

Un Progetto Catalizzatore di Cambiamento

Dott.ssa Falco Vincenza M. Marcella¹

“...Educare non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. Lo sanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno responsabilità educative. Si parla di grande emergenza educativa, confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare senso alla propria vita...”²

Riassunto. Le giovani generazioni soffrono di disagio ed inquietudine crescenti, mentre diventa sempre più evidente agli adulti preposti a funzioni formative la condizione di grande “emergenza educativa” con vissuti di frustrazione ed impotenza.

Il progetto “Ben-essere” nasce dalla sensibilità di una piccola comunità della Sicilia, quale ipotesi di ricerca e d’intervento. Scaturisce dall’idea che il confronto tra adulti possa costruire una comunità educante e che gli adolescenti abbiano bisogno innanzitutto di essere ascoltati.

Un centro per scuola e famiglia - diversificato in sportello psicologico, laboratorio educativo ed interventi in classe - ha permesso di superare l’isolamento e la delega delle due principali agenzie educative e, nello stesso tempo, ha risposto alla richiesta di ascolto dei minori.

SUMMARY. The younger generations are suffering from growing unease and disquiet, as it becomes apparent to the adults in charge of training functions to the condition of great "educational emergency" with feelings of frustration and helplessness.

The project "Well-being" born from the feeling of a small community in Sicily, where the research hypotheses and intervention. Stems from the idea that the comparison between adults can build a community of educators and adolescents in need first to be heard.

A center for school and family - stop diversified psychological, educational and laboratory work in the classroom - has overcome the isolation and the delegation of the two major educational agencies and at the same time, he responded to the request for hearing children.

¹ La dott.ssa Falco, psicologa e psicoterapeuta familiare, ha lavorato sia in ambiente sanitario (servizio tossicodipendenza), sia nelle scuole di ogni ordine, realizzando progetti indirizzati alle giovani generazioni, al corpo docente e ai genitori. Collabora con il Tribunale quale consulente in psicologia dell’età evolutiva ed esercita la professione privatamente.

² Tratto dalla lettera di Papa Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito dell’educazione, Vaticano, 21 gennaio 2008.

Premessa

Il progetto Ben-Essere nasce dalla sensibilità di una piccola comunità che si interroga sul progressivo incremento di malessere nelle giovani generazioni. Disagio ed inquietudine espressi in fenomeni sociali di “devianza” (bullismo, vandalismo e risse), nell’aumento del consumo di droghe (alcol, tabacco, marijuana fin da 11-12 anni) e in sintomi di difficoltà psichiche e relazionali (attacchi di panico, fobie, disturbi del comportamento alimentare, apatia, ansia, insuccesso scolastico, suicidi).

Forte è la consapevolezza della crisi della scuola e della famiglia, nonché di difficoltà di comunicazione tra adulti, soprattutto in merito a tematiche educative.

Nel contempo, l’adolescente appare sempre più fragile, incapace di tollerare le frustrazioni, immaturo nella gestione delle relazioni. Portatore di “grandi serbatoi”³ vuoti di bisogni fondamentali, sembra incapace di distinguere istanze naturali da altre indotte. Insicuro nelle scelte, assume alternativamente il ruolo di “duro” o di “vittima”.

Scaturito in un tale contesto, il Progetto si proponeva di fungere da catalizzatore, attivando reazioni a due livelli:

- porre a confronto famiglie, scuole e amministrazioni pubbliche, al fine di superare l’isolamento che rende impotenti ed inefficaci ed avviare la costituzione di una “comunità educante” in grado di fronteggiare la grande “emergenza educativa”.
- ascoltare i minori, le loro problematiche, i loro disagi e promuovere “ben-essere”, incremento di responsabilità e sano rapporto con le regole e la società.

