



"Una finestra territoriale a servizio della scuola"

Affrontiamo il disagio scolastico e le problematiche inerenti l'apprendimento

PRIMO QUADERNO

"L'agevolatore di senso"

ATTI DEL CONVEGNO DEL 28, 29, 30 MAGGIO 2009

Palazzo Doria Pamphilj

Valmontone (RM)

Realizzazione editoriale: CIRPS CONSORTIUM

Coordinamento Editoriale: Valeria TROYA, Serena ZURMA

Stampato dal CIRPS CONSORTIUM, Valmontone (RM)

www.cirpsconsortium.org

Si ringraziano relatori, moderatori e quanti hanno partecipato al convegno.

Un ringraziamento particolare alla Professoressa Marta Olivetti Belardinelli.

Ottobre 2009

CIRPS CONSORTIUM

P.ZA DELLA COSTITUENTE
PALAZZO DORIA PAMPHILJ
00038 VALMONTONE (RM)
P.IVA 05645391003

Tel. 06.959938216

Fax 06.959938206

www.cirpsconsortium.org

info@cirpsconsortium.org

INDICE

IL CENTRO POLIFUNZIONALE SCOLASTICO.....	2
LA RETE COME FILOSOFIA D'INTERVENTO.....	6
LA PREVENZIONE PRECOCE DELLE DISABILITÀ DEGLI APPRENDIMENTI	11
GUARDARE AL DI LA' DELLO SCOLARO	15
LA FORMAZIONE A SCUOLA.....	18
CONTRO IL MALTRATTAMENTO E L'ABUSO	25
 LA FINESTRA TERRITORIALE:	
NASCE L'A.Ge A COLLEFERRO.....	31
LA PSICOLOGIA NELLA SCUOLA DI EDUCAZIONE.....	33
 APPUNTAMENTI DEL CPS	35

IL CENTRO POLIFUNZIONALE SCOLASTICO

COME PRATICA D'INTERVENTO PSICO-SOCIALE

Dott.ssa Serena Zurma

Psicologa scolastica e coordinatore del CPS

L'idea di progettare un Centro Polifunzionale Scolastico (CPS) nasce dall'esigenza di riorganizzare "nuove risorse umane" al fine di rispondere ai contingenti bisogni della comunità. Partendo da un'analisi psico-sociologica di questo territorio, si è pensato di rafforzare aspetti del contesto scolastico, orientando le nostre lenti alla costruzione di un ponte fra scuola, famiglia e servizi che riduca "l'isolamento sociale", a cui spesso queste "agenzie educative" sembrano sottoposte.

Il sodalizio operativo fra le due realtà universitarie della "Sapienza" di Roma, presenti a Valmontone: il *Cirps Consortium* (consorzio di cui fa parte il C.I.R.P.S. Centro Interuniversitario per la Ricerca dello Sviluppo sostenibile) la cui direzione è affidata al prof. Ugo Troya, docente di Fisica presso la Facoltà di Ingegneria, e il *CIRID* (Centro Interdisciplinare di Ricerca Integrata sulle Disabilità e le Tecnologie per l'Autonomia), nella cui direzione è affidata alla professoressa Marta Olivetti Belardinelli, docente ordinario di Psicologia Generale, ha creduto nella fattibilità di questo pionieristico e ambizioso progetto, agevolandone la sua sperimentazione.

Seguendo i principi del lavoro di rete, la costruzione del CPS vuole porsi come un istituto capace di aprire le frontiere di un dialogo, ormai annoso, fra territorio, scuola e famiglia, attraverso una "comunicazione circolare".

Il CPS rappresenta, quindi, un passo in avanti nella ricerca di un cambiamento che assume una valenza di tipo "sociale" attraverso l'applicazione di quei fondamenti della teoria familiare riconducibili a contesti diversi dal centro privato di psicoterapia.

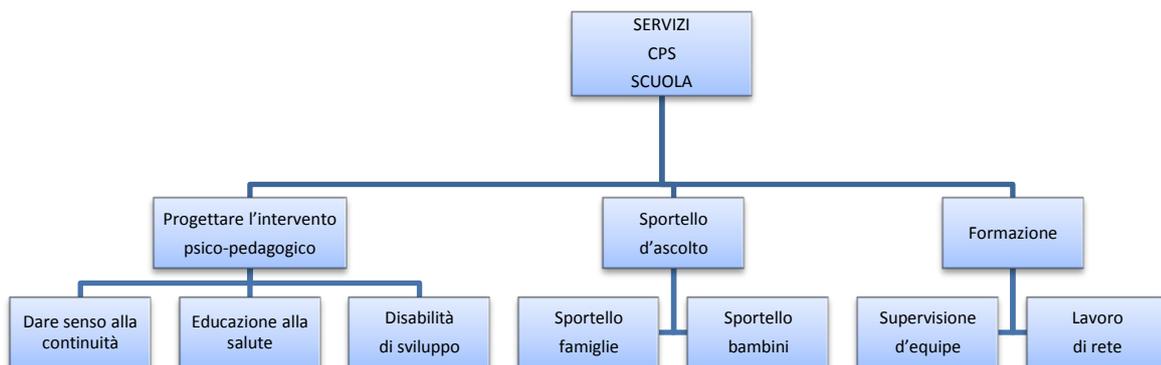
Studi di settore testimoniano come, sottraendosi a consuetudini stereotipate, sia possibile sfruttare le risorse reperibili in contesti non terapeutici per provocare nell'utente cambiamenti altrimenti impensabili (Andolfi, 2007).

La realizzazione degli interventi segue un'impostazione metodologica centrata sul lavoro d'equipe, con nucleo di coordinamento operativo presso il *Cirps Consortium*. Il gruppo di lavoro è multi-disciplinare e composto da professionisti eterogenei per campi d'esperienza.

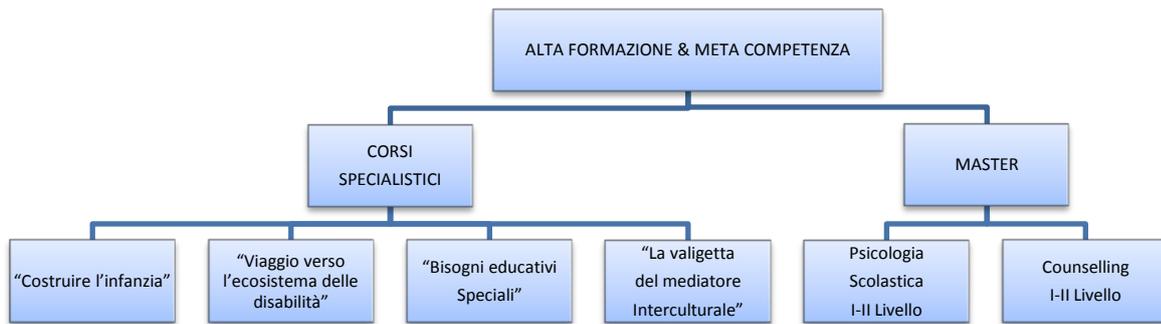
- Psicologi
- Counsellor a orientamento sistemico relazionale
- Educatori
- Assistenti sociali
- Mediatori culturali
- Mediatori familiari
- Avvocati

La *specificità degli obiettivi* che il CPS intende perseguire a breve, medio e lungo termine, permette di focalizzare con accurata sistematicità l'ottica d'intervento pluralista.

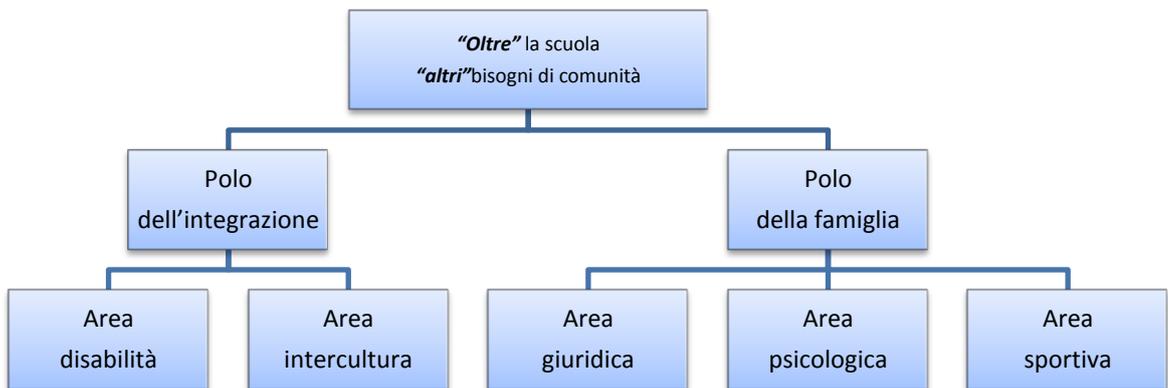
- Erogare un'eterogeneità di servizi psicologici qualitativamente funzionali ai bisogni della "scuola".



- Promuovere la "meta-competenza" fra gli operatori psico-socio-pedagogici;



- Fornire servizi integrativi e complementari agli *"altri"* bisogni di comunità;



- Diffondere l'informazione di settore attraverso uno spazio di sensibilizzazione territoriale permanente.



Alcune considerazioni

Se le acquisizioni *teoriche*, aderenti alle attitudini personali, forniscono l'orientamento al professionista e le esperienze *pratiche* ne sostanziano i contenuti, sono poi le abilità di *meta-competenza* ad agevolare il senso del cammino operativo.

Il CPS, ha senz'altro deciso di intraprendere una strada in salita, ma ponendosi come "risorsa sociale", spera di "*saper essere e saper fare*" ciò di cui la comunità risuona a livello territoriale.

