi competenze adeguate alle richieste delle imprese e facilitare il loro ingresso nel mercato del lavoro.

³In genere nelle 2 classi in cui l'autrice lavora si riscontrano solo 2 ragazzi italiani per classe di 16/18 allievi ciascuna.

formativa in un'ottica di benessere di tutto il contesto.

La storia di Vhimel

Vhimel viene dalle Filippine ed è arrivato in Italia con tutta la sua famiglia. I genitori sono stati visti solo durante l'iscrizione, il livello di italiano è davvero molto basso. Insieme ai colleghi osserviamo che Vhimel durante la mattinata aveva l'abitudine di bere una grande quantità di coca-cola e spesso durante l'intervallo mangiava riso in bianco. Non presentando variazioni nelle sue abitudini, come docenti abbiamo provato a consigliare di cambiare alimentazione, ma lui niente da fare. Un giorno arriva a scuola con un forte mal di denti e dolori allo stomaco, si trova costretto a chiedere all'infermeria un antidolorifico. I dolori proseguono per giorni, Vhimel era sempre a scuola, ligio al dovere, ma senza avere la capacità di concentrarsi per il dolore ai denti alternato dall'assunzione di antidolorifico.

Invano chiamare i genitori per capire l'accaduto, dato che non rispondono al telefono. Proviamo a parlare direttamente con Vhimel spiegandogli che ci sono delle opportunità per curare i denti gratuitamente, ma che avevamo bisogno di parlare con i genitori per capire se erano possibili le cure.

Vhimel ringrazia e riesce a portare sua madre a scuola per un incontro, la quale spiega che sono in Italia per lavorare e mettere da parte i soldi per tornare nelle Filippine quindi non possono essere spesi dal dentista.

Vhimel si curerà nelle Filippine, ora deve sopportare. Da un controllo ci rendiamo conto che l'ISEE della famiglia è normale e non possono rientrare nel servizio gratuito da noi individuato. Con il passare del tempo vediamo che Vhimel continua a soffrire, quindi cerchiamo di affiancarlo e sostenerlo nel parla-

re alla madre, proponendo la possibilità che avrebbe pagato lui il ticket con i suoi soldi. Successivamente scopriamo che lavorava in nero in un ristorante cinese come lavapiatti negli orari serali.

La storia di Andrei.

Andrei è di origine romena ed è venuto in Italia con i genitori. Sono dovuti andare via dalla Romania per problemi legali seri del padre, ex carcerato. La situazione appare tranquilla, fino a quando il padre viene di nuovo arrestato per favoreggiamento della prostituzione di minori (andava all'estero, adescava ragazze promettendo loro un matrimonio e una vita felice ma, arrivate in Italia, erano picchiate e costrette a prostituirsi).

Due giorni dopo l'accaduto, nei pressi dell'uscita di scuola, Andrei viene quasi "investito" dalla madre di una ragazza che stava frequentando (studentessa dell'istituto superiore). La madre scende dall'auto e gli dice che deve sparire dalla vita di sua figlia. Tutta la scuola a quel punto sa dell'accaduto.

Andrei decide di non denunciare questo fatto (poiché è diventato maggiorenne da qualche settimana) e il giorno dopo a scuola racconta fiero le prodezze del padre: *"mio padre è fico, ha tutte le donne che vuole!! Io voglio essere come lui!"*.

Gli risponde il compagno di classe marocchino *"ma tua madre permette una cosa del genere? Tu permetti che tuo padre faccia questo a tua madre? Io gli metterei le mani addosso!! Come puoi sopportare!"*.

La madre di Andrei quando si presenta, perché convocata, aveva gonna lunga e larga, capelli lunghi raccolti da una treccia, dente d'oro in bocca. Aveva 35 anni e ne dimostrava almeno 20 in più.

Questi sono solo due esempi delle storie che ho avuto modo di incontrare nella mia espe-

rienza, che mi hanno fatto riflettere, portandomi a domandare quale posizione, quale azione, quale atteggiamento era fondamentale assumere per promuovere uno stato di benessere all'interno delle mura dell'istituto, dove i ragazzi potessero sentirsi accolti nelle loro difficoltà, rispettando le loro differenze culturali.