1.0 Presentazione dell’intervento

Il Centro scuola-famiglia è stato realizzato nei locali della scuola media di un piccolo paese dell’entroterra siciliano, si è snodato in sei mesi ed articolato in varie proposte:

- la prima fase è stata caratterizzata da una campagna pubblicitaria, che ha privilegiato la presentazione del Centro all’utenza nelle sue direttrici principali: sportello per la famiglia e per la scuola, corsi per la comunità educante (docenti, genitori, amministratori) ed interventi in classe.
- È seguito l’avvio dello “sportello psicologico”, con una frequenza di tre giorni a settimana fissi, affinché diventasse “*presenza*”, punto di riferimento per studenti, docenti, genitori, personale ATA.

³ Renaud H. e Gagnè J.P. “*Essere genitore*” Edizioni San Paolo, 2003

- A tre mesi dall'avvio si sono lanciati i “corsi” per adulti, inizialmente nella forma di incontri informativi, poi in quella di percorsi formativi con gruppi familiari e docenti, e infine in incontri di approfondimento.
- Contemporaneamente s'implementavano gli interventi in classe, in seguito all'ascolto delle necessità segnalate dai professori ed alunni.
- Parallelamente si lavorava più sistematicamente con manifestazioni aggressive e/o comportamenti di disagio.

2.0 Sportello psicologico

Immediatamente è esploso un **bisogno d'ascolto** da parte dei ragazzi che, per quanto previsto, ha sorpreso docenti ed operatori sia rispetto nell'ampiezza di richieste sia alla consistenza dei temi affrontati. Gli alunni, infatti, inizialmente hanno parlato di timidezza, problemi in famiglia, difficoltà nelle relazioni amicali, rifiuto del cibo, incomprensione con i docenti, disturbi del sonno, turbamenti di crescita, demotivazione scolastica, ansia, irrequietezza, difficoltà di gestione degli impulsi, tristezza, emarginazione.

Successivamente, invece, sono emersi altri problemi che fotografano la profonda decadenza delle istituzioni e i suoi esiti: “crisi” della famiglia, della scuola, del tessuto sociale e bullismo.

2.1 Crisi della famiglia

I ragazzi hanno segnalato la lacerazione interiore prodotta dalla separazione familiare nonché da famiglie “malate” ma non ancora esplose (genitori assenti o troppo dominanti, in costante disaccordo educativo, nervosi, incapaci di ascolto); è emerso anche il disagio della mancanza del padre - quando si vive con un solo genitore - ed il sopravvento dei nonni che eclissano l'autorevolezza del genitore convivente.

Le famiglie che hanno fruito dello sportello, d'altra parte, hanno manifestato problematiche aggiuntive: confini generazionali poco marcati, “distacco” rispetto alle difficoltà scolastiche del figlio, prevalenza di stili educativi permissivi ovvero d'atteggiamenti educativi incoerenti.

2.2 Crisi della scuola

Non meno evidente è la “crisi” della scuola che lamenta l'incremento d'indisciplina in classe, la mancanza di riconoscimento dell'autorità dell'insegnante, l'apatia e demotivazione allo studio, difficoltà di comunicazione tra generazioni, senso d'impotenza a fronte d'eccessiva immaturità degli alunni, fatica nel creare coesione in classe, incremento di svantaggio socioculturale, mancanza di condivisione di valori con le famiglie, pronunciato assenteismo.

2.3 Crisi della partecipazione sociale

Data non solo dal progressivo incremento di famiglie provenienti da culture diverse, ma anche dall'estensione di sacche marginali "chiuse a riccio" e da uno scollamento delle stesse rispetto alla comunità di appartenenza e alle sue regole.

Conseguenza di ciò è il gusto per il vandalismo non sanzionato dai genitori, l'emarginazione degli extracomunitari, la formazione di bande di bulli o di ragazzi con propensione a comportamenti violenti, isolati da altri di pari età.

2.4 Bullismo

La scuola segnalava la difficile gestione di alcuni scolari che esplodevano verso i compagni con continue scariche d'aggressività, distruggendo il materiale d'altri e mostrando ben scarsa consapevolezza delle conseguenze dei propri atti.

Al colloquio individuale, questi ragazzi manifestavano una fragilità di fondo che, nel tempo, si era adattata a rispondere agli attacchi di prepotenza con altre aggressioni, nella convinzione che fosse l'unico modo per tutelarsi da insulti e offese considerate intollerabili.