LA RETE COME FILOSOFIA D'INTERVENTO: comunicare secondo un'ottica sistemico relazionale

Dott.ssa Giulia Zurma e Dott. Bruno Nardi

Operatori sociali del Segretariato Sociale e di Prossimità del Municipio XVI del Comune di Roma

La rete, intesa come l'insieme delle relazioni che lega tra loro le parti che compongono una collettività, o un suo particolare settore, è ormai da tempo affermata e riconosciuta come una necessità in molti settori della società, dall'informazione all'industria, dal commercio ai servizi sociali. Ognuno di questi settori, dunque, può essere rappresentato come un organismo composto da un insieme di attori, sostanzialmente interdipendenti tra di loro. In questo organismo il sistema delle comunicazioni assolve alla funzione di "sistema nervoso", ovvero di relazione e di coordinamento tra le parti, necessaria al suo corretto funzionamento. Con il procedere del processo di specializzazione della società, e della sua conseguente frammentazione, questo ruolo di raccordo assume un'importanza sempre crescente. La società frammentata ha dunque bisogno di una circolazione notevole di informazione, che tenga in contatto tutti i sistemi che la costituiscono: *"il grado di integrazione di una società dipende in ultimo dalla capacità dei sistemi sociali di comunicare efficacemente tra loro [...]. A sua volta il grado di integrazione di ogni sistema dipende dalla capacità dei sottosistemi di comunicare a vicenda"* .

Secondo lo stesso principio anche una realtà più piccola, come quella dei servizi sociali, necessita di un coordinamento tra gli elementi che la compongono, e di una costante relazione tra le parti. In effetti la necessità di collaborazione tra gli enti che compongono il variegato mondo dei servizi sociali è ormai da tempo associata da parte degli operatori del settore, nonché oggetto di attenzione anche da parte del legislatore, che a partire dalla legge 328 del 2000, legge di riforma del sistema integrato di interventi e servizi sociali, considera sempre come fondamentale la collaborazione tra gli enti e tra il pubblico e il privato (Maggian 2001).

Alla base di questo ragionamento stanno le considerazioni di fondo relative all'importanza di condividere modelli organizzativi, risorse, tecniche ed esperienze, accelerando il processo di crescita della qualità dei servizi erogati, ma anche le caratteristiche particolari di questo settore che necessita di avvalersi di molte

collaborazioni in ambiti diversi: quello sanitario, quello dell'architettura urbana, quello dell'istruzione.

In questi anni, il lavoro sociale si trova sempre più a fare i conti con una società complessa. Tale carattere viene definito da P. Donati col termine "relazionale" ad indicare come l'attuale società sia caratterizzata al suo interno da molteplici e diversi tipi di relazioni che mutano, si compongono e si scompongono continuamente, secondo percorsi più complicati e instabili rispetto a quelli del passato. Nel tempo, alla ricerca di una via, e perché no, di una legittimazione all'interno del vasto

panorama delle figure professionali "d'aiuto", gli operatori del sociale hanno diretto la propria attenzione in cerca di riferimenti validi alla costruzione di una propria immagine.

A ben vedere F. Folgheraiter nel volume *"Operatori sociali e lavoro di rete"*, definisce questo fenomeno come *"crisi di orientamento"* per indicare come troppo spesso gli operatori abbiano assunto paradigmi estranei al lavoro sociale e quindi abbiano operato di conseguenza.

Hanno accettato ad esempio di seguire il "paradigma medico" che, tradotto sul piano operativo (osservazione, diagnosi, trattamento) non ha fatto altro che portarli a stravolgere quella che è ormai oggi considerabile come la vera essenza di un intervento sociale.

I "processi d'aiuto" sono stati, quindi, pensati come azioni centrate sul caso (sulla persona-utente considerata solo come portatore di disagio) da parte di vari operatori sociali, trasfigurati a volte in veri e propri terapeuti e quindi spesso portati ad avventurarsi in campi anche molto al di fuori delle specifiche competenze professionali. Questo approccio ha condotto a registrare man mano lo sviluppo da ambiti creati appositamente per questi fini, quasi asettici, strutturati per "isolare" e "curare". *La ricerca appare oggi, invece, piuttosto diretta quella alla realizzazione di "situazioni", "opportunità" "posti che sappiano divenire luoghi"*. Tutto tende a configurarsi, evitando di finire col confondersi, come parte della realtà quotidianamente vissuta, arricchendone giorno per giorno il bagaglio di contenuti. In tal senso non appare, dunque, fuori luogo parlare di approccio ecologico. Un tale orizzonte d'intervento mira, infatti, a far sì che migliori qualitativamente l'ambiente umano e istituzionale che accoglie il disagio e con esso si confronta quotidianamente. Questo miglioramento non comporta la sterile, ma forse più rassicurante imposizione dall'alto, quanto piuttosto un lavoro (un lavoro direi.....) finalizzato alla creazione di condizioni e presupposti affinché, quasi, si "autorealizzi". La presa in carico diviene, quindi, concepibile come totale. Un prendersi carico che si rende disponibile a incamerare, tradurre e rendere funzionali all'avvio di processi di crescita frutto dello specifico e particolare mandato che investe, e contemporaneamente rappresenta, il lavoro dell'operatore.

Chi è l'operatore di rete? A questo punto del discorso diviene necessario interrogarsi sul tipo di operatore o meglio ancora sugli operatori che professionalmente possono sviluppare il tipo di lavoro fin qui descritto.

In un certo senso si può dire che più o meno tutti coloro che sono impegnati a vario titolo nei servizi sociali, sanitari ed educativi possono adottare strategie di rete (familiari, volontari e così via) ma non si può altrettanto dire che tutti lo facciano possedendone il metodo, quindi con piena intenzionalità. I cosiddetti operatori informali (persone comuni che possiedono attitudini naturali nel saper entrare in sintonia con persone in difficoltà ed essere loro di aiuto, che mostrano quindi una certa disponibilità in questa direzione) che per lo più agiscono in modo spontaneo, non sono ad esempio tenuti a conoscere il senso tecnico di quello che stanno facendo, cosa invece che rigorosamente devono fare i professionisti (specificatamente formati per dare aiuto), anzi si può

dire che sia proprio questa una delle caratteristiche che contraddistingue il loro operato. Il loro deve essere un agire connotato da un ben definito piano di progettualità, devono cioè sapere quello che fanno, le ragioni per cui lo fanno e quali risultati, seppur a grandi linee, si possono attendere. L'operatore professionale (sia esso assistente sociale, educatore extrascolastico, psicologo, psichiatra, ecc.) deve saper utilizzare con competenza i principi del lavoro di rete.

Lavorare in rete, a questo livello, sapendo quindi esattamente cosa si fa e perché lo si fa, presuppone negli stessi operatori un capovolgimento di mentalità, con un conseguente cambiamento di quegli atteggiamenti e di quelle modalità operative che hanno in passato dominato nel campo del lavoro sociale.

Tutto questo non è cosa da poco anche perché non è certo acquisibile tramite training formativi, cosa che, sarebbe possibile fare se il lavoro di rete fosse una tecnica, un metodo; trattandosi invece, come sottolinea a più riprese Folgheraiter, di "*una forma mentis*", è più difficile farla propria; richiede loro un grosso sforzo, una grande maturità intellettuale. Comunque sia però, precisa F. Ferrario, il lavoro di rete come azione intenzionale si addice meglio ad essere promosso e sviluppato da un'équipe di operatori, piuttosto che da uno solo, anche proprio per il tipo di intervento che richiede. Gli operatori di rete devono innanzitutto, vedere e pensare alle cose in un'ottica diversa rispetto al passato e convincersi che per far fronte a situazioni di disagio sempre più numerose, sempre più complesse e pertanto difficili da leggere e da interpretare, non è più sufficiente il solo intervento fornito dagli operatori professionali o, in altre parole, le sole risorse provenienti dal servizio pubblico, ma occorrono interventi multipolari e quindi la partecipazione di più attori sociali, il tutto nell'ambito di un sistema misto (formale-informale) di servizi. Condizione necessaria è che però questi soggetti, sia pur differenti per competenze e per motivazioni, siano tra loro in relazione e quindi ben collegati in modo da formare delle vere e proprie "reti" di supporto. Il rischio di un lavoro di rete a-progettuale è quello di imbattersi nel problema frequente che molto spesso mina le possibilità di successo in ambito di lavoro sociale. L'immagine della rete deve subire un mutamento concettuale attraverso il quale i nodi, che ne compongono le maglie, divengano "snodi" sensibili e "senzienti" in relazione al disegno complessivo dell'intervento in corso. Gli operatori, tenendo poi presente quello che, a giudizio di molti studiosi, è veramente un aspetto cruciale del lavoro di rete (il fatto che si preveda che gli stessi soggetti con problemi partecipino attivamente, assumendo ruoli sempre più importanti, alla gestione della loro situazione) devono tendere, fino a farlo diventare un obiettivo costante del loro agire, a riconoscere e a dar credito alle risorse presenti in queste persone. Questa non è cosa facile per gli operatori abituati solitamente a vederli attraverso i loro deficit e a considerarli come semplici fruitori di prestazione, come portatori di bisogni. In breve, ciò che viene richiesto loro, per essere in linea con questa prospettiva è di utilizzare un diverso modello di approccio con gli utenti, orientato non tanto e non solo a ricercare e a mirare il problema individuale da risolvere, il danno

da riparare, ciò che manca, ma quanto piuttosto a mettere in risalto e a valorizzare la loro capacità di fare e di agire e quindi i punti di forza che in essi, nonostante tutto, ancora vi sono. Si deve, insomma, riuscire a guardare al positivo rinforzandone i tratti e potenziandone gli ambiti di sviluppo (empowerment).