Oggi una delle sfide più difficili da affrontare non è quella di annullare ogni distinzione, ma di includere le caratteristiche specifiche di ognuno in un disegno collettivo, condiviso, dimostrando che le differenze possono produrre un complessivo arricchimento.

Ma il nostro pregiudizio non è rivolto solo all'altrui "razza", pregiudizio che categorizza gli esseri umani in classi di appartenenza, ma indica soprattutto il nostro "non conoscere" a livello emotivo ciò che l'altro prova, sperimenta, semplicemente vive. Probabilmente i due ragazzi avevano l'obbligo di mostrare indifferenza ed hanno preferito fare finta di niente piuttosto che condividere i propri vissuti, fino a che non sono stati costretti a farlo. Il vivere in una famiglia chiusa che non desidera integrarsi, che non desidera costruire un progetto di vita in questo territorio, condiziona inevitabilmente gli atteggiamenti e comportamenti dei più giovani

i quali, venendo poi a contatto una realtà differente, sono poi in grado di mettere in crisi il proprio sistema di riferimento, dirigendosi verso una nuova direzione.

Vhimel non avrebbe mai messo in discussione i propri principi fondamentali se non fosse stato per un atroce mal di denti non compreso dai genitori, ma visibile ai suoi insegnanti. Necessariamente ha dovuto trovare una soluzione, si è fidato dell'istituzione scolastica in cui si trovava e ha avanzato i propri diritti di lavoratore (pago io con i miei soldi).

Andrei dopo l'incontro con la madre ha avuto

un calo notevole del rendimento, si rifiutava di fare le esercitazioni assegnate, dell'esame non gli importava, era diventato molto scontroso anche con i compagni di classe. Non ha mai saltato però un giorno di scuola. Probabilmente l'ambiente scolastico era riconosciuto da lui come un ambiente protetto, dove essere accolto, ascoltato, accettato, semplicemente visto. Immagino allo stesso tempo che la vergogna, il decidere quale direzione prendere per la sua vita, la messa in crisi di una fondamentale figura di riferimento lo deteriorasse.

Questo mi ha fatto rendere conto di quanto ci influenzi il nostro vivere quotidiano.

Per la maggior parte degli italiani è impensabile che una madre non curi il proprio figlio o che un padre con tanta libertà cerchi di crescere un figlio nel segno della delinquenza. Sono storie di vita che non si riescono a comprendere fin quando non ti trovi coinvolto nel vortice, un vortice in cui volontariamente decidi di entrare perché altrimenti l'altra ipotesi è non far parte di un sistema scolastico di questo tipo.

La premessa di fondo del nostro lavoro del resto è la costruzione di relazioni umane di fiducia, dove l'allievo non è il numero del registro, non è il voto in pagella, ma un individuo che sta crescendo, che è spaventato, che è arrabbiato, che ha voglia di modelli di riferimento rassicuranti che aprono nuovi scenari. Mi chiedo a questo punto cosa penseranno da adulti questi ragazzi, se l'essere venuti in Italia è stato un bene o un male, se l'aver vissuto sulla propria pelle tanta sofferenza sia stato un bene o un male per cambiare direzione.

Mi chiedo a quali strategie stanno pensando gli insegnanti e i Dirigenti scolastici, considerando che questo tipo di utenza è in crescita e richiede modalità di relazione e di trasmis-

sione della conoscenza completamente diverse: oggi insegnare matematica non significa insegnare a contare, significa spiegare in maniera sistemica e circolare a cosa ti servirà la matematica nella vita.

Paura di essere inadeguati, paura del fallimento, rassegnazione, disprezzo, paura del confronto, voglia di fare la cosa giusta, voglia di fare stare bene, quali sono le emozioni messe in campo dagli insegnanti quando svolgono il proprio lavoro? Qual è la loro mission? Come Keeney (1985) ci insegna, *“le storie sono rilevatrici del modo in cui le persone punteggiano il loro mondo e forniscono una traccia per la scoperta delle loro premesse epistemologiche...”* ognuno di noi ha delle premesse, come ce l'hanno gli allievi, le loro famiglie e gli insegnanti, allora connettendo tra loro le diverse storie, i diversi punti di vista, seguendo il ragionamento di Keeney *“in una prospettiva cibernetica, quando uno scambio di storie è strutturato in termini di retroazione diventa possibile l'autocorrezione”* perché se si creassero degli spazi appositi dove questi interlocutori insieme possono trovarsi solo per conoscersi semplicemente, allora credo che la scuola di domani potrà assumere una nuova forma.