Si è compreso, quindi, che, spesso, l'esercizio della violenza ha significato auto-protettivo: intesa ad ottenere "rispetto" e/o a per ripristinare la stima di sé.

Con i più aggressivi, quindi, si sono costruiti gradualmente rapporti di "stima" e di "alleanza" (*"la dott.ssa mi vuole bene"*) puntando all'incremento di autostima.

Inoltre, si è lavorato sulla consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni, sull'esame di realtà, sul controllo degli impulsi, sulla capacità di esprimere a parole *"quanto dicono mani e piedi"*, sullo sviluppo di empatia, sulla capacità di resistere agli attacchi degli altri.

Talvolta il colloquio individuale si è associato al confronto di gruppo, ossia si sono proposti incontri tra studenti che manifestavano atteggiamenti simili, nell'intento duplice di aiutare ciascuno a specchiarsi nell'altro e di rafforzare "le parti sane", medicando quelle "ferite".

In altre situazioni, quest'interventi erano arricchiti dall'inserimento in centri ricreativi o associazioni sportive o religiose, nell'intento di favorire l'inserimento nel tessuto sociale.

I risultati sono sorprendenti: un adolescente a fine progetto ha dichiarato: *"continuo ad essere irrequieto in classe...ma ho imparato a resistere alle provocazioni...ora mi sento più forte dentro..."*

3.0 Incontri con adulti, genitori, docenti, amministratori

Una delle prime lamentele dell'istituzione scolastica era relativa alla fatica a comunicare con le famiglie; si sono pensati, pertanto, tempi e luoghi d'incontro tra le principali agenzie educative, scuola e famiglia, invitando anche i referenti del comune che ha sponsorizzato il progetto.

3.1 Gruppi di sensibilizzazione

Inizialmente, si è riscontrata una certa ritrosia degli adulti al coinvolgimento in gruppo, facendo propendere per momenti di sensibilizzazione “occasional” e colloqui personali con famiglie e docenti.

Una prima opportunità è stata creata da un progetto della scuola “sulle dipendenze” che ha offerto la possibilità d'incontrare docenti e genitori di allievi delle terze classi, con cui affrontare, insieme agli operatori dei servizi pubblici (Servizio Tossicodipendenza e Salute mentale), temi relativi a rischi di crescita, modelli di consumo e manifestazioni di disagio.

Da quella assemblea sono seguiti tre incontri, su richiesta degli partecipanti, nei quali si è discusso di tematiche pregnanti.

Innanzitutto, si è attivata una riflessione sul significato di “**trasgressione**”, sull'influenza del gruppo dei pari, sul “delirio di onnipotenza” dei ragazzi (che si ostinano a “salvare” i coetanei) e sulla necessità di promuovere responsabilità crescenti.

Si è, quindi, discusso dei **valori** cui ancorare la vita di giovani e famiglie, sulla necessità di sottomettere il piacere immediato al vantaggio futuro, sul coraggio di accettarsi, con risorse e limiti, sulla necessità di disciplina, per “mettere ordine e priorità interne”, sull'importanza di esprimere le emozioni e, soprattutto, sul dialogo, fondato più sulla disponibilità ad ascoltare che a “confezionare sermoni”.

Ci si è soffermati infine, sul tema cardine della **fiducia**, che bisogna dare e chiedere ai figli (“non capisci perché? Fidati”), considerandolo ingrediente fondamentale della relazione educativa.

“Nella misura in cui ci sentiamo importanti agli occhi delle persone significative della nostra vita, ci sentiamo sicuri di noi stessi... ciò... dà sicurezza interiore per tutto il resto della vita...(Bettlheim)”⁴

Si è concluso che *i figli non vogliono genitori perfetti*” ma si accontentano di genitori “passabili” e che il buon genitore deve realizzare un faticoso equilibrio tra le funzioni di “complice” (ascoltare e soddisfare i bisogni propri e del figlio) e di “guida” (mettere dei paletti, dare norme), evitando gli eccessi di autoritarismo e permissivismo.