Un agire che, per dirlo con le parole di Folgheraiter, "tende a sfruttare la forza delle cose, piuttosto che sforzarle contro natura". Il lavoro di rete è "un relazionarsi con relazioni". Nel momento in cui l'operatore esperto si pone di fronte a un processo di aiuto nei riguardi di una rete in difficoltà, e quindi di entrare effettivamente in campo, deve subito resistere alla tentazione, seppur molto forte, di sostituirsi a quelli che sono gli agenti primari, fronteggiando lui al loro posto. Così facendo, infatti, agirebbe sul problema in un'ottica assistenzialistica tradizionale e non di rete la quale invece richiede all'operatore di entrare in relazione, di instaurare un legame soddisfacente con quella realtà che per definizione è già al lavoro prima di lui e che altro non è che un reticolo di relazioni; il suo diventa pertanto "un relazionarsi con relazioni". Ciò che ne dovrebbe risultare è una specie di intreccio tra rete ed esperto, due parti che si potenziano e si orientano a vicenda, interagendo per individuare assieme attraverso un paziente lavoro di studio e di ricerca una possibile soluzione del problema. La finalità ultima e attesa è il continuo potenziamento della rete stessa in un'ottica "cibernetica".

Il lavoro dell'educatore come "operatore relazionale" in una società sempre più complessa che presenta all'interno legami "deboli e allentati" del tipo: crisi delle istituzioni tradizionali come la scuola; indebolimento della vita familiare (instabilità matrimoniale, riduzione "dei tempi di famiglia", professionalizzazione femminile); contraddittorietà, ambiguità, fragilità dei rapporti umani; acquista un senso ed un significato solo se si inserisce dentro ad un intervento circolare, in processi lavorativi di rete. "Il lavoro di rete mira a far entrare il formale nell'informale, vale a dire: far entrare organizzazione e supporto "tecnico" dentro al vivo delle risorse umane perché queste, in qualche modo, si strutturino, sviluppino al loro interno un'ossatura sulla quale reggersi ed autopertarsi (nel senso dell'autopoiesi) ovvero crescere o umanizzarsi ancora di più. Viceversa, o contemporaneamente, lavoro di rete significa far entrare più informale nel formale, ossia riuscire in qualche modo ad irrorare le nervature organizzative o i rapporti personali dentro i servizi con input continuativi di umanizzazione e di significanza psicologica". In secondo luogo il lavoro di rete mette in risalto l'importanza che il concetto di "reciprocità" riveste in una relazione di aiuto, intendendo con questo la possibilità di scambio e non solo di ricezione passiva da parte delle persone che ricevano l'aiuto. In questa prospettiva, dunque, l'educatore assumerà una particolare rilevanza e una significata connotazione professionale solo se riuscirà a sviluppare progetti integrati e coordinati che permettano una proficua utilizzazione delle risorse sia formali che

informali; progetti che vedano come principale operatore il soggetto direttamente interessato e le persone che sono in relazione con lui.

Ci ricorda, infatti, più volte Folgheraiter, che il lavoro di rete è un lavoro mediato: il vero intervento è quello che fa la rete. All'interno di tale orizzonte operativo, l'educatore professionale non fa altro che agire come un operatore relazionale: rinforza e favorisce le connessioni, i collegamenti fra le varie risorse; il suo diventa, pertanto, un lavoro di attivazione più che un lavoro di erogazione. Quello dell'educatore è un lavoro particolare, contrassegnato da un continuo quotidiano rapporto con la persona in difficoltà, di conseguenza egli occupa, all'interno del sistema complessivo una posizione favorevole che gli permette di analizzare le varie situazioni di bisogno in maniera dettagliata e quindi di capire quali sono i loro punti di forza, i loro punti di debolezza, quali le possibili vie di uscita. Egli deve perciò raccogliere questi dati, cercando di riuscire ad ampliare il più possibile il campo di osservazione del caso in questione, in modo da avere a disposizione un buon numero di informazioni da connettere; darvi un senso e presentarli poi all'organizzazione e al gruppo di lavoro di cui esso stesso fa parte. L'educatore è in tal senso uno degli "sn- nodi" della rete. Per queste ragioni il metodo di rete presuppone un operatore che sa guardare le relazioni e le sa fluidificare, una sorta di mentore o stimolatore di resilienza. Il comune riflettere su un problema e sulle sue vie di uscita potenziali può risultare allora, con un tale accompagnamento, in qualche modo facilitato. Il lavoro di rete è un modo molto tecnico di operare che però si rivolge a sostenere l'operare delle relazioni sociali, e quindi a liberare l'intelligenza diffusa di tutti. Non è una combinazione ingegneristica di sapienze predefinite e rigide, un patto tra specialisti per fare bella figura con gli "utenti" e apparire coordinati. E' un modo di facilitare il mettersi in gioco di tutti, nel presupposto che la sapienza e l'ignoranza sono spesso mescolate. Sapere di non sapere, e però aver voglia di imparare assieme, è il presupposto di ogni relazione e di ogni rete.

Bibliografia

"La qualità del welfare". Donati Pierpaolo, Folgheraiter Fabio -Centro Studi Erickson, 2009

"La cura delle reti nel welfare delle relazioni". Folgheraiter Fabio-Centro Studi Erickson, 2006

"L'utente che non c'è. Lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona" Folgheraiter Fabio- centro Studi Erickson, 2000

"I servizi socio-assistenziali. Verso la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali e sanitari". Maggiani Raffaello- Carocci Editore, 2001

LA PREVENZIONE PRECOCE DELLE DISABILITÀ DEGLI APPRENDIMENTI: un progetto di ricerca-azione in corso presso il I Circolo Didattico di Colleferro

Dott.ssa Serena Zurma e Dott.ssa Tiziana Tantari

Psicologhe scolastiche

Le difficoltà di apprendimento costituiscono un problema rilevante per la loro incidenza nella popolazione scolastica; secondo le prime ricerche epidemiologiche condotte in Italia relativamente alle sole difficoltà di lettura (Cassini et al., 1984; Lindgren et al., 1985) dal 5 al 10% dei bambini della scuola primaria presenta problemi marcati in questa abilità.

Varie pubblicazioni confermano la rilevanza del problema, riportando dati analoghi sull'incidenza dei disturbi dell'apprendimento (OMS, 1992; Stella e Biancardi, 1997; Pearl e Bay, 1999).

E' riconosciuta, quindi, da tutti gli studiosi l'enorme importanza di rilevare precocemente la mancata acquisizione di specifiche abilità nei bambini per poter predisporre adeguate strategie d'intervento ed evitare la possibile insorgenza di un disturbo dell'apprendimento.

Una sottovalutazione o una valutazione errata del livello di sviluppo delle abilità di base può comportare, infatti, non solo una serie di insuccessi scolastici ma anche ricadute sullo *sviluppo emotivo, motivazionale e sociale del bambino*.

Circa l'80% dei bambini con problemi di apprendimento presenta anche disturbi sociali; di solito questi bambini sono facilmente derisi dai compagni, presentano minore adattamento sociale ed emotivo, maggiore ansia, ritiro in se stessi e bassa autostima (Searcy, 1988; Wong, 1996).

Queste problematiche di tipo sociale potrebbero causare o alimentare l'insorgenza e la crescita di difficoltà nell'apprendimento a scuola ma anche, al contrario, trovare nel disagio scolastico le proprie origini (Cornoldi, 1991).

Le difficoltà dell'apprendimento non emergono prima dei *sette/otto anni*, in quanto spesso mancano la possibilità e gli strumenti adeguati per rilevarle; un intervento tardivo, purtroppo, offre scarse possibilità di successo, dato che, quando viene attuato, i deficit o le lentezze nello sviluppo ormai potrebbero essersi cristallizzati in veri e propri disturbi.

E' importante, quindi, prestare attenzione alle potenzialità della prevenzione: individuando i segnali precoci di difficoltà nei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia è possibile identificare le modalità di sviluppo di queste difficoltà e conseguentemente utilizzare strumenti di recupero adeguati e maggiormente efficaci.

I dati desunti su scala nazionale, trovano rispondenza con le realtà locali rilevate nelle scuole della provincia sud-est di Roma di nostro esercizio, a partire dal nido, per continuare con la scuola dell'infanzia e primaria, fino alle scuole secondarie di I e II grado.

Diverse sono le segnalazioni di chi *“vive e con-vive”* il problema di alunni con difficoltà di letto-scrittura, di calcolo numerico o di comprensione del testo scritto. Più specificatamente, il disagio diventa maggiormente visibile ai *“non esperti”* a partire dalla terza elementare, dato che le prestazioni di questi bambini risultano lontane da quelle dei soggetti appaiati per scolarità e per età e che, se non trattati prontamente, portano ad una espressione attendibile del disturbo.

Non meno irrilevante è l'incidenza della sommatoria fra la frustrazione *dell'insegnante* che *“deve gestire”* una simile situazione, la demotivazione e la bassa autostima del *bambino* a cui viene meno la sua *“identità scolastica”*, la *famiglia* che il più delle volte, si trova *“impreparata”* di fronte al problema.

Queste considerazioni ci hanno condotto, nell'anno scolastico 2007/08 ad avviare in via sperimentale un progetto di ricerca-azione su *“La prevenzione precoce delle disabilità degli apprendimenti”* presso il I Circolo Didattico del Comune di Colleferro (Roma).