L'insegnante psicologo

All'inizio di questa avventura, ancora prima di accettare l'incarico, i quesiti erano molti: *“dove sono e cosa sono in questo contesto? Sarò all'altezza? Uno psicologo può fare l'insegnante?”*.

Un aspetto che ha colpito da subito la mia attenzione è stato sapere che molti insegnanti avevano gettato la spugna descrivendo i ragazzi come completamente ingestibili. Inoltre, gli allievi spesso sono dirottati verso i percorsi leFp da ex insegnanti o assistenti sociali perché essendo stranieri non hanno i

requisiti per frequentare i tradizionali percorsi di studio: carenza nella conoscenza della lingua italiana, scolarizzazione inadeguata, condizioni economiche precarie, quindi, meglio la scuola professionale così vanno subito a lavorare.

Una delle mie primissime riflessioni è stata constatare come tutto questo insieme di credenze condiziona inevitabilmente l'agire quotidiano dei vari operatori, ricordando le parole di Cecchin, Lane e Ray (1997, p.7) che definiscono il pregiudizio come *«serie di fantasie, idee, verità accettate, presentimenti, preconcetti, nozioni, ipotesi, modelli, teorie, sentimenti personali, stati d'animo e convinzioni nascoste: di fatto, ogni pensiero preesistente che contribuisca, in un incontro con altri esseri umani, alla formazione del proprio punto di vista, delle proprie percezioni e delle proprie azioni.»*

Gli autori proseguono affermando che importante non è il contenuto che caratterizza un pregiudizio, ma la relazione tra i pregiudizi, infatti *«ogni incontro di pregiudizi diversi può invece creare le condizioni per il cambiamento»*

Rileggere queste parole, mi ha dato la spinta ad accettare la sfida che mi veniva presentata, cercando di pormi in una posizione di ascolto che promuovesse differenza, partendo dalle mie competenze professionali.

Uno degli aspetti che fin da subito mi è piaciuto è che nel contesto delle leFp l'equipe ha il compito di traghettare verso una progettualità futura tutti i giovani che sono alla ricerca di una nuova appartenenza ed è così che *«la funzione del traghettatore non è di colmare un vuoto, una assenza, di ricucire degli strappi, ma piuttosto di suscitare delle risonanze sensoriali, emozionali ed intellettuali che stimoleranno le risorse relazionali e strutturali produttrici di trasformazione»* (Caillé, Rey, 2005, p. 172).

La mission della scuola diventa quindi ridurre al massimo l'abbandono scolastico e la frequenza di atti vandalici o criminosi come scippi, furti, spaccio di droghe, risse, anche fuori dalla scuola, per generare dentro ciascuno un cambiamento che consenta ai singoli allievi di avere una vita "normale" attraverso lo studio, la comprensione delle differenze culturali, il superamento delle difficoltà, la conoscenza delle opportunità del territorio.

Da qui la decisione della Responsabile di creare un corpo docenti che unisse alla propria esperienza vasta e variegata la capacità di instaurare prima di tutto un rapporto interpersonale con i ragazzi, riconoscendo come fondamentale il favorire la costruzione di un rapporto di fiducia tra l'istituzione scolastica e gli allievi, con il gruppo classe estremamente eterogeneo per età, paese di origine, lingua parlata, credenze religiose, valori di riferimento e le loro famiglie laddove presenti e attraverso gli organismi del territorio come i servizi sociali, con lo scopo di creare rete tra le varie figure che possono gravitare intorno al ragazzo stesso.

È alla luce di tutto questo che la prima volontà di questa traghettatrice insegnante-psicologa è stata di ricercare l'integrazione con l'intero staff didattico per arrivare, come Umberto Telfner (2011) ci spiega, alla formazione di un cervello cibernetico: quando abbiamo la possibilità di lavorare con diverse professionalità con cui poter condividere e discutere punti di vista differenti è *"necessario partecipare alla prassi comune integrandosi per poter costruire la propria autorevolezza e creare una propria specificità,"* ricordando, come pure Maturana e Varela (2001) sostengono che *"ogni cosa è detta da un osservatore a un altro osservatore e che un osservatore deve avere alcune caratteristiche, di cui*

quella fondamentale è la possibilità di creare distinzioni, di distinguere tra differenze."