⁴ Bruno Bettlheim: “Un genitore quasi perfetto” Feltrinelli, Milano, 2002

3.2 Gruppi formativi

In seguito, si sono proposti incontri “di arricchimento”⁵ a gruppi di famiglie sensibilizzate, che si sono confrontate con alcuni insegnanti ed operatori su temi educativi.

Partendo dalla provocazione se “ancor oggi si può parlare di stili educativi”, si è discusso di vari aspetti: competenze e bisogni di genitori ed insegnanti, ascolto dei bisogni di figli/alunni, empatia come risorsa educativa, regole co-costruite, punizioni o patti.

Molto discussa l'**autorevolezza** dei genitori che non si ottiene automaticamente generando un figlio, ma “*è' uno status che affonda la propria costruzione nell'intera vita di una persona. E' una caratteristica che **si conquista**, è uno stile di rapportarsi, è **presenza** anche se non si è lì fisicamente in quel momento*” (Andreoli, 2004).

Ne è scaturito anche un confronto con l'autorevolezza dell'insegnante che si esprime nell'imparzialità, sincerità e responsabilità verso gli studenti, nonché nella “giusta” valutazione a scuola, che tenga conto delle qualità e dell'impegno di ciascuno e non solo dell'apprendimento raggiunto (valutazione sommativa e formativa).

Gli adulti devono farsi promotori, con l'esempio e l'investimento nella relazione personale, della crescita di comportamenti consapevoli e responsabili degli adolescenti.

Ogni gruppo ha concluso che è faticoso, ma imprescindibile la creazione di sinergie ed “alleanze” tra agenzie educative.

3.3 Gruppi di approfondimento

Con alcuni piccoli gruppi di adulti, nell'ultima fase dell'intervento, si sono affrontate problematiche specifiche. In particolare, si è parlato di labilità di confini tra generazioni, di coalizioni di un figlio con uno dei due genitori, di accettazione della diversità (differente etnia, malattia cronaca), di paura e di ansia dei figli (connessa a sentimenti di colpa e preoccupazione nei genitori), di gelosia tra fratelli, di figli diversi da quelli attesi e dispetti, bugie ed oppositività.

A fronte di problematiche emergenti da ciascun gruppo, quindi, si è discusso di varie manifestazioni di disagio dei minori, quali: calo di attenzione e lentezza nell'eseguire i compiti, iperattività, dislessia, difficoltà a socializzare con i coetanei, diversità del comportamento a casa e a scuola.

La psicologa guidava il confronto come un “catalizzatore di cambiamento”: reagiva alle domande degli intervenuti problematizzando, ossia riformulando le considerazioni verbalizzate ed

⁵ Paola Milani “Progetto Genitori” Trento, Edizioni Erickson, 1998

esplicitando gli stati d'animo per poi rilanciarle al gruppo, al fine di attivare le abilità di problem solving di genitori e docenti ed evitare risposte "preconfezionate".

Ne è scaturito "**un laboratorio educativo**" che ha realizzato i seguenti obiettivi:

- stimolare riflessioni sui "miti" delle famiglie⁶
- ascoltare il "punto di vista" della scuola/famiglia
- facilitare il confronto di gruppo
- esercitarsi nell'ascolto dell'altro
- attivare abilità di problem solving

4.0 Interventi in classe

Il progetto ha, inoltre, proposto, a secondo dei disagi manifestati, interventi diversificati in classe.

4.1 Creazione del gruppo - classe

In un caso, si è utilizzato il sociogramma di Carli per evidenziare scelte, rifiuti, esclusioni e sottogruppi; quindi, si sono attivati lavori di gruppo finalizzati al miglioramento del benessere dei ragazzi; di concerto, lo sportello psicologico lavorava con gli "esclusi" e i "rifiutati" attraverso colloqui miranti ad un incremento di consapevolezza degli atteggiamenti da evitare; inoltre, si sono creati piccoli gruppi di alunni che intendevano supportarsi nel migliorare la condotta in aula.

In un altro caso, è bastato incontrare i leader della classe, dopo aver sentito la voce degli esclusi, per organizzare incontri serali finalizzati all'integrazione di tutti.