Meta-obiettivo

- Ridurre le differenze prima dell'ingresso alla scuola primaria agendo direttamente sulle abilità considerate prerequisiti degli apprendimenti scolastici, ovvero di monitorare i bambini considerati *“a rischio”* anche negli anni successivi.

Micro-Obiettivi

- Accompagnare non solo i bambini *“a rischio”* ma tutti i bambini nel difficile passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare;
- Realizzare un intervento volto al superamento di uno snodo curriculare caratterizzato da un valido pragmatismo pedagogico ma ancora limitato rispetto all'osservazione di stampo meta;
- Costruire uno strumento operativo e specialistico di continuità psico-pedagogica per il segmento materna-primaria

Impostazione metodologica

Seguendo i principi del modello sistemico relazionale e dell'action research di K. Lewin, secondo il quale si utilizza la ricerca-azione per favorire e orientare il cambiamento rispetto a dei valori di partecipazione, valorizzazione delle risorse e coinvolgimento, la metodologia d'intervento, prevede uno studio longitudinale quadriennale che si articola in un percorso corrispondente all'evoluzione del bambino.

Primo anno sperimentazione

Intervento scuola materna - bambini di 5 anni

1. Somministrazione questionario osservativo IPDA da parte delle insegnanti
2. Laboratorio d'intervento specialistico di potenziamento cognitivo nei bambini rilevati come "a rischio"
3. Counselling psicologico alle famiglie
4. Trasmissione d'informazioni al segmento "continuità didattico educativa materna-primaria"

Secondo anno sperimentazione

Intervento scuola primaria - bambini di 6 anni -

1. Alfabetizzazione emotiva sistema-classe
2. Monitoraggio situazioni a rischio pregresse
3. Rilevazione situazioni a rischio del nuovo gruppo classe
4. Laboratori d'intervento specialistico
5. Counselling familiare
6. Eventuale invio al servizio

Terzo anno sperimentazione

Intervento scuola primaria - bambini di 7 anni -

1. Evoluzione progetto alfabetizzazione emotiva sistema classe
2. Micro laboratori d'intervento specialistico
3. Counselling familiare

Quarto anno sperimentazione

Intervento scuola primaria - bambini di 8 anni -

1. Continuità psico-pedagogica sui laboratori avviati
2. Incontri tematici scuola-famiglia
3. Counselling familiare

Bibliografia:

- *Bombi A.S, Scittarelli G. - Psicologia del rapporto educativo: la relazione insegnante alunno dalla prescuola alla scuola dell'obbligo, Firenze, Giunti, 1998*
- *Bruner, - La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola, Milano, Feltrinelli, 1997*
- *Cornoldi, " Le difficoltà di apprendimento a scuola" Bologna, Il Mulino, 1999.*
- *Progetto accoglienza nella continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola elementare: l'esperienza delle scuole di Cellatica e Gussago*
- *Scorpinti, M. (2006) - Collaborazione scuola famiglia: "alleanza educativa" o "rischio d'emergenza?" Aspettative reciproche e difficoltà. SRM Psicologia Rivista*
- *Terreni, M.L. Tretti, P.R. Corcella, C. Cornoldi, P.E. Tressoldi (2002) "IPDA - Questionario osservativo precoce delle difficoltà di apprendimento" Trento, Erickson.*
- *Tretti M.L, A.Terreni, P.R. Corcella (2002) " Materiale IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategia e interventi" Trento, Erickson.*
- *Zanetti M.A., D. Miazza (2002) "SR 4-5. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria" Trento, Erickson.*

GUARDARE AL DI LA' DELLO SCOLARO: verso la cultura dell'adolescenza

*Dott.ssa Anna Navarra
Presidente della Scuola Media Statale "Leonardo Da Vinci" di Colleferro*

E' una strana sorte quella del rapporto dell'educazione con la scuola.

A tutti sembra ovvio che educazione e scuola non possano che essere strettamente collegate: che cosa deve fare la scuola se non educare? E quando, d'altra parte, si verificano fatti gravi ci si chiede: ma la scuola dov'era?

Eppure, giorno per giorno, sembra che si perda la memoria di questa priorità e l'impostazione dell'attività scolastica risponde in maniera settoriale ed esclusiva ad altre logiche, quelle dell'istruzione, dell'apprendimento, della conoscenza.

Ora mentre non si può negare l'importanza di queste dimensioni nella crescita del ragazzo, occorre anche aggiungere che esse hanno bisogno di essere collocate in una prospettiva globale, quella che riguarda la persona e la sua maturazione.

Oggi si nota tanta fragilità affettiva e relazionale. Occorre che i docenti e tutti coloro che hanno a che fare con la scuola non cedano alla tentazione di far prevalere la dimensione dell'istruzione a scapito dell'educazione, ma piuttosto sappiano fare della trasmissione della cultura un fatto vivo, la consegna di un patrimonio di idee, valori, di significati in grado di sostenere e arricchire la crescita della persona.

La gestione della classe è un insieme di azioni e di atteggiamenti che coinvolge alunni, docenti, organizzazione scolastica.

I processi ed i metodi educativi, didattici attuati dall'insegnante nel gestire globalmente la vita del gruppo-classe condizionano la vita scolastica di ciascun alunno, il suo benessere personale e la sua rendita negli apprendimenti.

E' quasi banale ricordare che per dare il meglio di sé, un allievo ha bisogno di sentirsi accettato e valorizzato dall'insegnante e dai compagni, ha necessità di vivere un'esperienza motivante, di essere coinvolto ed affascinato dalle attività in una classe disciplinata, di essere guidato e sollecitato nel percorso scolastico.

Tutti i ragazzi, anche quello problematici, possono essere aiutati a risolvere le loro difficoltà se incontrano nella scuola insegnanti ed operatori capaci di interagire fra loro ed intenzionalmente volti a ricercare il bene dei propri alunni.

In generale si pensa che la gestione della classe riguardi esclusivamente i docenti e gli alunni. Ciò è vero solo in parte, perché altri fattori influenzano questa relazione: la società, la famiglia, la scuola in senso lato.

La *società* attuale propone modelli culturali legati all'apparire.

La *famiglia* condiziona il bagaglio culturale, valoriale, educativo del ragazzo con le sue esperienze culturali ed affettive domestiche. Molte volte avviene che il rapporto genitori-insegnanti risulti difficile, non fondato sulla fiducia reciproca, indispensabile, invece, per ogni collaborazione efficace sul piano educativo.

Il ragazzo spesso a *scuola* non si sente parte di essa, non la elegge come ambiente sociale e culturale di riferimento.

Gli insegnanti sono chiamati ad operare in questa difficile realtà e ad essi sono delegate le scelte di relazione e di gestione della classe, nella ricerca di un equilibrio che crei coinvolgimento emotivo oltre che culturale e operativo.

Per far questo il docente deve scegliere a quali principi didattico - metodologici ispirarsi per realizzare attività non solo *per* gli studenti ma *con* gli studenti, coinvolgendoli nelle scelte e nelle proposte differenziate rispetto alle forme di intelligenza di ciascuno.

Il cammino non è esente da difficoltà, ma alcune di esse potrebbero essere superate se si cominciasse a concepirlo insieme, in relazione con i colleghi, con altre professionalità della scuola e con altre "risorse" di cui è possibile giovare (medici, psicologi, sociologi...)

L'opera educativa ha sempre a che vedere con la "collegialità": non è mai esclusiva intrapresa dal singolo.

La scuola dell'autonomia chiede, dunque, una professionalità rinnovata ai docenti perché offre al singolo "spazi" decisionali che qualificano e valorizzano le specifiche professionalità.

La funzione docente investe un *nuovo profilo professionale* degli insegnanti nella direzione di:

- Consapevolezza della progettazione e della gestione di situazioni di apprendimento;
- Azione collaborativa con altri docenti nel CDC e comunque sempre più spesso con altri professionisti per affrontare questioni emergenti della vita scolastica (si pensi ad esempio ai problemi legati alla crescita e allo sviluppo psico-fisico degli allievi e all'integrazione degli alunni stranieri);
- Confronto aperto ad altri professionisti per definire interventi formativi sulla base di presupposti culturali condivisi, di letture complementari degli effettivi bisogni da soddisfare.

Tutto questo richiede disponibilità all'ascolto, a mettersi in discussione, a "negoziare" modalità e forme di approccio alla questione da esaminare.

Si va definendo, dunque, una figura di *docente consapevole* della rilevanza etica della sua professione; disponibile al confronto e al lavoro con altri professionisti, attento a cogliere le effettive necessità formative e culturali dei giovani allievi, capace di orientare le proprie azioni professionali in modo coerente con le scelte valoriali condivise a livello di Istituto. Con lo sguardo

educativo egli sa mettere al centro la persona, i suoi valori, le sue dimensioni di vita, la sua storia, la sua crescita.

Il processo dell'educare assume caratteri molto diversi se il fine è la crescita della persona o il raggiungimento di obiettivi esterni ad essa. *A scuola educare è vedere al di là dello scolaro il bambino, il giovane* e tutto questo non è in astratta percezione del valore della persona, ma nella concretezza di una vicenda personale, nel dinamismo del suo crescere e maturare.

Non ci può essere vera educazione senza relazione, senza pensare ad una profonda comprensione che sappia trasmettere fiducia, stima, accettazione, disponibilità a riconoscere, considerare un problema per cercarne una qualche soluzione possibile.

L'esperienza che molti psicologi stanno facendo da qualche anno nella stanza riservata di uno sportello d'ascolto scolastico merita di essere raccontata per la ricchezza dei contenuti raccolti e per l'immagine emergente di ragazzi immersi nell'incessante ricerca di una vita autenticamente più gioiosa e ricca di significato ma talvolta molto diversa da quella proposta in famiglia o a scuola.