Per raggiungere il mio scopo e creare uno spazio di incontro all'interno dello staff, ho pensato a momenti di confronto, dove sollecitare riflessioni, ponendomi nella posizione di chi arrivata per ultima dovesse conoscere un nuovo contesto, ma potesse anche guardare con lenti differenti e portare nuovi stimoli o altre osservazioni.

Per questi motivi, grazie anche all'occasione di produrre un elaborato per il corso di specializzazione, ho provato ad aprire un dialogo tra operatori diversi sul tema "come dovrebbe essere la scuola?".

Un giorno, in attesa dell'inizio di un consiglio di classe, chiesi ai miei colleghi (insegnanti, educatori, direzione) *"come vorreste che fosse la vostra scuola?"*, aprendo un ricco confronto tra i presenti che si sono prestati a condividere le proprie opinioni. Le parole che si sono ripetute sono state *divertente, accogliente, coinvolgente, petalosa.*

Qualche settimana dopo, ai miei colleghi psicologi chiesi *"come dovrebbe essere la scuola del futuro per garantire benessere ad allievi e staff didattico"* la risposta è stata: *flessibile, aperta, empatica, inclusiva, incoraggiante, stimolante, libera.*

A questo punto, quali azioni potranno essere agite per arrivare a questi obiettivi apparentemente tanto alti? E se ponessimo queste domande ai nostri allievi, alle generazioni che stanno crescendo, cosa risponderebbero? *Come la vorrebbero la loro scuola?*

Io credo che la risposta sia dentro ciascuno di noi, per me si tratta di riflettere ogni giorno sul mio modo di stare in aula, sapendo che non ho in tasca la formula giusta, perché ogni giorno è costruita insieme ai miei allievi che a loro volta hanno il loro modo, a volte bizzarro, di essere studenti.

L'approccio sistemico in aula

Le classi sono sempre adeguatamente miscelate per origini, per stimolare maggiormente a parlare italiano (unico elemento in comune), in quanto l'apprendimento di questa lingua è molto difficile ed i ragazzi devono davvero applicarsi molto per riuscire ad evitare fraintendimenti.

La situazione culturale inoltre è estremamente eterogenea, anche dal punto di vista delle conoscenze possedute. Il mio primissimo impatto in aula ha generato in me una notevole risonanza emotiva, che a distanza di tempo, lo ricordo ancora nitidamente, ha messo a dura prova il mio senso di adeguatezza rispetto al contesto, rispetto agli allievi.

Senza rendermene conto, avevo iniziato a confrontarmi con i pregiudizi dei miei studenti, che in parte erano e diventavano anche un po' miei. Quindi, essendo una donna, non posso conoscere i motori, per ciò non posso essere presa sul serio; mi stuzzicano fino a farmi perdere la pazienza; inoltre, la mia materia è teorica perché parla di storia del settore, etica di comportamento, organizzazione aziendale, contratti di lavoro, mentre a loro piace molto di più il fare.

Spesso rifiutano di leggere, vogliono lavorare con le mani e al massimo guardare video su internet (in diversi a casa non hanno un pc). Tutti hanno cellulari con connessione wifi e fanno molta fatica a discostarsene perché rappresenta uno status symbol (più lo usi più sei "ganzo"). Essendo tutti maschi c'è una lotta alla leadership della classe, talvolta i ragazzi arrivano alle mani e spesso gli attacchi sono la risposta ad una critica/offesa sulle rispettive etnie di origine; gli allievi dello stesso paese tendono a parlare nella propria lingua di origine e a ghettizzarsi, soprattutto durante l'intervallo. Cosa fare allora?

Ho sentito il bisogno di cambiare registro,

di non lasciarmi travolgere e ingabbiare dalle sensazioni iniziali, che avrebbero potuto portarmi a una posizione di difesa verso la classe, cercando modalità altre per entrare in contatto con loro, ponendo attenzione alle loro richieste e interessi.

Decido di lasciarmi andare senza opporre resistenza cogliendo la libertà della sperimentazione e proponendo ai miei allievi delle modalità didattiche differenti, a cui non erano abituati: ho indossato lenti differenti.