4.2 Ri-attivazione del gruppo - classe

In un'altra classe, invece, si è attivato un intervento ampio, mirante, innanzitutto, ad evidenziare i motivi della demotivazione allo studio e alla chiusura comunicativa tra docenti e sottogruppi di allievi e quindi ad incrementare la partecipazione di quest'ultimi ai processi d'apprendimento.

A tal proposito, la psicologa ha realizzato un ciclo di 9 incontri - coinvolgendo gli studenti suddivisi in "*circoli di qualità*"⁷ e due docenti - che, partendo dal quesito "*che cosa mi rende infelice a scuola?*" intendeva stimolare insegnanti ed alunni alla ricerca di soluzioni efficaci⁸.

⁶ Andolfi M. e Angelo C. "*Tempo e mito nella psicoterapia familiare*" Bollati Boringhieri, 1990.

⁷ I circoli di qualità (CQ) hanno origine in fabbrica e sono gruppi di 5 – 12 persone che si riuniscono 1 volta a settimana per trovare soluzioni pratiche a problemi interpersonali e concreti comuni (almeno 9-10 incontri). Tratto dal testo: S.Sharp e P.K. Smith, "*Bulli e prepotenti a scuola*", Erickson, Trento, 1995

⁸ Donatella Tamburri, "*Un programma per l'insegnamento delle abilità di risoluzione dei problemi*" su rivista di Psicologia e Scuola, ediz. Giunti Scuola, novembre-dicembre 2008

Utilizzando varie tecniche (brainstorming, diagramma del “perché?”, giochi di ruolo, schema del “come?”) sono emersi disagi e difficoltà.

Ciascun CQ, quindi, si è impegnato nell’analisi dei problemi e nella ricerca di soluzioni, identificando idee di cambiamento discusse e accettate a maggioranza dalla classe.

Ne è derivata una bozza di “carta d’impegno” sottoscritta da tutti e presentata al dirigente scolastico per la definitiva approvazione.

L’intervento è stata un’ esperienza positiva di lavoro su di sé e sul gruppo:

- a livello personale, ha incrementato il riconoscimento delle emozioni, il controllo degli impulsi, la consapevolezza di risorse-limiti, la responsabilità personale.
- a livello gruppale, ha smascherato la mancanza di coesione e collaborazione della classe, ma, soprattutto, evidenziato dinamiche relazionali con effetto “contagio” rispetto ad atteggiamenti negativi.

Inoltre, gli incontri hanno riattivato gli alunni più competenti, che si erano conformati a bassi profili di partecipazione al processo d’apprendimento e sollevato “curiosità” negli altri, incrementando il livello di studio di tutti, creativamente orientato all’elaborazione di “mappe cognitive” in vista degli esami imminenti.

5.0 Riflessioni

Due aspetti hanno particolarmente colpito la scrivente stimolando ricerca e considerazioni: l’insicurezza dei bulli e l’impotenza di alcuni genitori.

5.1 L’insicurezza dei bulli

Il rapporto *vis a vis* con il ragazzino violento ha innescato una serie di pensieri sulla bassa soglia di attivazione delle aggressioni: basta uno sguardo insolente o un’osservazione critica per far scoppiare una sequenza di atti lesivi! Quanto profonde devono essere le crepe nell’autostima per autorizzare questi gesti!

Il giudizio sull’azione prepotente è indubbiamente negativo, però, va distinto dalla valutazione sulla persona: la conoscenza di questi preadolescenti (11-13 anni) ha rivelato una ricchezza umana incredibile unitamente alla presenza di valori riconosciuti e difesi strenuamente, quali, la famiglia e l’amicizia.

Sono ragazzi che hanno un proprio “codice d’onore”, che difendono i più deboli, che non si battono con le “femmine” e che “*si misurano solo con quelli della stessa stazza*”; adolescenti con una maschera “da duro”; spesso con difficoltà ad apprendere e, per ciò, demotivati allo studio e

“assorbiti dal compito di disturbare le lezioni” nell’intento di crearsi un ruolo all’interno della classe, sia pure di caprio espiatorio.