E' uno strumento di aiuto prezioso lo sportello, specie se in orario scolastico, un'opportunità gratuita per i ragazzi e le famiglie che, quando effettivamente utilizzata, può favorire il rapido riconoscimento e il blocco di una crisi o anche l'individuazione di soluzioni esterne alle quali rivolgersi.

Allo sportello possono essere raccontate senza timore di alcun giudizio, noia e intima sofferenza, scarsa comunicazione, individualismo di classe, svalutazione, piccoli e grandi traumi vissuti nel corso della crescita.

A volte lo sportello raccoglie confidenze sentimentali, piccoli intrecci che danno sapore ai loro 12-13 anni, le trasgressioni che è meglio non raccontare ai genitori, ai nonni...le emozioni, il pianto, la rabbia. Una figura esterna alla famiglia, una figura non troppo coinvolta negli investimenti scolastici, rappresenta un riferimento capace di accogliere e di presentare nuove chiavi di lettura rispetto a una situazione evidenziata come problematica.

E la persona nella quale si è riposta fiducia o, comunque, che si può vedere come non coinvolta in quel processo strettamente valutativo che caratterizza necessariamente i docenti, può diventare un prezioso supporto in classe, quale osservatore privilegiato e facilitatore di processi di socializzazione, di integrazione, di inserimento, di risoluzione di conflitti.

I docenti, allora, in collaborazione con l'esperto, possono attivare strategie metodologiche a supporto di situazioni complesse utilizzando la normale attività didattica.

Penso, dunque, che la scommessa culturale dei prossimi anni sarà quella di costruire nel paese e mettere a disposizione della scuola e della famiglia una cultura della pre-adolescenza e dell'adolescenza che sostenga la scuola e la famiglia nell'educazione delle nuove generazioni.

LA FORMAZIONE A SCUOLA

Prof. Frattollillo

Preside dell'Istituto di Istruzione Superiore di Via Delle Scienze, Colleferro.

L'educazione alla salute nella scuola italiana è prevista dal TU 309/90 e descritta nelle linee guida (volume distribuito dal Ministero Pubblica Istruzione e dal Ministero della Sanità in tutti gli istituti scolastici nel 1992); si basa sul principio che si deve mettere ciascun individuo in grado di sviluppare la capacità di prendere decisioni coscienti nei riguardi del proprio benessere, in difesa del suo equilibrio fisico, psichico, spirituale e sociale.

Partendo da una concezione della scuola e dell'educazione quale servizio reso alla collettività che partecipa della complessiva realtà socio - economica - culturale del territorio cui appartiene, si evidenzia, oggi, sempre più la presenza negli alunni di problematiche di disagio a livello comportamentale, emotivo e cognitivo.

Esse si riflettono sia in difficoltà di apprendimento che di relazione con il contesto scolastico e, in molti casi, nei rapporti di collaborazione fattiva tra scuola e famiglia.

L'insieme di queste realtà trae origine da:

**situazioni di svantaggio economico e socio-culturale ("fasce a rischio");
carenze educative familiari;
problematiche che emergono dalle "famiglie ricomposte";
carenza di formazione /informazione;
insufficiente collaborazione tra scuola e territorio;
scarsa interazione scuola-famiglia.**

Il fenomeno del disagio costringe a ripensare il ruolo della scuola come luogo di prevenzione e recupero ponendo ad essa il problema di attivarsi per migliorare la qualità della sua offerta formativa e la necessità, per essere veramente efficace, di produrre interventi di "contesto".

La convinzione che una reale presa in carico dei bisogni e un'adeguata realizzazione degli interventi possa scaturire solo da iniziative non isolate, ma sinergiche di più attori, porta a considerare la necessità di coinvolgere in un'azione coordinata, la famiglia, le altre agenzie educative, i Servizi e le Istituzioni già presenti sul territorio che, a diverso titolo, intervengono in un settore più o meno ampio della vita dell'alunno.

In altre realtà (in parte anche nel liceo Marconi di Colleferro e Segni) assistiamo alla formazione di gruppi di Docenti e Specialisti (psicologi) che hanno acquisito specifiche esperienze e competenze attraverso lo sviluppo di itinerari progettuali volti a prevenire il disagio e la dispersione scolastica, con le funzioni di:

- monitorare costantemente il fenomeno del disagio analizzandone le caratteristiche;
- promuovere la formazione dei docenti ;
- coinvolgere i genitori;

- utilizzare i risultati ottenuti dal monitoraggio e inserirli nella banca-dati dell'istituto per mettere a punto interventi più mirati;
- promuovere la diffusione delle informazioni all'interno del collegio docenti;
- coinvolgere enti del territorio;
- mettere in atto azioni di supporto psicopedagogico (tutoraggio, *counseling*);
- favorire azioni di supporto tese a promuovere e a sostenere la coerenza e la continuità in verticale ed orizzontale, fra i diversi ordini e gradi di scuola.

**prevenire e intervenire sui comportamenti "a rischio" presenti nell'Istituto;
attivare un Servizio Psicopedagogico con funzioni di prevenzione e recupero del disagio scolastico, di sensibilizzazione e supporto a tutti i soggetti che, variamente, influenzano la relazione educativa.**

Gli obiettivi sono:

- ridurre il disagio scolastico agendo dal lato della prevenzione del fenomeno;
- censire tutte le attività che già si svolgono in tale direzione;
- sostenere un "*servizio psicopedagogico permanente*" sulla prevenzione del disagio e della dispersione scolastica, con l'intento di raccogliere dati relativi alle situazioni problematiche, elaborarli ed organizzarli in modo da "leggere" una dinamica del fenomeno sia in rapporto al territorio, sia alle tipologie di insuccesso, sia in relazione ai vari ordini di scuola ed anche nel passaggio tra un ordine e quello successivo;
- monitorare in itinere gli interventi attivati per contrastare il disagio e verificare l'efficacia degli stessi;
- costituire un'equipe stabile di docenti appartenenti a scuole di ordine e grado diverso che operino in favore della prevenzione del disagio;
- favorire tutti i necessari interventi attraverso un coordinamento delle risorse che operano all'interno dell'istituto e nel territorio (circoscrizione, distretto, comune, centri di aggregazione, servizi psicopedagogici), formando così una rete di collaborazione permanente e sistematica;
- favorire azioni mirate all'individuo o al gruppo-classe, per prevenire la dispersione e favorire l'integrazione e la permanenza all'interno dei percorsi formativi degli alunni in difficoltà;
- progettare e attivare corsi di informazione-formazione per docenti e genitori, sulle problematiche educative;
- attivare progetti e convenzioni con altre istituzioni;
- attivare un servizio di *counseling*, rivolto agli alunni, ai docenti, ai genitori e a tutti i soggetti che intervengono nella relazione educativa.

È chiaro che i docenti debbano essere formati , in particolare al fine di:

- predisporre strumenti per l'individuazione precoce delle situazioni a " rischio";
- operare un coordinamento di interventi adeguati all'assunzione di atteggiamenti e relazioni appropriate verso l'alunno e la famiglia, con modificazioni positive ed efficaci della comunicazione in classe.
- recuperare carenze cognitive e abilità logiche, linguistico-espressive e di metodo, soprattutto in quei soggetti a rischio che accusano disagio e difficoltà di apprendimento.

Certamente per realizzare tali progettualità occorrono risorse sia umane che economiche, che i nostri bilanci non permettono a pieno.

È solo grazie alla buona volontà e disponibilità di operatori scolastici e specialisti esterni che possiamo e abbiamo potuti ottenere risultati oltremodo apprezzabili.

METODOLOGIA TEACCH A SCUOLA: analisi di un percorso di educazione e riabilitazione con un bambino autistico

*Dott.ssa Marta Magliocchetti
Terapista della Riabilitazione Psichiatrica e Formatore
Specialista nei Disturbi Pervasivi dello Sviluppo
Specialista nei disturbi psicomotori e psico-sociali dell'Infanzia e dell'Adolescenza*

Il TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicaped Children) è un programma politico, ovvero l'organizzazione dei servizi per le persone con autismo e per le loro famiglie realizzato nella Carolina del Nord(USA).

Prevede una presa in carico globale sia in senso orizzontale che verticale, ovvero in ogni momento della giornata, in ogni periodo dell'anno e per tutta l'esistenza.

È un intervento globale per un disturbo globale.

Il programma ha come fine lo sviluppo del miglior grado di autonomia nella vita personale, sociale e lavorativa, attraverso l'uso di strategie psico-educative che potenzino le capacità della persona con autismo.

I presupposti sono:

- Coinvolgimento e collaborazione con i familiari
- Diagnosi basata su DSM e sull'ICD10 e valutazione specifica
- Uso di strategie educative specifiche e individualizzate

I principi:

- I familiari sono una risorsa indispensabile
- Le persone con autismo devono essere aiutate in maniera speciale a sviluppare le loro capacità, sfruttando i punti di forza, le predisposizioni, le potenzialità
- L'insegnamento si baserà sulle abilità emergenti
- La comunicazione necessita di chiarificazione, in genere di tipo visuospaziale, ma comunque individualizzata

Relativamente alle strategie di intervento, i punti cardine del programma TEACCH riguardano la strutturazione dello spazio, del tempo, dei materiali, gli aiuti, i rinforzi, la generalizzazione.

STRUTTURAZIONE

Dare struttura all'intervento significa fundamentalmente programmare in maniera comprensibile tempi, spazi e attività. Le parole chiave della programmazione riguardano la visibilità, la concretezza, la comprensibilità e la prevedibilità delle attività e delle richieste.