Abbiamo visto video in rete inerenti il settore di riferimento, il lavoro nero, l'immigrazione e lo sfruttamento; ho chiesto ai ragazzi di fare ricerche su internet dal proprio cellulare (oggetto vietato) e di costruire mappe concettuali su argomenti decisi insieme con colori, foto, disegni e ciò che la loro fantasia può scatenare; abbiamo dato il via ai dibattiti in gruppo; la valutazione del rendimento l'ho costruita tra gli allievi (ognuno ha valutato se stesso, gli altri e i gruppi di lavoro) per spronarli al miglioramento continuo e soprattutto al supporto reciproco perché ognuno arriva con i suoi modi all'obiettivo; abbiamo fatto uscite didattiche in contesti aperti al pubblico. Stupefacenti gli esiti: tanta la soddisfazione di essere riusciti a fare una ricerca da soli, ma in gruppo, scegliendo cosa e come raccontare!

Che bello avere la libertà di esprimersi!

Che bello tornare a casa dopo un'uscita didattica con i complimenti dei prof!

Tutte situazioni in cui è emersa una grande esigenza, quel *«bisogno di comprensione, di dare un senso al mondo e, nel mondo, un posto all'uomo...un'esigenza che, nel suo aspetto fondante, raggiunge il bisogno del sacro»* (Caillé e Rey, 2005, p.33)". Alla luce della mia esperienza, sono sempre più convinta che la classe, come Paolo Ferri (2014) ci ricorda, *«non può più essere un luogo di*

trasmissione delle nozioni, ma deve rappresentare lo spazio di lavoro e discussione dove si impara ad utilizzarle nel confronto con i pari e con l'insegnante».

Anche per questo ho sentito necessario richiedere di avere stabile la figura dell'educatore che mi affiancava in classe, dato che nei primi mesi della mia attività cambiava frequentemente, non consentendo di creare una continuità relazionale e didattica.

Quindi importante e rilevante è stata la collaborazione con Oussama educatore di origini tunisine in Italia da oltre 20 anni.

Significativa dal punto di vista relazionale e promotore di interesse e coinvolgimento è stata l'idea di condividere con la classe la narrazione della sua esperienza di vita che è stata un'iniezione di autostima per i ragazzi: sapere che qualcun altro ha attraversato le medesime difficoltà, ma è arrivato alla piena realizzazione personale e professionale alimenta la speranza e la possibilità di credere in un futuro migliore.

L'aver aperto un dialogo con gli allievi e l'aver integrato nel gruppo una nuova figura ha generato un ulteriore passo in avanti per favorire un legame di fiducia e di rassicurazione che fa dire a questi giovani studenti *“ora sappiamo che ci siete”*.

Io credo che sia la motivazione umana la chiave di svolta e la garanzia di successo di un nuovo approccio didattico: quando lo studente sa perché sta studiando, ed è libero di affrontare lo studio coi propri tempi e modi, si sentirà spinto ad esprimere le proprie idee, nella consapevolezza di stare facendo un lavoro utile per sé e per gli altri.

Quindi, motivazione non solo dell'allievo, ma anche dell'insegnante o educatore o operatore che si trova a interfacciarsi con lui, e che trova sempre nuovi stimoli a seconda del gruppo classe che incontra.

Questa è la premessa con cui entro in classe oggi! Quello che per me è importante seguendo le parole di Cecchin (1997,) è imparare a “saper cogliere la qualità e la natura del nostro partecipare alle relazioni, per poter comprendere le relazioni che il nostro modo di porci in relazione può creare negli altri”.

A ciò connetto le riflessioni di Anderson e altri (1986) i quali sostengono che, epistemicamente parlando, “la psicoterapia può diventare veramente la “cura del comunicare” e nel comunicare poiché è tramite il linguaggio e la comunicazione che noi possiamo amare, lavorare e fare terapia.”

Allo stesso modo sostengo che tramite il linguaggio è possibile sperimentare nuove modalità di insegnamento, stuzzicare la curiosità tra coloro che sono “diversi” (insegnanti ed allievi), dove ognuno ha la propria storia da raccontare e tanto da imparare, per costruire quelle relazioni significative di cui un adolescente ha sicuramente bisogno.