Investendo affettivamente nel rapporto con ciascuno di loro, si è attivata una discrepanza *fra l’essere e il dover essere*, si è innescato, cioè, un conflitto in grado di motivare il cambiamento.

Nelle procedure “riparatorie”, infatti, il passo decisivo non è il senso di colpa, ma l’assunzione di responsabilità per il torto commesso⁹ e, quindi, l’impegno a gestire diversamente il proprio comportamento.

Ricerche sul ruolo dell’alexitemia e della struttura familiare aggiungono altre spiegazioni al comportamento di questi ragazzi.

Il costrutto alexitimia... è caratterizzato da una difficoltà ad identificare ed esprimere i sentimenti, una sorprendente scarsità di fantasie e uno stile cognitivo esternamente orientato (Nemiah, Freyberger & Sifneos, 1976). Queste caratteristiche sono pensate per riflettere un deficit nel processo cognitivo e nella regolazione degli stati emotivi (Taylor, Bagby & Parker, 1997).

Trent’anni fa, Nemiah et al. (1976) indicò che i pazienti affetti da Alexitimia “possono... manifestare brevi ma violenti scoppi di comportamenti affettivi... tuttavia sono ignari dei sottostanti sentimenti espressi ” (p. 432¹⁰)

Consapevole di tali ipotesi, si è insistito sul riconoscimento di emozioni e sentimenti e sulla comprensione di cosa accade alla vittima, puntando all’incremento di capacità empatiche.

Interessanti, peraltro, le recenti ricerche di Langevin e Hare (2001) che, in una indagine su un campione di 60 adolescenti maschi (40 disadattati e 20 di controllo), hanno dimostrato che la struttura della famiglia e l’alexitimia emergono chiaramente come i fattori discriminanti più forti per la delinquenza giovanile.

D’altra parte, Juby & Farrington (2001), provano che le variabili del processo familiare – svantaggio socioculturale, conflitti familiari, scarsi legami d’attaccamento ai figli o sistemi educativi incoerenti dei genitori – sono più importanti di variabili strutturali, quali una famiglia separata, nel predire il comportamento antisociale.

Quindi, *“ non famiglie separate, ma famiglie disfunzionali, mettono a rischio i giovani.”* (Van Voorhis, Cullen, Mathers e Garner, 1998, p. 258)

⁹ J.Kersten, *“Vergogna e violenza giovanile”* sulla rivista Psicologia Contemporanea, n.219, maggio-giugno 2010

¹⁰ 2005 The Association for Professionals in Services for Adolescents. Published by Elsevier Ltd. All rights reserved.

“Delinquenza negli adolescenti maschi: il ruolo della alexitimia e della struttura familiare”

5.2 L'impotenza dei genitori

Lo sportello ha accolto il dolore, la rabbia e l'angoscia di figli coinvolti in liti furibonde tra adulti, egualmente come di fratelli separati a causa del divorzio dei genitori, di figli contesi, di nipoti divisi dai nonni e genitori “*cancellati*” da quello convivente.

La “fragilità” delle giovani generazioni ha sicuramente a che fare con queste “separazioni” che diventano “divisioni” interne, sfiducia, mancanza di una “base sicura” per affrontare le difficoltà della vita, ma sono alimentate soprattutto da un conflitto “seppellito”, negato, impossibile.

D'altronde: “...*La presenza del conflitto nella relazione apre a due possibili esiti: il mantenimento della relazione o la sua chiusura. Il primo presuppone una gestione del conflitto, il secondo è la conseguenza della rinuncia alla fatica relazionale*”¹¹

Di fronte a tanta sofferenza e malessere la scrivente vuole provare a suggerire dei rimedi, che come “farmaci” delle relazioni, possano curare ferite dell'individuo e del sistema.

5.2.1 “So-stare” nel conflitto

Spesso per paura di litigare si perpetua una condizione di malessere che, alla lunga, logora le relazioni e le persone. Bisogna imparare a “**so-stare**” **all'interno del conflitto**, ad assumerlo come luogo di relazione e opportunità di dialogo aperto a nuove soluzioni.