La strutturazione dello spazio risponde alla domanda "dove?"

Gli spazi devono essere "dedicati", ovvero utilizzati per ogni attività (lavoro individuale, riposo, attività con i compagni, tempo libero...), ogni spazio deve inoltre essere segnalato ed organizzato in maniera comprensibile ed immediatamente evidente sotto il profilo visivo.

La strutturazione del tempo risponde alle domande "quando?" e "per quanto tempo?"

Il concetto di tempo deve essere reso visivamente, in qualche modo tradotto in spazio. Per comprendere quanto sarà lunga un'attività è possibile usare una clessidra, una sorta di sveglia, o meglio mostrare visivamente in maniera immediata quali materiali occorrono per l'attività. La visualizzazione del tempo con modalità e in sequenze di diversa complessità permette di anticipare cognitivamente alla persona l'attività che sta per svolgere, fornisce un supporto alla memoria per ricordare cosa è stato già fatto, consente di avere un'idea sul futuro. La strutturazione del materiale risponde alla domanda "che cosa?"

Oltre alla strutturazione dello spazio e del tempo, si considera importante la strutturazione del materiale, che deve essere il più possibile "autoesplicativo" ovvero contenere informazione immediatamente comprensibili sul suo utilizzo. La comprensibilità dell'utilizzo è determinata dall'organizzazione del materiale stesso e dalle modalità della sua presentazione, che sono organizzate secondo una sorta di agenda definita schema di lavoro. La modalità organizzativa del materiale deve essere gradualmente insegnata al bambino e all'adolescente in modo che l'apprendimento di singole abilità vada di pari passo con l'apprendimento di capacità autonome di organizzazione.

L'AIUTO

L'aiuto, o meglio gli aiuti, rispondono alla domanda "come?" ovvero, danno indicazioni su come deve essere eseguita una determinata attività. L'aiuto visivo ha un ruolo prevalente, ma nell'intervento vengono utilizzati anche altri tipi di aiuto: la guida fisica, l'indicazione gestuale o il modellamento, il suggerimento verbale e la supervisione. Questi aiuti vengono utilizzati anche in fase di valutazione: se la persona effettua un'attività con aiuto, l'abilità si definisce "emergente" o "potenziale", e si considera generalmente uno degli obiettivi dell'intervento.

L'intervento consisterà essenzialmente nel partire dal livello di aiuto di cui la persona necessita e di consolidare l'abilità, attenuando gradualmente l'aiuto e/o passando ad un tipo di aiuto più blando.

IL RINFORZO

L'utilizzo del rinforzo e delle tecniche correlate risponde alla domanda "perché?" ovvero riguarda le motivazioni della persona con autismo. Per questo motivo è bene cominciare l'intervento partendo dalle preferenze e dalle attività gradite dalla persona, utilizzandole dall'esterno in alternanza a quelle che si producono spontaneamente con meno frequenza.

LA GENERALIZZAZIONE

Generalizzare significa utilizzare nel "mondo reale" un'abilità acquisita durante l'insegnamento. La generalizzazione deve essere prevista e programmata fin dall'inizio dell'intervento, in quanto uno dei maggiori problemi delle persone con autismo è quello di non essere in grado di trasportare ed utilizzare un'abilità acquisita in un ambiente ad altri ambienti e ad altre persone. La generalizzazione si realizza con alcune strategie da adottare durante l'insegnamento, ma soprattutto coinvolgendo tutte le figure di accadimento sia nella definizione degli obiettivi sia nell'attuazione dell'intervento. L'utilizzo di modalità coerenti di relazione e di comunicazione si rivela una necessità.

L'APPROCCIO AI PROBLEMI DI COMPORTAMENTO

I problemi di comunicazione fanno parte della triade sintomatologia che caratterizza l'autismo. Secondo l'approccio, un sistema di comunicazione deficitario conduce le persone con autismo ad esprimere le proprie necessità in forme ritenute inappropriate (comportamenti mal adattivi e problematici). È necessario leggere questi messaggi e consegnare alla persona con autismo una modalità alternativa di espressione.

Gli elementi dell'intervento psicoeducativo nel contesto scuola riguardano le caratteristiche generali dell'intervento educativo, ovvero: la strutturazione e adattamento dello spazio e del tempo, l'intervento sulla comunicazione con il ricorso alla visualizzazione e l'intervento sulle abilità attraverso l'aiuto, il rinforzo e la generalizzazione. l'intervento psicoeducativo nella scuola si avvale delle risorse scolastiche e delle opportunità di rapporto con i pari.

CONTRO IL MALTRATTAMENTO E L'ABUSO: percorsi di prevenzione

Dott.ssa Brunella Fraleoni
Operatore Centro Antiviolenza

“Noi non parliamo mai di donna maltrattata ma di donna in stato di (temporanea) difficoltà.

Per noi la donna non fugge da casa o abbandona il marito ma cerca opportunità per cambiare la sua vita.

Per noi la donna non è solo vittima: ognuna ha il suo valore....la donna non chiede solo aiuto: ha desideri...

Noi non facciamo assistenza, fondiamo il nostro lavoro sulla relazione tra donne. Il nostro centro non è solo un rifugio ma un luogo di progetti e desideri. Noi non offriamo aiuto alle donne ma costruiamo insieme a loro possibilità e soluzioni concrete. Il nostro centro non è per donne maltrattate, ma per donne che non vogliono più essere maltrattate” (movimento femminista di Milano che fonda la Casa di accoglienza delle donne maltrattate).

Le forme della violenza e dell'abuso possono essere molteplici. Nel tentativo analitico di individuarne le tipologie distinguiamo:

VIOLENZA DOMESTICA

Intimate Partner Violence (IPV)

- si svolge all'interno dello spazio intimo di una relazione,
- è la forma più diffusa di violenza di genere,
- include la violenza fisica, psicologica, economica e in molti casi sessuale.

Le statistiche ci dicono che in Italia il 93% delle violenze NON viene denunciato.

VIOLENZA DI GENERE

- Si caratterizza per la: “...differenza tra chi la agisce e chi la subisce: la differenza di genere..”
- Sono gli uomini a usare violenza contro le donne
- La violenza contro le donne è un fenomeno culturale, sociale
- La violenza è diffusa in tutto il mondo, in tutti gli ambienti, in pace e in guerra
- Ha come obiettivo mantenere o aumentare il controllo sulle donne

VIOLENZA ASSISTITA dai MINORI

- Riguarda i minori che vivono in famiglie dove avvengono maltrattamenti in particolare quando la madre subisce violenze da parte del partner.

- Le conseguenze sul minore sono uguali a quelle subite da chi è colpito direttamente dalla violenza (Disturbo complesso post-traumatico da stress)

Il MALTRATTAMENTO ALL' INFANZIA che include la violenza che subisce nel momento che assiste alla violenza perpetrata specie su figure di riferimento si distingue in: fisico, psicologico, abuso sessuale

Gli INDICATORI COMPORTAMENTALI nelle bambine e nei bambini che ci possono segnalare l'abuso subito possono essere:

- Improvvisi cambiamenti di umore
- Comportamenti regressivi (es. enuresi)
- Cambiamenti delle abitudini alimentari
- Mancanza di fiducia nei familiari adulti o grande paura degli uomini
- Comportamento irrequieto, ricerca di attenzione
- Disturbi del sonno, incubi
- Isolamento sociale, giocare da solo
- Rifiuto di cambiarsi davanti ad altre persone
- Bassa auto-stima

E' fondamentale che le figure di riferimento che ruotano intorno alla vita delle bambine e dei bambini siano in grado di osservare, rilevare questi segni. Infatti in molti casi, specie in situazioni comunitarie come la scuola, questi minori possono essere scambiati con studenti carenti a livello cognitivo o di scarsa volontà, mentre nascondono ben altre sofferenze. La colpevolizzazione di comportamenti non accettati può solo peggiorare la sintomatologia e allontanare la possibilità di recupero del trauma.

STALKING

La Prof.ssa Anna Costanza Baldry, psicologa criminologa, docente all'Università di Napoli, propone questa definizione: "Il termine origina da un termine venatorio inglese che ricorda gli appostamenti e gli inseguimenti alla preda. Il fenomeno di stalking parla di un inseguimento verso una preda, quindi riguarda un cacciatore, una preda e vari atteggiamenti che vanno dalla sorveglianza, alla persistenza di ricerca di contatto, di controllo, all'invio di comunicazioni non gradite da parte di un molestatore a un destinatario che è la sua vittima".

Questa serie di comportamenti persecutori, nella quasi totale maggioranza perpetrati da uomini nei confronti delle donne, sembra essere in forte aumento: ovvero è un fenomeno da sempre diffuso ma che ora riesce ad emergere in modo più evidente. Bisogna considerare che l'uso dei cellulari e della rete consente un controllo a distanza delle persone illimitato. Sempre più le persecuzioni avvengono al termine di un rapporto o di una relazione in fase di chiusura.

L'estremo gesto della persecuzione arriva all'uccisione della donna. Il femminicidio viene definito una guerra non dichiarata da parte degli uomini sulle donne. I numeri sono sconvolgenti.