Ritengo per questo che, anche in contesti dove presenziano lingue diverse, è possibile cercare e costruire un linguaggio che accomuna e avvicina, caratterizzato non solo da parole, ma azioni, emozioni e vissuti comuni e condivisi, nel rispetto delle diversità.

È giusto, pertanto, chiedersi in condivisione con Fiorucci (2015, p. 57): *«come dovrebbero evolvere le conoscenze e le competenze del personale della scuola affinché esso sia in grado di mettere in atto i comportamenti professionali previsti dall'educazione interculturale?»*

Conclusioni

«Essere individui in divenire non è facile: l'incertezza che governa la forma, il futuro, il modo di essere nel mondo, in relazione con gli altri, è una delle grandi difficoltà che accompagnano i nostri giorni... stare tra pas-

sato e futuro per l'adolescente significa doversi ancorare al presente, con la difficoltà di creare un ponte tra quello che è stato e quello che verrà.» (Scuntaro, 2016, p. 133). Non esiste una "one best way" dei sistemi formativi, sono tantissime le variabili in gioco, diversissimi gli operatori che fanno parte di questo sistema, infinite le situazioni in cui ci si può trovare.

Di certo, creare degli spazi in cui i più giovani possono sentirsi accolti e avere la possibilità di crescere in un territorio tanto diverso da quello di origine è un grande passo in avanti per i nuovi sistemi educativi.

D'altro canto anche Tom Andersen in *"La terapia come costruzione sociale"* di McNamée, S., Gergen, K. (1998, p. 74), sosteneva «(...) se sai quello che devi fare, finirai per essere limitato. Se invece sai bene quello che non devi fare, scoprirai che c'è un'infinità di cose che puoi fare».

Grazie a questa esperienza di lavoro ho potuto conoscere e continuerò a farlo, realtà e storie di vita che fino a poco tempo fa erano per me invisibili.

Probabilmente non avrei mai potuto vedere, sentire, emozionarmi tanto, se non avessi avuto l'opportunità di interagire con i tanti attori del sistema leFp.

Io credo che spontaneamente non avrei mai cercato lavoro in questo ambito, mi è stata data l'opportunità perché in un dato momento storico è emersa una esigenza specifica e un'acuta direzione ha saputo prendere delle scelte coraggiose guidandoci oltre i nostri confini.

Lo psicologo sistemico può quindi indossare un cappello diverso e giocare un ruolo decisamente importante anche al di fuori della diagnostica clinica, supportando i più giovani in un processo di crescita che li prepara alla

vita, insegnando loro a convivere con l'incertezza, tollerare punti di vista molteplici, amare la differenza e rispettare il diritto di essere differenti, rafforzare le capacità di critica e autocritica, assumersi le responsabilità delle proprie scelte, saper cooperare, acquisire capacità di cambiare i contesti, essere sempre curiosi e stupirsi.

Scuola e psicologia possono quindi trovare nuove forme di integrazione quando insieme si dirigono verso un nuovo benessere scolastico. Lo psicologo sistemico può uscire dall'esclusivo ruolo di sostegno e valutazione, per rendere possibile nella scuola la costruzione di una relazione che "ristruttura" le esperienze di apprendimento (spesso disfunzionali) avvenute nel passato, dando la possibilità ai nostri studenti di generare nuovi significati rispetto alla propria esperienza individuale. Per questo oggi la scuola deve tornare a sviluppare una autentica Responsabilità Etica perché, come indicano Bertrando e Bianciardi in *Divenire Umano* di Babetta e Toffanetti (2006, p. 76)

«... ogni volta che agisco nel qui e ora non solo cambio io ma cambia anche l'universo ... agirò sempre in modo da accrescere il numero totale delle possibilità di scelta».

Curioso leggere, l'articolo di Hélène Vacchero (2017, p. 8) su un progetto pilota avviato nell'anno scolastico 2016/2017, che ha l'obiettivo di promuovere la figura dello psicologo nelle scuole al di là dello sportello di ascolto:

«La buona scuola, un provvedimento che individua come obiettivi formativi prioritari, oltre al potenziamento delle competenze curricolari, lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dia-

logo tra culture, il sostegno all'assunzione di responsabilità, nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri (art. 7 comma d)⁴» .