5.2.2 Rafforzare la resilienza della famiglia

Le famiglie in crisi, d'altra parte, hanno bisogno di capire i processi che possono **rafforzarne la resilienza**, vale a dire la “robustezza relazionale”.

Come affermano Malagoli Togliatti e Rocchietta Tofani, “*l'aspetto critico dell'evento consiste nel fatto che, di fronte ad esso, le abituali modalità di funzionamento della famiglia risultano inadeguate e, se non vengono attivati processi di riorganizzazione del gruppo familiare attraverso modificazioni a livello strutturale e relazionale, si ha una sofferenza dell'organizzazione familiare che può sfociare nel comportamento sintomatico di un suo membro*”¹² o in impotenza educativa.

In situazioni di crisi, quindi, bisogna aprirsi al cambiamento, metamorfosi che, a partire anche da un solo membro, può diffondersi all'intero sistema, “costringendo” tutti a mutare “danza” relazionale.

¹¹ M. PUCCI “*So-stare nel conflitto. Il conflitto come lo specifico delle relazioni educative: verso nuove competenze relazionali*” Articolo inviato a ANEP il 14/04/2009.

¹² MALAGOLI TOGLIATTI M., ROCCHIETTA TOFANI L., *Famiglie multiproblematiche*, op. cit., p. 22.

5.2.3 Definire i confini

Beavers ed Hampson hanno riscontrato che le famiglie più “sane” sono caratterizzate da una chiara **distinzione dei confini interpersonali** tra i membri e, di conseguenza, da un chiaro confine generazionale di ordine superiore. Inoltre, la leadership è condivisa tra i genitori e vi è una forte coalizione parentale.

È quindi questo il modello a cui tendere, mentre le famiglie afferite allo sportello psicologico manifestavano alti livelli d’invischiamento e di confusione di ruolo: alleanza di un figlio con un genitore, difficoltà a realizzare un vero svincolo, intromissioni (consentite) dei nonni nell’educazione dei genitori, figli in “pegno” alle generazioni precedenti, figli con mandato di fare da genitori a chi li ha generati.

5.2.4 Ascoltare i bisogni

Sempre più spesso genitori e docenti ignorano bisogni e malessere dei figli; allo sportello sono emerse difficoltà ignorate per anni (disturbi di apprendimento, iperattività, fobie, stati depressivi, insuccesso scolastico e, persino, lievi insufficienze cognitive), nell’aspettativa che la problematica si cancelli o si compensi da sé.

L’ascolto è il nutrimento principale di ogni essere umano, aspetto essenziale delle relazioni, cibo per la crescita ed il benessere delle famiglie e dei loro membri.

5.2.5 Stabilità e flessibilità

La famiglia, inoltre, ha bisogno di **stabilità**, di ruoli consistenti, di regole e di modelli di interazione. I membri hanno bisogno di conoscere cosa gli altri si aspettano da loro e cosa possono aspettarsi dagli altri.

La stabilità, però, non deve sconfinare nella rigidità che spesso s’impone sulla **flessibilità** con il permanere di atteggiamenti iper-protettivi anche in adolescenza e la disincentivazione dell’autonomia del ragazzo/a.

5.2.6 Coerenza educativa

Importante è, infine, la **coerenza** di stili educativi, mentre nella maggior parte delle famiglie (incontrate sia allo sportello che nei corsi per adulti) sembra prevalere l’imposizione di regole chiuse ad ogni negoziazione, alternata a permessi “eccessivi” per l’età, all’inflazione di direttive impartite senza autorevolezza, ovvero alla negazione di basilari esperienze d’autonomia.

6.0 Esiti del Progetto

L'intervento ha constatato il malessere delle giovani generazioni e colto quello degli adulti con funzioni educative. Ha messo in rete i servizi pubblici e privati (amministrazioni, associazioni sportive, di volontariato e religiose) ed ha realizzato laboratori educativi per adulti.

Il Progetto Ben-essere, quindi, ha funzionato come attivatore di cambiamento, criticando modelli obsoleti e superando processi di delega ed isolamento.