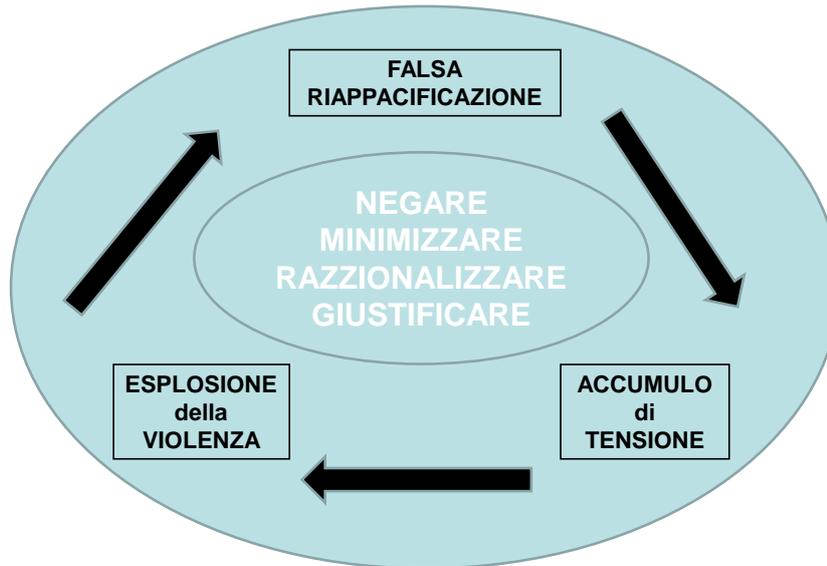
Le statistiche ci dicono che nel 2007 sono state uccise 103 donne tra i 16 e i 44 anni. Uccise nell'ambito familiare. Una media di un delitto ogni 96 ore.

(Rapporto Eures 2007 sull'omicidio in Italia)

Le politiche degli stati per fermare questa guerra sono ancora non valide. La stessa Unione Europea sta implementando progetti di studio per individuare le situazioni di violenza di genere e domestica che presentano indicatori di potenziale atto micidiale. (progetto S.A.R.A) i cui risultati possano spingere le forze di sicurezza ad interventi tempestivi di prevenzione.

Il movimento delle donne da tempo, inizialmente negli Stati Uniti d'America, studia e combatte la violenza contro le donne. Studiose femministe già trenta anni fa hanno sviluppato strumenti di analisi e comprensione del fenomeno. A Duluth, in Minnesota per primo, è stato sintetizzato un modello che indica la modalità sempre uguale con cui si manifesta.

IL CICLO O SPIRALE DELLA VIOLENZA



Le diverse fasi si possono così descrivere:

- 1) Prima fase di accumulo di tensione: È il primo momento della violenza verbale, lui è irritato e quando lei cerca di chiedergli cosa succede lui nega, magari l'accusa di essere "troppo sensibile", lei si chiede in che cosa sta sbagliando, ha una percezione della realtà disorta, è confusa, cerca di accontentare il suo aggressore evitando di contraddirlo e assecondando ogni sua decisione. Lui si allontana emozionalmente da lei e lei ha paura di essere abbandonata.
- 2) Seconda fase dell'esplosione della violenza: inaspettatamente si scatena la violenza fisica che destabilizza, confonde e terrorizza la donna.
- 3) Fase della "falsa riappacificazione". È sempre lui che decide quando inizia e quando finisce questa fase. Nei primi periodi è caratterizzata da pentimenti e richiesta di perdono con promesse di cambiamento e rinnovate dichiarazioni d'amore. Man mano che passa il tempo questa fase è sempre più breve, la donna diventa sempre più dipendente e l'uomo ha sempre più potere. La fase della falsa riappacificazione costituisce il rinforzo positivo che spinge la donna a restare all'interno della relazione violenta e in qualche modo soddisfa un suo bisogno di riabilitazione.

Va sempre ricordato che la violenza domestica nasce all'interno di quello che per la donna è un rapporto di amore e fiducia, lei sente di amare quell'uomo e si fida di lui.

I DANNI psichici, oltre a quelli fisici, che LA VIOLENZA provoca su chi la subisce si possono sintetizzare in:

- SENSO DI INADEGUATEZZA
- PERDITA DI AUTOSTIMA
- SENSI DI COLPA
- SENSO DI IMPOTENZA
- PAURA
- CONFUSIONE
- VERGOGNA
- SENSO DI FALLIMENTO

Tutto ciò porta ad una CONSEQUENTE SINTOMATOLOGIA MULTIFORME che viene chiamata DISTURBO COMPLESSOPOST-TRAUMATICO DA STRESS con segni di:

- Ipervigilanza
- Pensieri intrusivi
- Paralisi mentale (learned helplessness)

Il PTSD (disturbo post-traumatico da stress), definizione psichiatrica accettata, ha il limite, come ogni categoria descrittiva, di non riuscire a cogliere interamente il complesso intreccio che sta alla base dei sintomi e delle risposte psicologiche al trauma della violenza domestica. Inoltre il DMS IV non fa differenza tra le cause di origine sociale o naturale così come nemmeno la fa sulle cause accidentali o intenzionali, ma sottolinea soltanto che i disturbi possono essere particolarmente gravi e l'effetto prolungato se il trauma è provocato da un altro essere umano.

La violenza sulle donne e i bambini è un fenomeno di tipo culturale, sociale con radici profonde in una società di tipo patriarcale che ha stabilito e praticato una gerarchia rigida dei ruoli sociali. Combatterla e prevenirla quindi è un processo di carattere ugualmente culturale e sociale, quindi politico, di portata complessa e generale. Gli stati si dotano via via di leggi sempre più avanzate per contrastare il fenomeno sulla spinta delle battaglie delle donne e della società civile. Basti pensare che fino a pochi anni fa nel nostro codice esisteva l'attenuante del "delitto d'onore", che la violenza sessuale era considerata una violenza contro la morale, che le pene corporali accettate come atti educativi.

Le leggi specifiche di riferimento nell'ordinamento italiano per la violenza sessuale e domestica sono:

- legge 66 del 1969 "norme contro la violenza sessuale"
- legge 154 del 2001 "misure contro la violenza nelle relazioni familiari" per ottenere le quali le donne per anni hanno lottato nella società e in Parlamento. Le stesse Nazioni Unite nelle loro direttive internazionali sulla lotta alla violenza di genere indicano le associazioni di donne come le referenti per eccellenza per l'aiuto alla vittime e ai loro figli. Negli anni '80 in Italia nascono i primi centri antiviolenza.

"Noi non parliamo mai di donna maltrattata ma di donna in stato di (temporanea) difficoltà.

Per noi la donna non fugge da casa o abbandona il marito ma cerca opportunità per cambiare la sua vita.

Per noi la donna non è solo vittima: ognuna ha il suo valore....la donna non chiede solo aiuto: ha desideri...

Noi non facciamo assistenza, fondiamo il nostro lavoro sulla relazione tra donne. Il nostro centro non è solo un rifugio ma un luogo di progetti e desideri. Noi non offriamo aiuto alle donne ma costruiamo insieme a loro possibilità e soluzioni concrete. Il nostro centro non è per donne maltrattate, ma per donne che non vogliono più essere maltrattate".

(dal testo istitutivo del movimento femminista di Milano che fonda la Casa di accoglienza delle donne maltrattate

Bibliografia

- Guarire dal trauma, Judith Herman, ed. Magi, 2005
- Atti del Convegno "La famiglia violenta" -Solidea, Provincia di Roma -2007
- Uomini che uccidono, Anna Baldry e E.Ferrer, ed. Centro scientifico, 2008
- Report di un intervento di prevenzione dei comportamenti aggressivi e della violenza di genere in adolescenza, Solidea, Provincia di Roma -2007
- Il pensiero dell'esperienza, a cura di A. Buttarelli e F. Giardini, Baldini Castoldi Dalai ed. 2008
- Il muretto: storie di ordinaria convivenza tra italiani e immigrati, Donzelli ed. 2009

LA FINESTRA TERRITORIALE

NASCE L'A.Ge A COLLEFERRO

Prof.ssa Archilletti Monica

Imbattersi nell'A.ge è stata per me un'esperienza particolare ed originale che mi ha vista coinvolta come mamma prima di tutto e, in un secondo momento, come individuo. Non conoscevo affatto l'associazione ma a causa dei continui ricoveri di mio figlio Gabriele, il primogenito, ho conosciuto la Dr.ssa Renzi e con lei l'allora primario di Pediatria, nel nosocomio di Colleferro, Dr. Bracaglia. Grazie al loro intervento, dopo tante analisi e ricerche (anche in altre strutture), siamo risaliti alla patologia di Gabriele: "allergia al glutine".

Tuttavia il loro interesse, il loro modo di approcciarsi al paziente ed al genitore mi aveva colpito e così, parlando, sono venuta a conoscenza dell'esistenza di questa associazione, non ancora presente sul nostro territorio, ed in particolare del progetto "Andrea". Pertanto mi sono davvero entusiasmata ed ho voluto, insieme ad altre mamme attivarmi...e così l'A.ge è nata anche a Colleferro.

Ma facciamo un passo indietro. Cosa si intende con la parola Age? Che obiettivi si prefigge? Perché promuoverla anche sul nostro territorio?

L'A.ge - Associazione italiana genitori- nasce nel lontano 1968 per dare voce ai genitori italiani, è presente nel nostro paese con 400 gruppi locali ed aderisce al FORUM DELLE ASSOCIAZIONI FAMILIARI, a livello europeo fa parte del COMITATO FAMIGLIE COMUNITA' EUROPEA (COFACE) e membro dell'Organizzazione Mondiale delle Famiglie (OMF) riconosciuta dall'ONU..etc.

Tale associazione ha, dunque, come compito primario *umanizzare* i luoghi ove i nostri figli nascono, crescono, si formano e diventano cittadini consapevoli.