Investire in Educazione e Ricerca è quindi una delle principali vie di sviluppo per generare occupazione e per realizzare un modello di società capace di ridurre le disuguaglianze culturali, economiche e territoriali, favorire la mobilità sociale e valorizzare le differenze.

Il traghettatore, la guida stabile, che gli allievi cercano non è rappresentata solo dall'ideatrice di questo scritto, ma è rappresentata da una squadra di lavoro affiatata, aperta alle novità, desiderosa di fare bene e che si muove in contesto che da grandi opportunità.

E, come mi disse un giorno il mio caro collega Oussama: *“sicuramente fondamentale unire le varie etnie con la lingua italiana. Questo deve diventare un aspetto comune, senza però perdere mai di vista le proprie origini culturali e linguistiche. La lingua unisce i popoli, è il primo tratto distintivo di un popolo, non si può cancellare la propria origine. Se uccidi la lingua di un popolo uccidi la sua cultura, perché l'unica cosa che resta è la sua religione, come sta accadendo per i musulmani. Si può conoscere un popolo, le sue tradizioni, solo ed esclusivamente dalla propria religione? Io dico di no. Per me è molto importante che nelle scuole frequentate da migranti si cerchi di agevolare il più possibile lo scambio tra le varie culture. La lingua è un ritrovarsi, è un modo per non sentirsi isolato, è un modo per appartenere alla comunità... Al di là di questo*

credo che il nostro sistema leFp sia davvero funzionale. Noi lavoriamo CON i ragazzi, non sui ragazzi. Noi partiamo dalle loro storie, ognuno di noi sa la storia di ognuno...per loro è uno spazio di ascolto, dove un adulto davvero si prende cura di chi sta crescendo per indirizzarlo, per non farlo sentire solo, per non farlo sentire giudicato e il lavoro con le famiglie è, quando possibile, davvero intenso... Altro aspetto, credo che la nostra forza sia anche nel saper miscelare per bene i gruppi di lavoro: oltre a integrare le culture facciamo sempre attenzione alle competenze singole. Mettiamo sempre il creativo con il tecnico, il timido col chiacchierone. I risultati come sai sono incredibili!”

Bibliografia

- Anderson, H., Goolishian, H.A., Winderman, L., (1986). Sistemi determinati dal problema: trasformazione in terapia familiare. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*. Winter, 5 (4). A cura di G. Prontera traduzione di A. Gandossi.
- Barbetta, P., Toffanetti, D., (2006). *Divenire umano: Von Foerster e l'analisi del discorso clinico*. Meltemi Editore srl
- Caillé, P., Rey, Y. (2005). *Gli oggetti fluttuanti. Metodi di interviste sistemiche*. Armando editore.
- Cecchin, G., Lane, G, Ray, W.A., (1997). *Verità e pregiudizi. Un approccio sistemico alla psicoterapia*. Raffaello Cortina editore.
- Cecchin, G., (1997). Linguaggio, azione, pregiudizio. *Connessioni*, 1, pp. 26-34.
- Ferri, P. (28 gennaio 2014). *La “classe capovolta”: un esperimento di apprendimento attivo* <http://www.scuolachefarete.it/laclassecapovoltaesperimentoapprendimentoattivo/>
- Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & Insegnamento XIII – 1 – 2015*, 5569.

⁴Il gruppo di lavoro che ha elaborato il progetto – promosso dall'Ordine degli Psicologi della Regione EmiliaRomagna, con la partecipazione dell'Università di Bologna e Parma – è partito dall'analisi preliminare di alcuni rapporti di autovalutazione compilati dagli Istituti Scolastici della Regione e disponibili sul sito del MIUR alla voce “Scuola in chiaro”, scelti a campione. Da tale analisi è emerso come siano le scuole stesse a chiedere alla psicologia un intervento di carattere analiticometodologico sullo sviluppo, su come poter definire e rendere osservabili e misurabili le competenze di cittadinanza.