Alcuni risultati sono attualmente visibili, altri si valuteranno nel tempo.

In particolare, si è ottenuta la partecipazione di generazioni diverse all'intervento:

- il 47% della popolazione scolastica dell'istituto ha fruito dello sportello
- il 50% del corpo insegnanti ha collaborato in vario modo
- il 6,5% della popolazione adulta afferente ha partecipato ai laboratori per adulti
- sono stati effettuati diversi interventi in classe (prevenzione delle tossicodipendenze, demotivazione allo studio, condotta inadeguata, mancata integrazione) coinvolgendo adulti e adolescenti.

Sicuramente il confronto e la discussione aperta, mediata da un operatore esterno, ha migliorato la comunicazione tra agenzie educative ed aperto spiragli a scambi futuri. Dipenderà dalla fiducia e dall'impegno della comunità degli adulti se riflessioni ed insight si trasformeranno in azioni educative efficaci.

Certamente l'attivazione di una seconda trince di progetto potrebbe rafforzare gli obiettivi ottenuti e porre a termine quelli che hanno bisogno di tempi più lunghi.

Bibliografia

1. Andolfi M. e Angelo C. *"Tempo e mito nella psicoterapia familiare"* Bollati Boringhieri, 1990.
2. Bateson G. *"Verso un'ecologia della mente"* Adelphi, Milano, 1976.
3. Beavers W.R. *"Psychotherapy and Growth"* Bruner Mazel, New York, 1977.
4. Bettelheim B. *"Un genitore quasi perfetto"* Milano, Feltrinelli, 2002.
5. Bowen M. *"Dalla famiglia all'individuo"* Roma, Astrolabio, 1979.
6. Bowlby J. *"Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento"* Milano, Raffaello Cortina, 1989.
7. Fruggeri L. *"Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali"* Carocci, Roma, 2001, op. cit., p. 51.
8. Francescato D. et al. *"Star bene insieme a scuola"* Carocci, 2001.
9. Francescato D. Tomai et al. *"Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione"*.
10. Il mulino, 2004.
11. Hoffman L. *"Principi di terapia della famiglia"* Astrolabio, Roma, 1984.

12. Hudolin V. et al. *“Club degli alcolisti in trattamento. Manuale per il lavoro nei CAT”* Scuola Europea di Alcolologia e Psichiatria Ecologica, Trieste, 2001.
13. J.Kersten, *“Vergogna e violenza giovanile”* sulla rivista Psicologia Contemporanea, n.219, maggio-giugno 2010.
14. Milani P. *“Progetto Genitori”* Trento, Edizioni Erickson, 1998.
15. Pucci M. *“So-stare nel conflitto. Il conflitto come lo specifico delle relazioni educative:verso nuove competenze relazionali”* Articolo inviato a ANEP il 14/04/2009.
16. Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L., *Famiglie multiproblematiche*, op. cit., p. 22.
17. Minuchin S. et al. *“Famiglie e terapia della famiglia”* Astrolabio, Roma, 1977.
18. Minuchin S. et al. *“Guida alle tecniche della terapia della famiglia”* Astrolabio, Roma, 1982..
19. Papa Benedetto XVI *“Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito dell’educazione”* Vaticano, 21 gennaio 2008.
20. Renaud H. e Gagnè J.P. *“Essere genitore”* Edizioni San Paolo, 2003
21. Scabini E. *“L’organizzazione della famiglia tra crisi e sviluppo”* Angeli, Milano, 1985.
22. S.Sharp e P.K. Smith, *“Bulli e prepotenti a scuola”*, Erickson, Trento, 1995
23. Tamburri D. *“Un programma per l’insegnamento delle abilità di risoluzione dei problemi”* su rivista di Psicologia e Scuola, ediz. Giunti Scuola, novembre-dicembre 2008.
24. The Association for Professionals in Services for Adolescents: *“Delinquenza negli adolescenti maschi: il ruolo della alexitimia e della struttura familiare”* 2005
25. Watzlawick P, et al. *“Pragmatica della comunicazione umana”* Roma,Astrolabio, 1971.