A tal proposito l'A.ge di Colleferro ha sentito l'urgenza di operare *in primis* nel campo ospedaliero aderendo al "progetto Andrea" (nato nel 1997) ed entrando a far parte del Network degli ospedali Andrea affinché anche la nostra pediatria diventasse un luogo non solo professionale e specializzato per molteplici patologie, ma, sempre di più, un luogo accogliente ed umano in cui personale medico, paramedico e genitori potessero collaborare per la salute dei propri figli.

Infatti gli obiettivi che il Network si prefigge sono:

1. Miglioramento dell'umanizzazione,
2. Miglioramento della qualità dell'assistenza,
3. Tutela dei diritti di tutti gli attori del processo assistenziale.

Il primo punto si realizza garantendo una continuità tra il bambino - adolescente e il proprio mondo affettivo; il secondo grazie all'accoglienza, qualità ed efficienza delle prestazioni erogate; l'ultimo grazie al rispetto ed alla piena collaborazione di tutti gli attori del processo assistenziale.

Il "Progetto Andrea" è nato grazie all'impegno ed alla passione dei Dottori Alberto Raponi e Claudio Pantano, pediatri entrambi, i quali non solo hanno voluto conoscerci ed incontrarci all'inaugurazione della nostra associazione locale, ma hanno creduto così tanto in noi da spingerci a realizzare il VII Convegno nazionale degli ospedali "Andrea" a Colleferro. Così la nostra "neonata" associazione ha profuso tutte le sue energie ed è riuscita a realizzare tale manifestazione con la collaborazione di tutti, in due giornate: 27 e 28 novembre 2008. Una mattinata è stata dedicata ai bambini e ragazzi delle scuole di Colleferro che al Palazzetto dello sport hanno accolto i vincitori (partecipavano tutte le scuole d'Italia) del Concorso- indetto in tale occasione- "*Io il mio diritto alla salute lo vedo così*". La mattinata era articolata in due momenti: uno dedicato proprio ad una festa dove i bambini e ragazzi hanno giocato , danzato e sono stati intrattenuti; un secondo momento è stato dedicato alle premiazioni (per ulteriori informazioni si rimanda al sito o al n.4 della rivista dell'A.ge). Contemporaneamente medici, paramedici ed attori del processo assistenziale avevano tenuto un Convegno formativo nel quale poi tutti siamo convogliati per ascoltare ma anche testimoniare quanta ricchezza esiste nella nostra Italia in tutti gli attori del processo educativo. Il frutto di tale convegno è stato il *coinvolgimento* - in un primo tempo - e *l'adesione* -in un secondo momento - di molti pediatri e paramedici del nostro nosocomio alla nostra associazione, i quali ogni giorno stanno lavorando e si stanno attivando acciocché ogni "sogno", ideale ed obiettivo illustrato possa realizzarsi.

Allora la dott.ssa S. Zurma, anche se non ancora iscritta alla nostra associazione aveva collaborato ampiamente con i suoi colleghi e gratuitamente alla realizzazione della manifestazione. Pertanto, tornata io in servizio dopo la II maternità, sono stata spinta sia dai membri del direttivo, sia dalla dott.ssa Zurma, affinché anche nelle scuole del nostro territorio l'A.ge diventasse più visibile, più attiva visto che la scuola di ogni ordine e grado è un luogo fondamentale per i nostri figli. Così grazie al coinvolgimento della dott.ssa Navarra preside della scuola media "Leonardo Da Vinci" che ha accolto il progetto "*Promozione dei comportamenti prosociali e prevenzione del bullismo. Verso un sentiero di educazione territoriale permanente a Colleferro*" ci siamo ritrovate a lavorare di nuovo insieme.

LA PSICOLOGIA NELLA SCUOLA DI EDUCAZIONE ALLO SPORT E AL CALCIO DI COLLEFERRO

Dott.ssa Serena Zurma, Dott. Andrea Pinto, Responsabile Tecnico Alessandro Colasante.

I contributi della psicologia dello sport, applicati al contesto delle società di avviamento all'attività sportiva, possono costituire una risorsa importante affinché lo sport sia sempre più occasione formativa per i giovani e supporto per il loro corretto sviluppo motorio, cognitivo e socio-relazionale. La qualità dell'esperienza sportiva del giovane e il significato che questa assume sono in buona parte determinate dalla rete di interazioni nella quale egli è coinvolto, sia con figure professionali che con persone significative all'interno dei vari contesti in cui si muove. Genitori e allenatori, comunicando più o meno esplicitamente le proprie aspettative e i propri valori culturali, svolgono un ruolo centrale nel processo di maturazione e acquisizione di indipendenza che questi intraprende attraverso lo sport. Lo psicologo, in questo contesto, indirizza la propria attenzione sulle varie componenti del sistema facilitando la comunicazione tra di esse e la condivisione degli obiettivi comuni, ovvero *la promozione dell'attività sportiva come occasione formativa e fonte di benessere*. Da alcuni anni il settore giovanile e scolastico della F.I.G.C. ha istituzionalizzato il ruolo dello psicologo sportivo all'interno delle scuole calcio e quindi si è presentata l'opportunità di riflettere e formulare proposte all'interno di questo ambito sportivo che tengano in considerazione l'approccio proposto dalla Psicologia Positiva.

Quale sfida alla vita nasconde il calcio?

Per i *giovani calciatori*, disputare la partita è una sorta di prova generale, in cui ci si esercita a diventare uomini. *L'allenatore* è il regista, che sente la sua squadra, ne filtra gli umori, gestisce le sue energie. In tutto questo gioca un ruolo fondamentale la sapienza dell'intuito, di cui ogni allenatore si avvale. Perché la sua capacità di sentire la squadra sia intatta, egli deve rimanere concentrato solo su di essa, per capire e dare un senso agli stati d'animo ed ai malumori del gruppo.

Spesso questo delicato meccanismo può venire destabilizzato da elementi esterni che vanno a invadere lo *spazio della relazione* che si stabilisce tra il mister ed i suoi allievi. In alcuni casi questa intrusione è legata alla presenza degli *adulti significativi* che invece di vedere nel calcio l'opportunità di far crescere il ragazzo come persona, si aspettano da questo sport "*dell'altro*". A volte il loro modo di seguire l'attività sportiva del giovane assomiglia sempre più al sistema di proporre il calcio degli adulti da parte dei mass-media, per cui chiunque si permette di parlare di tecnica e dare giudizi come se fossero assoluti e non semplicemente una lettura personale degli avvenimenti. Il calcio, gli allenatori lo sanno bene, è spirito di sacrificio, è attenzione ai piccoli risultati, è dare valore alla sconfitta.

Risulta, quindi, di grande importanza *restituire una valenza educativa all'attività sportiva* attraverso la quale i ragazzi apprendono valori quali il rispetto per il prossimo e delle regole, l'abitudine alla lealtà, intesa come condotta di vita e non limitata alla competizione, alla solidarietà e alla collaborazione reciproca.

Come lo psicologo dello sport interviene nella Scuola di Educazione allo Sport e al Calcio di Colleferro

L'ASD SOCCER TEAM COLASANTE, in linea con quanto indicato dalla F.I.G.C. e per sostenere meglio il bambino nel suo processo di crescita, si avvale già dalla precedente stagione calcistica, della collaborazione di uno psicologo dello sport.

L'intervento dello psicologo si dispiega in "campo" nelle seguenti forme:

- *Osservazione per squadra*
Osservazioni periodiche nei contesti calcistici di Colleferro e Gavignano, dove le squadre raggruppate per fascia evolutiva si allenano.
- *Counselling psicologico*
Consulenza mensile alle famiglie
- *Formazione gruppo- allenatori*
Prima fase: incontri individuali per confrontarsi sulla presa in carico, le dinamiche interpersonali, e l'andamento della propria squadra;
Seconda fase: pianificazione riunioni di gruppo per agevolare la comunicazione di "squadra".
- *Progetto di ricerca sui fattori educativi che incidono sull'appartenenza ad una squadra di calcio.*
Osservazione sistematica e continuativa di un gruppo di adolescenti che entra in campionato. La squadra di calcio di Gavignano, verrà seguita durante l'intero campionato prestando attenzione al rapporto ragazzi - allenatore - genitori
- *Raccolta in itinere di appunti per crescere con la scuola calcio.*
Stesura della monografia "Come rendere i giovani protagonisti di una pratica sportiva", funzionale ai bisogni della scuola calcio.

Bibliografia

Dino Giovannini, "Psicologia dello sport", Carrocci Editore, 2002

Serena Benedetti, Sara Landi, Giorno Merla, "Lo psicologo dello sport nella scuola calcio", Edizioni Luigi Pozzi, 2006

APPUNTAMENTI DEL CPS

CONVEGNO DEL 15 Maggio 2010

LA NARRAZIONE NEL PROCESSO DI CRESCITA "L'autore racchiuso in noi: verba volant scripta manent"

10.00 *"La ri-costruzione narrativa in ambito formativo"*

10.45 *"Quanti pensieri racchiudono le parole scritte in un tema"*

11.30 *"Guardare con le lenti della psicologia culturale il pensiero narrativo"*

12.00 *"Le pagine dell'espressione emotiva a scuola"*

12.45 *"Storie di giovani adulti alle soglie della maturità."*

15.00 *"La storia riscritta dai bambini: analisi di un intervento riabilitativo in un sistema classe"*

15.45 *"Funzioni narrative di Propp e processo migratorio"*

16.30 *"Scrivere con le note e sviluppare un linguaggio musicale"*

17.00 *"Scoprire i miti e le leggende della storia dell'arte"*

17.30 "Narrare i propri sogni: il percorso di un'adolescente che spiega come ha dato valore al proprio processo onirico."