- Keeney, B.P., (1985). *L'estetica del cambiamento*. Casa Editrice Astrolabio.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Marsilio.
- McNamee, S., Gergen, K. (1998). *La terapia come costruzione sociale*. Collana di Psicoterapia della famiglia/clinica. Franco Angeli
- Scuntaro, F. (2016). Seduti fra due sedie. *Cambiamenti. Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata*. Vol. 1 (2016), 133141
- Telfner, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Raffaello Cortina Editore.
- Vacchero, H., (2017). Lo psicologo come facilitatore del benessere scolastico: un progetto pilota. *Bollettino d'informazione dell'Ordine degli psicologi della Regione EmiliaRomagna*. N1/2017, 79



Note

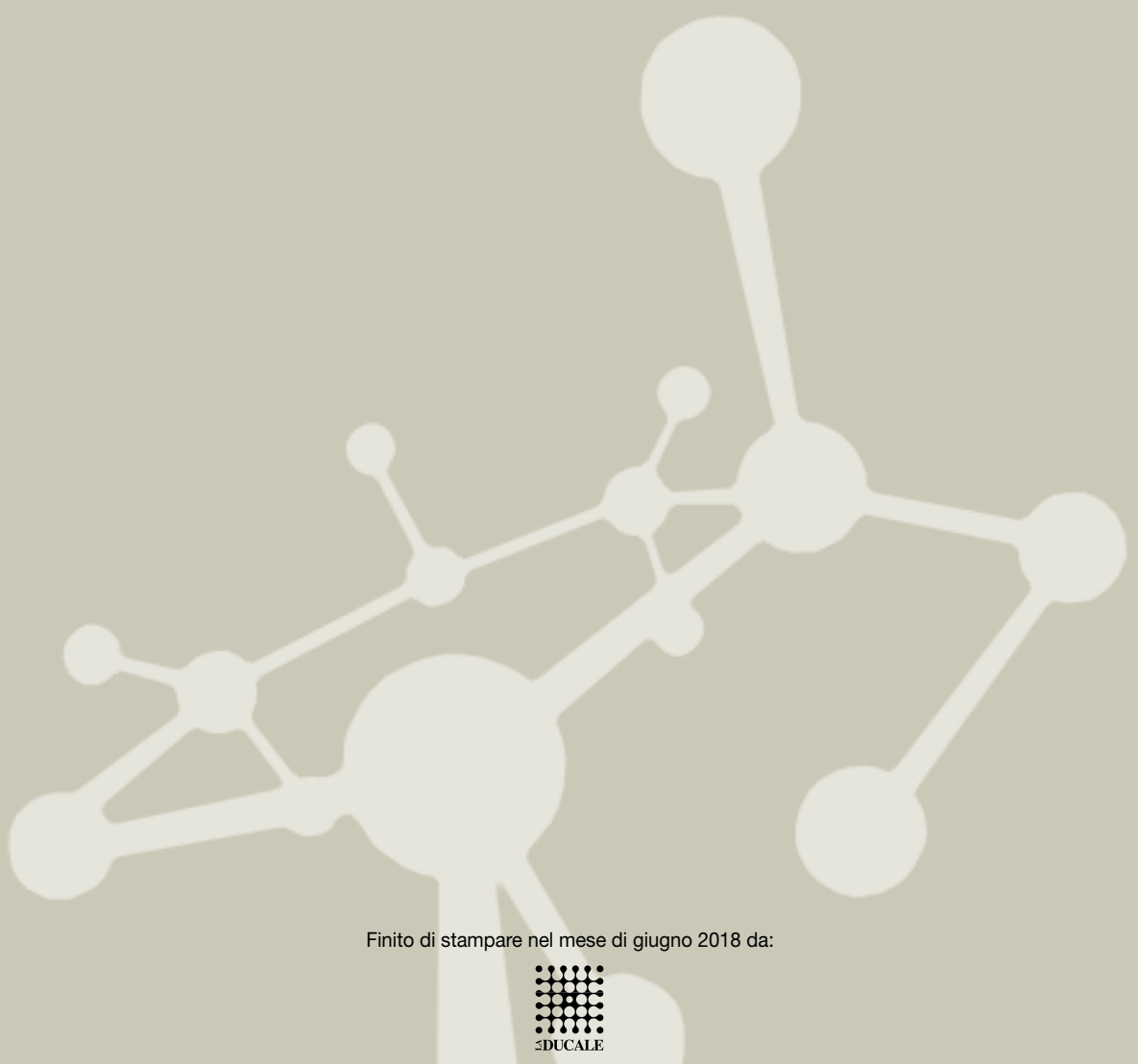












Finito di stampare nel mese di giugno 2018 da:



