

Rivista semestrale di studi e ricerca scientifica in:

PSICOLOGIA CLINICA
SCIENZE COMPORTAMENTALI
PSICOPEDAGOGIA
FENOMENOLOGIA ESISTENZIALE
PSICOLOGIA DI COMUNITÀ
PSICOTERAPIA UMANISTICA INTEGRATA

- ▼ Direttore Responsabile CATIA DEL MONTE
- ▼ Direzione Scientifica EDOARDO GIUSTI - CLAUDIA MONTANARI
- ▼ Redazione e Amministrazione A.S.P.I.C. Via Vittore Carpaccio, 32 00147 Roma - Tel. (06) 54.13.513 Tel. 0039 - 6 - 54.13.513 Fax 0039 - 6 - 59.26.770 E-mail: aspic@mclink.it Sito Internet: www.aspic.it
- ▼ Comitato di redazione Francesca Bertozzi lacoboni Daniela Di Renzo Leonarda Giannini Emanuela Rahm Manuela Rossi
- ▼ Grafica ed impaginazione STEFANO COLITTI - MATTEO FAIT
- ▼ Stampa NEW INTERSTAMPA srl via della Magliana, 295 - 00148 Roma

La proprietà letteraria di qualsiasi articolo pubblicato nella Rivista è riservata e per quanto non espressamente richiamato valgono le norme internazionali sul copyright.

Autorizzazione tribunale di Roma N° 268/97 del 3/5/1997 Finito di stampare giugno 2005

La Rivista ha due uscite annuali: abbonamento annuo A 25,00 numero singolo ed arretrati A 15,00

NORME PER GLI AUTORI

Chiunque può inviare alla Direzione della rivista (c/o A.S.P.I.C. - Via Vittore Carpaccio, 32 - 00147 Roma) articoli immagini, libri da recensire, segnalazione Congressi.

La Redazione si riserva l'accettazione dei lavori e del materiale pervenuto ed anche se non pubblicato non verrà restituito.

Gli articoli impegnano esclusivamente la responsabilità degli autori.

Gli articoli pubblicati impegnano l'autore al rispetto delle presenti norme ed al pagamento delle spese di tipografia anche se non espressamente dichiarato dall'autore stesso.
Gli estratti dovranno essere richiesti al momento dell'invio dell'articolo.

EDIZIONI SCIENTIFICHE

A.S.P.I.C.

Associazione per lo Sviluppo Psicologico dell'Individuo e della Comunità

Collegamenti scientifici

■ A.A.M.F.T.	American Association for Marriage and Family Therapy
■ A.C.A.	American Counseling Association
■ A.D.P.C.A.	Association for the Development of the Person-Centered Approach
■ A.H.P.	Association for Humanistic Psychology, USA
■ A.P.A.	American Psychological Association
■ A.I.P.P.I.F.E.	Ass.ne Italiana di Psicologia e Psicoterapia ad indirizzo Fenomenologico-Esistenziale
■ A.S.P.I.C.	Associazione per lo Sviluppo Psicologico dell'Individuo e della Comunità
	Istituto per la Formazione di Psicoterapeuti
	Associazione Scuola Superiore Europea di Counseling Professionale
	Associazione per la Scuola
	Cooperativa Sociale di Solidarietà
	Università del Counselling • Università Popolare
■ A.U.P.I.	Associazione Unitaria Psicologi Italiani
■ B.A.C.	British Association for Counselling, London
■ C.N.C.P.	Coordinamento Nazionale Counsellor Professionisti
■ E.A.C.	European Association for Counselling, London
■ E.A.I.P.	European Association for Integrative Psychotherapy
■ E.A.P.	European Association for Psychotherapy
■ E.P.G.	Ecole Parisienne de Gestalt, France
■ E.S.P.I.	European Society for Psychotherapy Integration
■ E.A.T.A.	European Analysis Transactional Association
■ FENASPIC	Federazione Nazionale ASPIC
■ F.I.A.P.	Federazione Italiana delle Associazioni di Psicoterapia
■ F.I.S.I.G.	Federazione Italiana Scuole ed Istituti di Gestalt
■ F.I.P.	Federazione Italiana Psicologi
■ F.O.R.G.E.	Federazione Internazionale des Organismes de Formation à la Gestalt
■ G.I.G.	Gestalt Institute of Cleveland, USA
■ I.A.E.P.	International Academy of Eclectic Psychotherapists
■ I.N.E.C.P.	International Network of European Comunity Psychology
■ I.T.A.A.	International Transactional Analysis Association
■ La Jolla	University, California European Campus
■ Metanoia	Psychotherapy Training Institue, London
■ N.P.A.	National Psychiatric Association, California, USA
■ RE.I.Co	Registro Italiano dei Counselor
■ S.E.P.I.	Society for the Exploration of Psychotherapy Integration
■ S.F.G.	Societé Française de Gestalt, France
■ S.I.P.A.P.	Società Italiana Psicologi Area Privata
■ S.I.P.G.	Società Italiana Psicoterapia della Gestalt
■ S.I.P.s	Società Italiana di Psicologia
■ S.P.R.	Society for Psychotherapy Research (Sezione Italiana)
■ The Gestalt	International Directory, USA

L'EDUCATORE ITINERANTE Applicazioni psicosociali del Counseling integrato

testo a cura di

Enrichetta Spalletta
Psicoterapeuta, Supervisore

Antonio lannazzo

Psicoterapeuta

CORSO DI SPECIALIZZAZIONE PER EDUCATORE ITINERANTE

Operatore di unità di strada per servizi socio-psico-pedagogici integrati di comunità

con il contributo per la RICERCA-AZIONE di:

RICERCATORI	FUNZIONE NELLA RICERCA
Giusti Edoardo Didatta, Supervisore	Coordinatore
Montanari Claudia Didatta, Supervisore	Direttore azione non formativa
Armenante Olimpia Psicoterapeuta	Consulente per elaborazione dati
Capponi Anna Counselor	Consulente per elaborazione dati
Madeddu Floriana Psicoterapeuta	Consulente per elaborazione dati
Piroli Carmine Psicologo, Supervisore Corporeo	Consulente per elaborazione dati
Cecora Vittorio Psicologo	Tutor

Sommario

	Editoriale di Caria del Monte		
	Introduzione L'educatore itinerante: una nuova figura professionale di Claudia Montanari		
1	L'evoluzione della figura professionale dell'educatore itinerante		17
	1.1	Le radici storiche	17
	1.2	L'operatore di strada e l'intervento nella comunità	20
	1.3	Le specificità dell'educatore itinerante	21
	1.3.1	Il setting operativo	25
	1.3.2	L'educazione informale	27
2	Adolesce	enza, disagio, relazione d'aiuto	29
	2.1	"L'età dell'oro"	30
	2.2	Vulnerabilità e <i>resilience</i>	35
	2.2.1	Le relazioni d'attaccamento come fattori di protezione o di vulnerabilità nella crescita	41
	2.2.2	Fattori protettivi nel contesto sociale e scolastico	49
	2.3	Educazione itinerante, promozione della salute e prevenzione del disagio in adolescenza	53
	2.3.1	Il lavoro con la scuola	60
	2.3.2	L' <i>empowerment</i> e la promozione della qualità della vita	66
	2.3.3	Empowered peer education	70
	2.3.4	Peer counseling	72
	2.4	La "relazione itinerante": processo, strategie e tecniche d'intervento	73
	2.5	Le voci della sofferenza	80
	2.5.1	Comportamenti a rischio in adolescenza	82
	2.5.1.1	Alcool	86
	2.5.1.2	Tossicodipendenze	88
	2.5.1.3	Il rischio nel corpo, il corpo a rischio: quando il cibo divora la vita	96
	2.5.2	Adolescenti tristi o depressi?	98
3	Il lavoro	di strada e le metodologie operative	115
	3.1	L'intervento	115

	3.1.1	L'educazione socioaffettiva: teorie di riferimento, strategie e obiettivi	116
	3.2	Il lavoro con i gruppi formali ed informali	120
	3.2.1		120
	3.2.2	Funzione del lavoro di gruppo nell'educazione itinerante	121
		L'importanza del gruppo	124
4	Educator	e itinerante e territorio: individuo, gruppo, comunità	131
	4.1	Il lavoro di rete	136
	4.2	Educazione itinerante e interculturalità	142
	4.2.1	Intercultura ed Educazione per un approccio antropologico di Rosalinda Gaudiano	142
	4.2.1.1	Le discipline antropologiche e lo studio delle differenze	142
	4.2.1.2	La relazione interculturale e la comprensione dei significati	144
	4.2.1.3	L'intercultura nei processi educativi	147
	4.2.1.4	L'educazione interculturale nelle scuole dei Castelli Romani	150
5	La ricerco	a-azione ASPIC	165
	5.1	Presupposti operativi e finalità del progetto	165
	5.2	Metodologie, strategie e strumenti	166
	5.3	Fase di sensibilizzazione, promozione e implementazione del CAO Camper	167
6	Intervent	o formativo	169
	6.1	Descrizione degli strumenti utilizzati nel lavoro con i partecipanti al progetto	169
7	Intervent	o itinerante	181
	7.1	Descrizione degli strumenti utilizzati nel lavoro sul territorio	181
	7.2	Analisi di comunità	186
	7.3	l dati conclusivi	203
	7.3.1	Rilfessioni conclusive	212
	Bibliografia 21		

Editoriale

Il protagonista di questo numero di "Integrazione nelle Psicoterapie e nel Counseling" è "L'Educatore Itinerante". Una figura molto vicina all'"Educatore di Strada". Ossia quella figura che stabilisce un canale di comunicazione scendendo dalla cattedra e "ponendosi alla pari" con l'altro.

L'operatore di strada è una figura professionale che, oltre a possedere cultura di base possiede conoscenze di psicologia, sociologia, medicina, legislazione sociale e sanitaria, tecniche di comunicazione, progettazione e valutazione. Svolge attività di mediazione relazionale, in contatto con agenzie educative formali e informali e gruppi informali presenti nel territorio, col fine di esercitare la prevenzione primaria e secondaria rivolta a fasce deboli, in particolare a quella di giovani a rischio. La sua funzione è quella di essere un operatore "a fianco" e non un operatore "guida" in ogni occasione. Agisce quindi nella strada in maniera autonoma, contatta individui e gruppi, stabilisce con essi un rapporto di fiducia e li indirizza verso le strutture di recupero organizzate sul territorio per il trattamento. L'intervento dell'operatore di strada è finalizzato a rinvenire e a riattivare le risorse possibili accrescendo capacità e contribuendo ad annodare le reti sociali, favorendo l'iniziativa dei singoli e dei gruppi. Il lavoro viene svolto in una dimensione comunitaria in cui i problemi individuali sono ritenuti strettamente connessi con quelli sociali e si rivolge all'individuo nell'insieme delle sue relazioni con gli altri e con il contesto.

Con questo tipo di intervento si capovolge l'ottica tradizionale dei servizi sociali.

L'operatore si pone in rapporto di collaborazione e compartecipazione lavorando all'interno della comunità. Il setting da lavoro dell'educatore itinerante è la strada: luogo fisico e simbolico dell'incontro o dell'indifferenza.

L'educatore itinerante deve radicarsi nel territorio in modo da diventare un punto di riferimento stabile.

Uno degli obiettivi che si propone l'educazione itinerante è sviluppare il processo di empowerment per favorire lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze che ogni individuo ha e che gli consentono di incidere sul contesto in cui vive.

Il lavoro di strada nasce come risposta alle domande inespresse, comuni e/o individuali, significando la presa di coscienza dell'importanza delle proprie azioni canalizzate in prospettiva all'organizzazione ed allo sviluppo della comunità.

Le prime esperienze di lavoro sulla strada sono degli anni sessanta, si possono ricercare nell'azione condotta da diverse realtà di volontariato alla ricerca di contatti con gli emarginati. Dagli inizi degli anni '80 si può parlare di lavoro di strada in modo specifico e significativo anche in Italia, grazie agli scambi professionali e culturali realizzati con operatori francesi e tedeschi.

I primi tentativi di "educazione territoriale" erano rivolti ai minori nei loro luoghi di vita e di relazione

Queste esperienze hanno dimostrato che il lavoro di strada è un'azione sociale dai confini incerti e dalle dinamiche ancora da definire, con molti elementi di ambiguità. Passare da una logica dei servizi ad una modalità che presuppone di muoversi nel territorio e nelle strade alla ricerca delle tracce dei percorsi di vita dei singoli individui e di gruppi non è facile perché presuppone che l'operatore di strada abbia una disponibilità molto alta al lavoro in situa-

zione di incertezza che è quindi sperimentale in ordine al suo ruolo, alla sua professionalità, al suo stile relazionale, alle sue attese.

Sotto questo profilo l'educatore itinerante nasce dalla scelta di frequentare i luoghi dove la gente vive e dove si generano le condizioni di disagio e di sofferenza. La strada, come già detto, diventa quindi il "setting" o il "contesto" del lavoro di strada perché è il luogo in cui si vivono molte relazioni, ci si può riconoscere e aggregare a un gruppo o a un altro, che dà identità a chi non ce l'ha e la toglie a chi non la vuole.

Così l'educatore itinerante può inserirsi come "interlocutore privilegiato" che si offre, per favorire occasioni di aiuto ai singoli individui, ma anche ai gruppi e alla collettività in generale.

Gli obiettivi del lavoro di strada sono la conoscenza, il monitoraggio e l'informazione sui fenomeni, nonché l'attivazione di relazioni significative per incidere su comportamenti definiti a rischio. Questo lavoro presuppone quindi una nuova concezione della relazione d'aiuto che si trasforma da offerta di soluzioni miracolistiche a promozione di consapevolezza e di responsabilità. L'educatore itinerante diventa quindi un mediatore relazionale tra i bisogni di un singolo, della comunità da un lato e gli ambiti, gli strumenti, i processi che potrebbero interagire con loro dall'altro. È un negoziatore che ascolta, ricerca, accoglie, ma anche informa, fornisce gli strumenti, accompagna e sviluppa varie risposte.

I progetti di lavoro di strada nascono per conseguire finalità diverse, sia rispetto al target sia rispetto all'obiettivo che si prefiggono. Pur tenendo presenti le differenze in base alla scelta del target, esistono modalità comuni nell'impostazione e nello sviluppo di questi progetti. Con il termine target si intendono i destinatari dell'intervento: comunità in generale, gruppi informali di giovani o adolescenti, tossicodipendenti, emarginati, senza tetto, prostitute. Per lavorare nell'Educazione Itinerante ci vuole molta esperienza ed una solida preparazione tecnica. "Integrazione nelle psicoterapie e nel counseling" fornisce strumenti operativi come schemi e scale di valutazione, dati statistici e come ha sempre fatto, si impegna al raggiungimento di un obiettivo chiaro: essere un efficace e flessibile strumento di lavoro per i tecnici e per gli operatori della salute. Ma anche una rivista che spiega e apre nuove prospettiva favorendo il contributo di tutti.

Il lavoro di strada presenta ancora linee incerte e caratteristiche non ancora ben definite. L'Educatore Itinerante si muove in una condizione informale, la sua figura necessita di riconoscimento e dignità affinché gli utenti possano riconoscere il suo ruolo.

Catia Del Monte

L'educatore itinerante: una nuova figura professionale

È ormai dal 1997 che l'ASPIC realizza Corsi in collaborazione con la Regione Lazio e con l'Unione Europea, formando numerosi Counselor esperti nella relazione d'aiuto.

In questo progetto abbiamo voluto evidenziare le competenze di questa nuova figura professionale che opera sul territorio, integrando le conoscenze proprie del Counselor con quelle dell'Operatore di strada; la strada è il luogo dove, più d'ogni altro, è possibile fare prevenzione e l'Educatore itinerante è la figura professionale più adatta a questo scopo.

Dopo oltre venti anni dedicati alla formazione di diverse centinaia di Counselor, il desiderio di accrescere le competenze di altre figure professionali come l'operatore che svolge la sua attività sulla strada è stata una sfida alla quale non abbiamo saputo resistere. L'aspetto che più abbiamo trovato interessante e avvincente è stata l'opportunità di condurre una ricerca-azione che prevedesse una fase di valutazione dell'efficacia e dell'efficienza dell'intervento formativo finalizzato allo sviluppo di competenze professionalmente efficaci.

Occorreva a questo scopo possedere un camper che la cooperativa Sociale di Solidarietà ASPIC non aveva, così l'Associazione ASPIC Scuola Superiore Europea di Counseling Professionale, ci è venuta in aiuto mettendo a disposizione il camper di sua proprietà: iniziò così una grande avventura.

Gli stage previsti in un corso sono sicuramente interessanti per gli allievi, ma stavolta il progetto prevedeva qualcosa di più ambizioso: far condurre gli interventi agli stessi allievi durante il tirocinio, per poi ritornare nei luoghi dove lo avevano svolto e verificare con questionari, interviste e test, se qualcosa era cambiato. Questo è stato un momento davvero emozionante per tutti, allievi, formatori, destinatari degli interventi.

Ricordo con quanta passione tutor, docenti e ricercatori hanno affrontato difficoltà, trovato soluzioni, sostenuto gli allievi. L'imperativo era dare sostegno e nello stesso tempo autonomia, sapendo che dopo il controllo vi sarebbe stato il duro giudizio della strada, ma nonostante questo siamo andati avanti, anche quando il lavoro è stato più impegnativo di quanto avevamo previsto.

È da aggiungere che tutti coloro che si formano all'ASPIC raggiungono una competenza qualitativamente superiore perché il Modello Pluralistico Integrato è quello che più di ogni altro può rispondere a tutte le esigenze, comprese quelle che si possono raccogliere nelle strade. L'integrazione permette il confronto, lo scambio, l'arricchimento reciproco; lo spazio in cui la diversità risorge, l'ortodossia si fa flessibile e l'antagonismo cede il posto alla complementarietà. È il territorio della sintesi creativa che abbraccia e integra in un tutto nuovo, che è maggiore della somma delle singole parti. L'obiettivo fondamentale del modello ASPIC è l'integrazione esistenziale dell'individuo.

Il progetto nasce dalla riflessione e dagli studi dei ricercatori del gruppo ASPIC e si colloca nel processo di sviluppo del sistema socio-sanitario presente in Italia dalla fine degli anni novanta, reso possibile dalla Legge 328 del 2000.

Il piano formativo della Regione Lazio, unitamente alle finalità del Fondo Sociale Europeo, (uno dei più importanti strumenti finanziari dell'Unione Europea), nell'ambito delle politiche comunitarie esplica la sua azione nello sviluppo e nel finanziamento di una serie di progetti volti alla promozione della coesione tra i diversi attori sociali, risultato della collaborazione sinergica dei vari Enti: i Ministeri competenti, la Commissione Europea, le

Regioni, Enti Locali e Terzo Settore. Il progetto è stato suddiviso in due parti: un'azione formativa ed una non formativa, il fine era quello di preparare persone realmente in grado di operare. Fornendo una formazione finalizzata all'osservazione, al contatto e alla valutazione, si permette agli allievi di raggiungere prospettive strategiche legate alla promozione, alla prevenzione e alla riduzione del danno.

PROSPETTIVA STRATEGICA	DESTINATARI DELL'INTERVENTO		
	SINGOLI ADOLESCENTI	GRUPPI INFORMALI	COMUNITÀ LOCALE
PROMOZIONE	Lavoro di strada finalizzato a miglio- rare le condizioni psico-socio-affettive dei singoli adole- scenti e le loro rela- zioni con gli adulti	Lavoro di strada come possibilità di entrare in relazione con i gruppi naturali degli adolescenti	Lavoro di strada come sviluppo della comunità allo scopo di migliorare la qualità della vita e l'empowerment degli adolescenti
PREVENZIONE	Lavoro di strada orientato agli adole- scenti a rischio e alla rete delle loro rela- zioni con lo scopo di prevenire l'assunzio- ne di comportamenti devianti	Lavoro di strada rivolto a gruppi di adolescenti a rischio con l'obiettivo di prevenire l'assunzio- ne di comportamenti devianti	L'educatore di strada come sostegno per l'aggregazione e l'accettazione da parte della comuni- tà, dell'associazioni- smo e della piccola imprenditoria
RIDUZIONE DEL DANNO	Lavoro di strada ri- volto ad adolescenti in forte difficoltà e/o che vivono situazio- ni di devianza	Lavoro di strada mirato a ridurre il rischio di ulteriore degenerazione della condizione dei grup- pi di pari già etichet- tati come devianti	L'educatore di strada per l'integrazione nella comunità degli adulti

Abbiamo costruito e realizzato un percorso di apprendimento che potesse promuovere un processo e che consentisse maggiori spazi di responsabilità decisionale per una formazione di elevata qualità, nel rispetto dei vari stili di apprendimento e permettendo a tutti gli allievi di raggiungere lo sviluppo delle proprie potenzialità. Tutto questo è stato possibile perché si è tenuto presente che ai quattro stili di attaccamento corrispondono stili di apprendimento diversi: l'allievo con uno stile di attaccamento sicuro individua con prontezza e flessibilità i propri obiettivi; allievi con uno stile insicuro-ambivalente, prendono distanza, non si fidano delle persone intorno, mentre quelli che rispondono con ansia hanno bisogno di costanti e continue conferme, sperimentano ansia da prestazione con una predisposizione all'insuccesso; il quarto tipo di attaccamento è incostante e disorganizzato e tende al drop out.

Fondamentale, per creare un clima d'aula positivo che facilitasse l'apprendimento, la partecipazione attiva ed il superamento degli ostacoli sopra descritti, è stata la figura del Tutor, un Counselor diplomato nei precedenti corsi Regionali realizzati dall'ASPIC; una figura di riferimento rassicurante per gli allievi e per il docente, un vero e proprio mediatore nella relazione fra discente e docente, al quale poter affidare il filo di raccordo della formazione.

L'apprendimento attivo di categorie concettuali è stato sviluppato in modo da arrivare a possedere un'ottica multidimensionale per confrontarsi sul campo con il fenomeno "disagio", padroneggiando schemi e categorie interpretative ampie e flessibili. Si costruisce gradualmente la competenza nel rendere visibile il proprio lavoro, contattare e collaborare con le istituzioni, le risorse formali ed informali presenti nel territorio, al fine di mettere in atto delle strategie non solo di presa in carico del disagio, ma anche di prevenzione e promozione della qualità della vita.

L'orientamento motivazionale, i laboratori di self-empowerment, i gruppi di lavoro e il lavoro di gruppo, le metodologie operative individuali ed organizzative della Psicologia di Comunità, la sensibilizzazione, la promozione e la realizzazione delle iniziative itineranti sul territorio e per il territorio, sono state parti integranti di questo corso, utili nel facilitare nei singoli e nel gruppo la ricerca di significati, la valorizzazione di idee positive che spesso non vengono espresse, rendendole perseguibili in modo costruttivo e praticando l'apprendere attraverso il fare. In questo modo l'educatore itinerante ha potuto svolgere un ruolo ad alta valenza preventiva e di promozione perché ha reso più articolati e critici i codici di lettura dei gruppi ampliando i loro orizzonti cognitivi, favorendo lo sviluppo di competenze di auto controllo e salvaguardando tentativi di emancipazione individuale e collettiva.

L'educatore itinerante con competenze di Counseling ha delle aree di applicazione vaste e con molteplici possibilità do intervento, tra cui:

- iniziative di tipo educativo, culturale, ricreativo e di tempo libero per la soddisfazione di esigenze anche relazionali, per la prevenzione dei fenomeni di emarginazione di soggetti e gruppi a rischio;
- interventi per l'inserimento lavorativo finalizzati al sostegno e all'integrazione dei soggetti a rischio di emarginazione;
- ➤ attività di orientamento lavorativo;
- individuazione di strutture produttive idonee e disponibili all'inserimento di adolescenti problematici e/o di altre fasce deboli;
- » mediazione tra istituzione e comunità per sostenere l'integrazione delle esigenze espresse dal territorio e le finalità delle strutture pubbliche che si occupano dell'assistenza sociale, soprattutto dei minori a rischio e del disagio giovanile.

Questa figura professionale è in grado di cogliere i cambiamenti, le dinamiche di gruppo, ed infine di intervenire sul territorio e sulla rete di scambi possibili e realizzabili, che poggiano anche su conoscenze teoriche.

A chi lavora senza rete e senza confini occorre un'identità certa, che permetta un sereno incontro con le situazioni: il "sapersela cavare" prevede la capacità immediata di collegare il teorico con il pratico, di prefigurarsi l'esito di determinati interventi, di leggere anche al di là di quel che succede. Il Gestalt Counseling permette l'esserci qui ed ora dell'operatore, che, insieme al gruppo con cui opera, è in grado di collocarsi con il suo lavoro all'interno di una pluralità di opportunità che la comunità territoriale può e deve proporre e sviluppare.

Sull'azione formativa proposta sono state formulate diverse ipotesi che hanno costituito il punto di partenza della ricerca/intervento, dove alcuni elementi si collocano in una posizione centrale.

Vediamoli in dettaglio:

- ➤ sviluppo dell'empowerment dell'utenza con cui si entra in contatto;
- > prevenzione della dispersione scolastica e incentivi per la formazione, l'auto-formazione e la formazione permanente;
- → aiuto ai ragazzi per fronteggiare i problemi normalmente connessi alla loro crescita attraverso l'aiuto tra pari qualificato (Peer Counseling);
- ➤ favorire lo sviluppo della comunità allo scopo di migliorare la qualità della vita della popolazione giovanile;
- ➤ favorire l'attivazione di nuclei operativi territoriali itineranti;
- miglioramento delle condizioni psico-socio-affettive dei singoli ragazzi e delle loro relazioni con gli adulti;
- ➤ favorire l'associazionismo e la piccola imprenditoria giovanile.

L'assunto di partenza vede nella formazione/qualificazione un'opportunità di migliorare la percezione delle proprie competenze e conoscenze, dunque della propria qualità di vita. Il miglioramento della qualità della vita va ad incidere positivamente su tutta la comunità d'appartenenza (individui, organizzazioni, territorio), in quanto fortemente connesso alla capacità di attivare risorse e risposte efficaci all'impatto di stressor ambientali.

DIVENIRE

Svago – Cultura Sviluppo – Competenze Appagamento – Formazione Permanente Raggiungere Obiettivi e Aspirazioni

APPARTENERE

Comunità – Sessualità – Socioaffettivo/emotivo – Ecologico

ESSERE

Spirituale – Ambiente Fisico – Psicologico – Sicurezza Autostima

L'Educatore itinerante, come il Counselor professionale, è un operatore della salute, promuove il benessere psicofisico dell'individuo e della comunità; deve integrare il sapere con il saper essere e quindi con il saper fare e creare. È importante per lui saper procedere secondo il modello fenomenologico-esistenziale per produrre cambiamenti intenzionali su se stesso e sugli altri.

La formazione del giovane Educatore itinerante tende alla realizzazione del miglioramento delle risorse individuali e della comunità ed alla prevenzione della dispersione scolastica. Nella valutazione degli esiti e nel follow up erano attesi livelli qualitativamente diversi nella percezione del proprio benessere psico-fisico-sociale-educativo, con il conseguente miglioramento nell'inserimento relazionale e lavorativo. La previsione era che i poli educativi itineranti attivati avessero una ricaduta positiva sul territorio. Tale ricaduta sarebbe stata poi misurata attraverso valutazioni pre- e post- intervento.

Tra gli obiettivi finali del progetto sono stati inseriti i cambiamenti qualitativi e quantitativi degli indicatori di benessere generale e degli indici di recupero formativo e professionale di minori, giovani ed adulti senza esclusione di altre fasce di emarginazione scolastica e culturale. Gli indicatori degli esiti dell'intervento prevedevano sin dall'inizio una valutazione in base alla loro riconducibilità ai servizi attivati, (a livello di comunità scolastica e allargata), ed alla formazione, (a livello individuale degli Educatori itineranti). La valutazione é dunque ad ampio raggio: da una parte la percezione di competenza individuale degli Educatori stessi, dall'altra l'impatto che l'iniziativa ha avuto sul territorio prescelto per l'intervento sia a livello dei singoli che della comunità stessa.

Il testo è in parte la rivisitazione delle tesi svolte alla fine del corso dagli allievi: Silvia Barbanera, Emanuela Battisti Penta, Paola Di Giannantonio, Maria Francese, Monica Furlan, Evelina Fusco, Carmela Lo Presti, Cinzia Micocci, Anna Rosselli, Rosa Vacca, Francesca Natascia Vasta, integrate con la descrizione degli ambiti di intervento e completate dai risultati dell'azione non-formativa svolta dal gruppo di ricercatori interni all'ASPIC.

Il lavoro svolto approfondisce i diversi aspetti della professione dell'Educatore itinerante, dalla sua nascita, passando per il suo sviluppo storico/sociale, per giungere poi alla descrizione dello stato dell'arte.

Si percorre inizialmente un iter illustrativo sulla motivazione e sul bisogno della società di preparare figure professionali competenti nell'offrire risposte culturali, oltre che pragmatiche, al disagio sociale dei minori; esploriamo il passaggio da un intervento di tipo gerarchico/assistenziale ad un intervento di tipo partecipativo, dove il servizio incontra l'utente su un terreno concertativo, e dove è possibile costruire insieme all'utente un vero e proprio Piano Individuale di Intervento.

Il testo ci offre un ampio panorama sui riferimenti legislativi relativi all'evoluzione della figura professionale, dai quali è possibile evincere gli ambiti di intervento in cui tale professionalità ha conosciuto nel tempo una crescita qualitativa e quantitativa del lavoro svolto.

Viene sottolineato l'importante ruolo della comunità e di come essa rappresenti una risorsa indispensabile per l'operatore itinerante ai fini della conoscenza del territorio e della tipologia di disagio che si trova ad affrontare.

Il rapporto con la comunità, oltre che con il singolo, rappresenta per l'educatore l'anello di congiunzione sociale che permette di entrare nella quotidianità e nelle molteplici caratteristiche dell'utente; ed è in questo ambito che si evidenzia l'aspetto della flessibilità del setting operativo, della complessità nel coniugare teoria ed operatività, lì dove la pratica è ri-definita in itinere, aspetto caratterizzante il concetto di educazione informale che il presente lavoro affronta ed approfondisce.

Nel secondo capitolo viene descritto lo specifico ambito di intervento in cui opera l'Educatore itinerante, in particolar modo si approfondisce il lavoro con la fascia adolescenziale; si fa riferimento al modo in cui le caratteristiche del cambiamento psico-corporeo del passaggio dall'infanzia all'adolescenza, influiscono sulla costruzione dell'identità del/lla ragazzo/a, e a come un educatore itinerante può e deve intervenire rispettandone le costanti e le

differenziazioni soggettive.

In questa sezione sarà possibile confrontare gli elementi sopra evidenziati con i diversi modelli teorici che hanno segnato la storia della psicologia e della psicopatologia in ambito adolescenziale.

Nel testo, una risposta metodologica e culturale a tali modelli, è data dallo sviluppo del concetto di resilience, quale capacità di recupero e di adattamento creativo alle situazioni fonti di disagio; viene spiegato come la crescita di competenze personali specifiche che comprendono la fisicità, la socialità, la cognitività, l'emotività, la moralità e la spiritualità, rappresenti una reale e concreta via d'uscita dalla sofferenza adolescenziale e dagli eventi contingenti.

L'approfondimento delle strategie di sviluppo della *resilience*, unitamente a quelle di empowerment, sono in questo specifico ambito, due elementi essenziali per l'operatività dell'educatore che intende direzionare il proprio intervento verso la prevenzione del disagio e la promozione della salute.

Non si tralascia di evidenziare l'importanza del lavoro con la scuola, contesto nel quale l'adolescente trascorre gran parte del suo tempo di vita o dove potenzialmente emergono le difficoltà personali e di gruppo di questa fascia evolutiva.

Il capitolo si conclude con la descrizione della Peer Education e del Peer Counseling, (o Educazione alla pari e Counseling alla pari). E' interessante la correlazione di tali concetti con la filosofia che accompagna l'Educatore itinerante: questi, infatti, nel layoro in strada, tende a promuovere l'autonomia del minore nell'ottica del vivere la strada con una diversa consapevolezza e con la coscienza maturata nello scambio con il gruppo dei pari, confrontandosi con le risorse del singolo e del gruppo stesso. A tale scopo, una solida alleanza tra l'educatore e il minore e la costruzione di una relazione significativa, permettono all'adolescente di riproporre, imitando, le caratteristiche dell'adulto nel rapporto con i pari, sperimentando a sua volta un'interazione propositiva. Il terzo capitolo si concentra sull'operatività e sulle metodologie del lavoro di strada, sui diversi livelli di intervento tra l'educazione socioaffettiva, le storie di vita e il lavoro sul gruppo, differenziando il gruppo formale da quello informale. Nel quarto capitolo si punta l'attenzione sul rapporto tra l'Educatore itinerante e la comunità in cui interviene: è l'integrazione dell'educatore itinerante nel territorio ad agevolare la creazione di reti di scambio; così come la capacità di stare dentro le reti formali e informali; non ultima la conoscenza dell'interculturalità e delle tematiche ad essa affini sull'agire antropologico, che struttura lo scambio sociale in un comune rapporto di relazione responsabile. In questa sezione è interessante l'approfondimento sulle differenze di linguaggi tra persone di diversa provenienza culturale, in relazione alla comunicazione gergale dell'adolescente. Il lavoro testimonia, infatti, attraverso una ricerca svolta nel territorio della provincia di Roma sulla multiculturalità, condotta dalla Dott.ssa Rosalinda Gaudiano, alcuni aspetti influenti e modificanti l'assetto culturale dello sviluppo adolescenziale in rapporto alle culture. Infine, gli ultimi tre capitoli, riportano la costruzione, lo sviluppo e i risultati della ricerca-azione condotta dall'ASPIC in convenzione con la Regione Lazio e finanziata dal FSE; il progetto viene illustrato con la descrizione dei presupposti operativi e delle finalità, metodologie, strategia e strumenti, della realizzazione di una vera e propria esperienza di strada attraverso l'attivazione del CAO itinerante (Centro di Ascolto e Orientamento).

L'uso del Camper che ha condotto il gruppo di educatori in formazione, ha rappresentato un vero e proprio viaggio esplorativo e di crescita del gruppo stesso e del territorio ospitante. La descrizione degli strumenti utilizzati nel lavoro sul territorio, l'analisi di comunità e del suo profilo, completano il presente lavoro evidenziando l'importanza della coesistenza delle basi teoriche con il pragmatismo e il valore scientifico della sperimentazione sul campo.

Attraverso il coinvolgimento e l'attivismo degli allievi impegnati nella ricerca si è potuta disegnare una mappa della comunità; il percorso è stato un graduale avvicinamento del cittadino all'istituzione e, nel caso specifico, al mondo dell'associazionismo che l'ASPIC rappresenta in questo lavoro, tanto da aggiungere alla ricerca, un elemento di utilità sociale.

Si è evidenziato negli allievi un cambiamento nella crescita professionale e soggettiva, sottolineato dallo scambio prodotto tra i diversi attori coinvolti; l'informalismo del contesto ha rappresentato un elemento di facilitazione sia per l'utenza, sia per l'allievo in formazione.

Un processo evolutivo continuo ha permesso agli allievi di attivare le risorse soggettive di autoconoscenza, autostima, comunicazione significativa; possiamo rintracciare in questi aspetti lo stimolo motore nell'incontro del gruppo di lavoro con la comunità ospitante.

Il risultato, dunque, é un potere di cambiamento nel percorso di formazione in Counseling, efficace tanto quanto quello percepito nella veste di cliente. Una ricerca sull'autovalutazione nel post-Counseling, effettuata nell'anno 2004 dalla Dott.ssa Tatiana Stefani, nello studio "Autovalutazione post-Counseling: un contributo empirico", riporta significativi indici di cambiamento circa il percorso di Counseling individuale e, nello specifico, l'esistenza di una interrelazione tra un generico servizio di Counseling ed il cambiamento definito come "l'opportunità di esplorare, scoprire e rendere chiari gli schemi di pensiero e di azione che aumentano nei soggetti il loro livello di consapevolezza e consentono loro un uso migliore delle risorse personali".

I risultati confermano ampiamente le scoperte fatte nel 1995 dalla rivista di consumatori statunitense Consumer Reports sull'alto livello di soddisfazione del percorso di Counseling; in questa ricerca, la percentuale è molto elevata sugli item "abbastanza, molto e pienamente soddisfatto". Su un campione di 195 questionari, il Counseling ha influito sui processi di cambiamento in 190 casi.

In questa ricerca il vissuto di cambiamento è percepito soprattutto da chi, allo stato iniziale del percorso di Counseling, risentiva di uno vissuto emotivo "piuttosto negativo"; si evidenzia, dunque, che chi risentiva di un maggiore disagio, ha più beneficiato del lavoro personale esplorativo effettuato.

Anche in questo caso non è possibile stabilire se il risultato positivo o negativo sia influenzato e/o determinato dalla scelta di un orientamento piuttosto che un altro, tanto che la differenza del grado di soddisfazione tra chi ha scelto un approccio integrato e chi ha scelto un approccio specifico, non risulta essere significativa. Il 70 % del campione che ha scelto un modello integrato, infatti, ha percepito un cambiamento.

Non ci resta che augurare una buona e proficua lettura: chi non ha partecipato a questo percorso potrà trarre stimoli e informazioni utili su come pensare e costruire un progetto formativo e come poi trasformarlo in servizio; chi, invece, ha contribuito attivamente alla sua realizzazione, potrà ripercorrere l'esperienza riordinandone le fasi processuali e contenutistiche.

Claudia Montanari

L'ASPIC nel sociale:

dalla concertazione tra pubblico e privato, la possibilità di progettare servizi contro il disagio

Pubblicazione degli atti del convegno tenutosi nel 2005 in collaborazione con l'Ufficio Politiche per l'Handicap della Provincia di Roma, rappresentato dalla Consigliera Tiziana Biolghini.

"Non sapevo veramente che le persone potessero intendere le cose in modo diverso da come le dicevano." (Gerland, 1999, 178)

Per le persone con autismo comunicare è difficile. Imparare a parlare, come avviene naturalmente per le persone senza autismo, pone problemi che non verranno mai superati, neanche dalle persone con autismo più dotate, quelle che si serviranno comunque del linguaggio verbale nella relazione con gli altri: parlare, sarà per sempre "una seconda lingua".

Un incontro tra le diverse realtà che operrano nell'ambito dell'autismo per evidenziare limiti e risorse della comunicazione fra istituzioni, famiglie e terzo settore: l'autismo della cultura. Un incontro con le comunicazioni più o meno codificate e riconosciute nel mondo dell'autismo.

Il numero si chiuderrà con una sintesi del catalogo progettuale dell'ASPIC nel Sociale un orientamento sulla Mission del gruppo ASPIC in tema di autismo











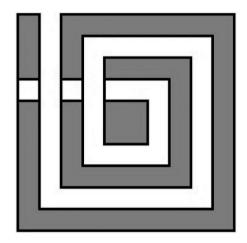
provincia di Roma scuola superiore europea A.S.P.I.C. Soc. Coop. Sociale di Solidarietà a r.I.

C.N.U.P.I.

U.P.Aspic

COMUNICAZIONI SULL'AUTISMO E NELL'AUTISMO

il ruolo delle istituzioni, della ricerca e dell'associazionismo



Accreditato ai fini della formzione del personale della scuola ai sensi del D.M. 177/2000 con decreto del 31/3/2000

Accreditato dal Ministero della Sanità

[6 crediti formativi ECM]

10 febbraio 2005

sala marconi CNR, p.le aldo moro, 7 - Roma

L'evoluzione della figura professionale dell'educatore itinerante

1.1 Le radici storiche

Identificare la domanda che giustifica la presenza dell'operatore di strada è preliminare alla riflessione sul ruolo, sulla storia, le mansioni e la professionalizzazione di queste figure. L'analisi può essere svolta su due livelli: la domanda sociale e quella espressa dagli apparati pubblici e privati. La domanda sociale attraverso cui si legittima l'introduzione dell'operatore è spesso supportata dal riferimento a dati statistici.

Tali dati svolgono la funzione di denuncia, ma solo a grandi linee pongono in luce l'esigenza specifica della figura dell'operatore di strada, dal momento che è difficile per chiunque assicurare una riduzione dei fenomeni di emarginazione sociale attribuibile in modo meccanico alla presenza di tali figure professionali. I dati statistici sul disagio però aiutano a capire il contesto in cui agisce tale operatore; mettono in luce la necessità di disegnare una figura professionale con competenze che sappia attivare processi formativi nella prospettiva della universalizzazione degli interventi migliorativi della qualità delle condizioni di sviluppo di giovani e adulti.

È solo da una trentina d'anni che si è sviluppata nel nostro paese una risposta alle fatiche ed alle difficoltà dei minori e delle loro famiglie, secondo i principi della deistituzionalizzazione. Sino a tutti gli anni '70 le risposte più comuni erano costituite dal ricovero in istituto, dall'inserimento nell'istituto penale minorile o in casa di rieducazione. Con il lavoro di strada, che nel nostro paese inizia il suo percorso evolutivo all'inizio degli anni '80, si capovolge la logica tradizionale dei servizi sociali, in base al quale l'onere di attivarsi per ricevere un aiuto nel fronteggiare una situazione difficile è a carico di chi vive il momento di difficoltà.

I primi operatori di strada sono individuabili all'interno di diverse associazioni di volontariato tese ad entrare in contatto con situazioni di emarginazione sociale. Tuttavia, a partire

dagli anni Ottanta, soprattutto grazie alle esperienze di interventi sociali di prevenzione, rivolti in special modo alle tossicodipendenze, condotte in Germania e in Francia, si inizia a delineare una figura professionale a tutti gli effetti definita nel ruolo e nelle metodologie di lavoro.

Queste prime sperimentazioni, in Italia, vòlte al sostegno ed al recupero di persone con difficoltà relative all'inserimento sociale hanno luogo a Torino e a Milano. Tale figura incomincia a prendere consistenza con i primi tentativi di intervento su persone con disagi, e continua la sua evoluzione passando per diverse fasi sperimentali, inclusione della famiglia, risorse del territorio, lavoro di rete per arrivare ad utilizzare caratteristiche diverse a seconda dei destinatari e delle finalità che si vogliono raggiungere.

La scommessa è puntare sul positivo per innescare processi di sviluppo delle potenzialità e delle competenze dei bambini, degli adolescenti, dei loro gruppi informali e delle comunità locali alle quali appartengono in modo da promuovere un cambiamento che riduca gli effetti negativi dei problemi, quando addirittura non ne prevenga la comparsa. Un lavoro sulla strada per trasformarla da luogo che produce disagio a spazio per incontrare adolescenti e adulti con le loro difficoltà, ma anche con le loro risorse, con le loro competenze, che possano diventare artefici del loro benessere.

L'operatore che lavora in questa prospettiva è di fatto espropriato degli elementi fondamentali che danno identità, ruolo e potere all'operatore sociale: il riconoscimento in quanto operatore, la possibilità di condurre la relazione e porre condizioni, la detenzione della risposta, un setting delimitato e rassicurante. Con il cambiamento delle politiche sociali verificatosi negli ultimi decenni in Italia, lentamente si è modificato anche il ruolo di chi opera in questo ambito. Il lavoro sociale è volto a migliorare la qualità della vita, ad offrire alternative raggiungibili al maggior numero di persone possibile, attraverso diverse modalità e metodologie. Alcune figure, negli anni, hanno visto ampliare il loro raggio d'azione, mentre altre sono nate per affiancare quelle già esistenti e per intervenire in ambiti nuovi. La recente valorizzazione della formazione degli operatori socio-educativi come figure promotrici di processi di crescita e sviluppo, segna il passaggio da un modello di aiuto assistenzialistico alla "presa in carico", da un modello riabilitativo ad un modello centrato sulle relazioni che si instaurano nel territorio stesso in cui si manifesta il disagio. Il numero degli operatori di strada in Italia sembra essere in costante crescita, pur mancando dati precisi sulla loro quantità e distribuzione territoriale. I finanziamenti erogati a partire dal 1991 relativi ai fondi delle leggi nazionali 309 (tossicodipendenze), 216 (criminalità minorile) e 135 (AIDS) hanno permesso l'attivazione di numerosi progetti gestiti per lo più da cooperative ed associazioni, mentre ridotto appare il numero dei progetti gestiti da operatori pubblici, comuni ed aziende ASL. Con la legge 285 tale tendenza appare rafforzata in considerazione del fatto che la stessa legge ha ipotizzato il lavoro di strada come uno degli strumenti possibili nei progetti, sia in riferimento alle esigenze di sostegno socio-educativo verso i minori in difficoltà, sia in riferimento alle esigenze di prevenzione e di socializzazione tra pari. Anche la legge n° 45/99, "Disposizioni per il fondo nazionale di intervento per la lotta alla droga e in materia di personale dei servizi per le tossicodipendenze", incentiva con finanziamenti appositi lo sviluppo di progetti di riduzione del danno che implicano in genere l'utilizzo di operatori di strada. In questi anni di operatività di strada alcune tappe importanti hanno accompagnato la prassi con il tentativo di un'evoluzione culturale capace di costruire una prospettiva matura al lavoro di strada. Tali tappe (seminari, convegni) rappresentano il tentativo di produrre

cultura partendo dalla operatività quotidiana. Il frutto di tale confronto tra esperienze diverse ha portato all'elaborazione di diversi documenti tra cui vanno segnalati:

- ➤ la Carta di Certaldo, scritta nel '94 dopo un confronto tra operatori di strada italiani rappresentanti circa venti cooperative e associazioni. Il documento è stato assunto a modello da enti privati ed amministrazioni pubbliche interessate a questo tipo di lavoro. Nel documento sono stati affrontati i temi dei presupposti fondamentali del lavoro di strada, la metodologia, i contenuti del lavoro di strada, la professionalità dell'operatore;
- ➤ la Carta di Candia del '97, redatta al termine di un seminario di interscambio nord-sud del mondo a cui hanno partecipato circa 40 operatori italiani e stranieri. Questo documento ha un taglio più di tipo culturale che evidenzia vicinanza e diversità tra le diverse esperienze;
- ➤ la Carta di Bologna, scritta nel '99 a conclusione di un convegno organizzato dal comune di Bologna in relazione al progetto "tossicodipendenze" della regione Emilia Romagna. Il documento tocca tre aree: il rapporto tra lavoro di strada e nuovi bisogni da affrontare, la partnership tra pubblico e privato, la valutazione di efficacia nel lavoro di strada:
- ➤ la Carta di Firenze, sempre del '99 a conclusione di un seminario a cui hanno partecipato amministrazioni pubbliche per delineare lo specifico dell'ente pubblico nello sviluppo e utilizzo del lavoro di strada.

Questi documenti possono essere visionati sul sito del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali www.minori.it.

Descrivere oggi cosa s'intenda quando si parla di operatore di strada può, quindi, essere alquanto complesso non essendoci una visione comune e condivisa che permetta di delineare tale figura, anche perché è continuamente sottoposta ad evoluzioni legate all'operatività stessa. Va riconosciuto come regni, dunque, una certa confusione fra le varie denominazioni con cui viene normalmente indicato il lavoro di strada, segno di vitalità e fonte spesso di non poche incomprensioni.

A partire dagli anni '80 in Italia ed in Europa l'espressione "Lavoro di strada" viene utilizzata per far riferimento a un insieme piuttosto eterogeneo di interventi e pratiche, spesso abbastanza simili eppure sufficientemente diverse tra loro da meritare un'attenzione specifica. Per Maurizio (2004) "[...] mettere un po' di ordine diventa a questo punto un'esigenza che deve essere soddisfatta per poter fornire indicazioni sul versante operativo, senza correre il rischio di venir fraintesi". Se i punti in comune vengono espressi dalle diverse esperienze in merito ad elementi di carattere etico e metodologico, numerose diversità sono emerse in ordine ai destinatari, agli obiettivi ed ai contesti organizzativi.

Quattro sembrano essere le diverse centrature:

- sulla prevenzione, maggiormente presente da alcuni anni nelle esperienze italiane, con particolare attenzione agli adolescenti e ai gruppi naturali ed alle tematiche della comunicazione e dell'animazione del tempo libero ed una maggiore attenzione ai singoli adolescenti che, per varie ragioni, vengono identificati come soggetti particolarmente esposti al rischio di intraprendere una carriera di emarginazione/devianza;
- sulla devianza e sull'emarginazione, maggiormente presente nelle esperienze europee, con particolare attenzione ai soggetti che vivono ai margini delle società: senza fissa dimora, tossicodipendenti, giovani che si prostituiscono o che infrangono la legge. Le finalità possono essere diverse: da quella di ridurre il loro stato di sofferenza, a quella

di ridurre gli ulteriori rischi di aggravamento anche di carattere sanitario (es., AIDS) e sociale (carcere), a quella di attivare percorsi di tipo riabilitativo o di risocializzazione;

- > sulla partecipazione sociale e politica, maggiormente diffusa nelle esperienze dell'America Latina, con un'attenzione particolare alle forme con cui i bambini e i giovani possono diventare effettivamente protagonisti della loro vita, alla loro capacità di autoorganizzarsi divenendo così i primi portavoce della propria condizione in rapporto alle istituzioni sociali e politiche;
- ➤ sulle comunità locali, non molto diffusa ma presente ovunque, con un attenzione agli adulti ed alle loro relazioni sociali, ai modi che essi hanno di rappresentarsi la realtà, il territorio, i problemi esistenti e le soluzioni adottabili, alle possibilità di auto-organizzarsi e di diventare soggetti capaci anche di interlocuzione con istituzioni ed organizzazioni sociali.

L'operatore di strada non si può porre come uno psicologo o assistente sociale, né come ricercatore; non è un esperto di processi educativi, non ha compiti didattici, non è un operatore di comunità anche se continuamente impatta con la quotidianità delle persone; d'altro canto interviene sulle possibili competenze e capacità relazionali, ha un'influenza sul comportamento individuale e sociale e sulle modalità di percezione della realtà circostante, e sull'empowerment delle persone, e per ciò potrebbe definirsi un helper.

Come risulta dai progetti che negli ultimi anni hanno avuto come utenti finali le persone 'della stradà, si tende ad indicare chi svolge tale intervento come operatore, educatore, animatore e così via.

Risulta chiaro che il suo compito è quello di accostarsi alle persone, comprendere e intervenire nel loro ciclo di vita, confrontandosi con le loro storie e vissuti esperienziali, nel contesto di appartenenza.

1.2 L'operatore di strada e l'intervento nella comunità

L'intervento dell'operatore di comunità è finalizzato soprattutto a rinvenire ed attivare le risorse possibili, accrescendo capacità, contribuendo ad annodare reti sociali, favorendo l'iniziativa dei singoli e dei gruppi. Il lavoro viene dunque svolto in una dimensione comunitaria in cui i problemi individuali sono ritenuti strettamente connessi con quelli sociali e si rivolge all'individuo nell'insieme delle sue relazioni con gli altri e con il contesto.

L'operatore si pone in un rapporto di collaborazione e di compartecipazione, utilizza le sue tecniche e il suo sapere per lavorare non "sulla" bensì "con" la comunità. Ciò significa che le decisioni vengono prese insieme e, di conseguenza, che esiste una collaborazione rispetto al raggiungimento del risultato. Questo aspetto cooperativo assume una valenza motivante per l'individuo e per la comunità, poiché c'è l'assunzione di un ruolo attivo e partecipativo a scelte ed interventi che hanno un impatto diretto sull'esperienza delle persone a cui sono diretti. È in questo senso che viene considerato opportuno dividere i compiti, cooperare, ricercare sinergie, sviluppare le risorse e le potenzialità degli individui e della comunità stessa.

Le diverse forme di consulenza e/o intervento possono essere effettuate in forma integrata o singolarmente: centrata sul cliente, sul consultante, sulla organizzazione o sulla rete.

Da queste brevi considerazioni risulta chiaro che l'operatore di comunità deve avere una

serie di atteggiamenti e di competenze professionali non indifferenti, frutto di diverse nozioni teoriche e di tanta esperienza sul campo.

Egli deve innanzitutto mostrare reale interesse per la vita di gruppo e per le dinamiche che sottendono alla organizzazione e alla struttura di piccole o grandi comunità, evidenziando flessibilità, accogliendo le diverse e talvolta divergenti esigenze e richieste; deve padroneggiare tutte le competenze riguardo alla gestione delle risorse umane, alla risoluzione di problemi (*problem solving*), alle dinamiche di gruppo, all'organizzazione e alla coordinazione di attività di diverso tipo, ma anche riguardo alla capacità di progettazione, osservazione, raccolta e analisi di dati, senza dimenticare l'aspetto della formazione, necessaria per la trasmissione di saperi e competenze, ed elemento fondamentale per accrescere le potenzialità (organizzative e gestionali) di individui e istituzioni.

1.3 Le specificità dell'educatore itinerante

La figura professionale emergente dell'educatore itinerante si è affacciata assai di recente nell'ambito dell'educazione "informale" ed è ancora, in parte, in via di definizione.

L'educatore itinerante è un sensore sociale e occupa uno spazio intermedio che pone in relazione il mondo esterno con l'interno dell'individuo, e può essere definito un facilitatore relazionale del territorio. Il suo intervento consiste nell'attivare nel singolo, nel gruppo e nella comunità processi relazionali mirati a:

- > promuovere la qualità della vita, la tutela della salute, il benessere sociale, le opportunità educative nonché quelle di inserimento sociale e lavorativo;
- ridurre il rischio del disagio sociale, dell'emarginazione, della devianza, ove sia rilevata e riconosciuta l'esistenza di situazioni a rischio;
- rendere i diversi attori sociali competenti nell'elaborazione di strategie adeguate al contesto di riferimento ed efficaci per lo sviluppo di comunità.

L'educatore itinerante, a differenza dell'operatore di strada, svolge il suo intervento più spesso nei campi non formali, ma a livello di prevenzione primaria, ossia laddove non è ancora presente una situazione di disagio conclamato, allo scopo di promuovere le abilità e le risorse degli individui, in particolare degli adolescenti. Tale figura professionale si sviluppa in conseguenza alla legge 285 che si occupa della "promozione dell'agio" nell'infanzia e nell'adolescenza.

Il setting di lavoro dell'educatore itinerante è la strada, luogo di incontro dai confini aperti, variabili e sfumati, dove i giovani si incontrano per trovare uno spazio che permetta loro di esprimere la propria voglia di protagonismo, nonché la loro necessità di acquisire un ruolo rendendosi emotivamente indipendenti dalla famiglia d'origine. Nella strada si incrociano diversi livelli sociali, culturali, etnici, generazionali, ed è possibile attuare un confronto con l'altro, ma anche con se stessi, stimolando l'accettazione e facilitando la capacità di autoresponsabilizzazione ed autogestione. La strada è dunque il contesto in cui l'educatore itinerante opera, e non a caso: la parola itinerante deriva dal latino *itinere* che significa divenire, trasformarsi ed implica l'idea di un movimento continuo, di una dinamicità sia geografica che mentale, in netta contrapposizione con la staticità di ciò che è residenziale. Il lavoro di strada richiede dunque capacità di adattamento, flessibilità ed improvvisazione. In strada, il lavoro con gli adolescenti è un lavoro di gruppo.

La strada è innanzitutto il luogo in cui il gruppo vive, con tutte le valenze affettive e cognitive che questo comporta. La strada è il luogo in cui vivere le relazioni, è il luogo distintivo che permette di riconoscere e distinguere un gruppo dall'altro, è un "luogo identitario": è sufficiente, infatti, osservare la dislocazione territoriale dei gruppi informali in una qualsiasi zona urbana per rilevare come ogni gruppo abbia il suo posto, la sua panchina, il suo angolo di strada. Contattare i gruppi informali là dove essi vivono e si ritrovano è un po' come "entrare a casa loro". L'educatore di strada abbandona le difese che l'istituzione gli fornisce, abbandona la protezione che simbolicamente ritrova all'interno dei servizi per affrontare la strada ed immergersi in un mondo di "altri", con proprie regole, norme e, talvolta, "riti di iniziazione" sottili ed invisibili" (De Piccoli, 2004; Favretto et al, 2001).

In questa prospettiva l'educatore itinerante è una figura professionale che deve avere un determinato bagaglio di conoscenze e competenze. In particolare l'educatore itinerante è un operatore, formato nell'ambito delle discipline umane e sociali, che ha una buona conoscenza della realtà sociale in cui deve intervenire, dei bisogni dell'utenza e degli orientamenti di politica sociale. Le basi teoriche di riferimento e le metodologie di intervento per l'educazione di strada sono rintracciabili nella psicologia di comunità e nella ricerca-azione, che si rifà alla ricerca-intervento ideata da Lewin (1972). La ricerca-azione si propone di studiare una situazione sociale al fine di migliorarla. La sua peculiarità metodologica consiste nella simultaneità dei processi di analisi del fenomeno e di intervento su di esso. Dunque, secondo questo modello, le teorie vengono convalidate attraverso la pratica, e quindi rese immediatamente operative, e non formulate prima e solo in un secondo momento applicate. La ricerca-azione si caratterizza altresì per il suo essere progettata e condotta collettivamente, ovvero con la partecipazione attiva dei membri della comunità a cui è rivolta.

Attraverso la ricerca-azione, l'educatore può approntare una rilettura della realtà quotidiana coinvolgendo gli utenti, sia in qualità di singoli individui sia in qualità di componenti
di un gruppo giovanile informale, nel processo di ricerca di soluzioni ai loro problemi specifici, affinché essi diventino soggetti attivi nella propria vita. Questo è possibile valorizzando
le potenzialità e attivando le capacità di recupero e di *problem solving* di ognuno. L'educazione itinerante ha l'obiettivo di far sì che le persone, ed in particolar modo gli adolescenti,
siano in grado di far fronte autonomamente alle difficoltà di vario genere e natura che si presentano nel corso della vita. Il compito principale dell'educatore di strada è dunque quello
di far leva sulle risorse positive che si incontrano sul territorio, sviluppando un percorso da
affrontare insieme all'utenza e assumendo un ruolo di guida che non fornisca soluzioni predefinite, ma accompagni e indirizzi in un processo finalizzato a scoprire di volta in volta la
migliore modalità per affrontare e risolvere una determinata problematica, in base al contesto di riferimento. Ciò richiede da un lato la capacità di inserirsi, in modo non intrusivo, nella
dimensione sia individuale sia gruppale degli utenti, dall'altro la costruzione di collegamenti
con le realtà istituzionali presenti nel territorio.

L'educatore itinerante ha l'obiettivo di instaurare una relazione significativa con i suoi potenziali utenti, che non potrà essere costruita secondo modalità prestabilite, ma si caratterizzerà in stretta connessione con la peculiarità del contesto in cui si sviluppa. È utile ricordare che l'educatore non è uno psicologo né un assistente sociale, e che il suo compito è quello di accostarsi alle persone, comprenderle ed intervenire nel loro ciclo di vita, confrontandosi con le loro storie e vissuti esperenziali all'interno del contesto di appartenenza, seguendo di volta in volta, ed insieme ai diretti interessati, un percorso di crescita diverso, in funzione dei

particolari (nonché realistici) fini da perseguire. Non a caso Maurizio e Santamaria (1998) descrivono l'educazione di strada come un lavoro senza protezioni: "Ciò che in altri ambiti è dato per scontato, nel lavoro di strada è un esito possibile di una fase di pre-interazione educativa in cui entrambe le parti cercano di studiare l'altro e se stessi al fine di comprendere se esistano possibilità e condizioni per la relazione". Anche se la "relazione" è un aspetto centrale per il lavoro di strada, purtuttavia non esiste un sistema di norme o regole fisse da cui possa automaticamente conseguire la sua instaurazione, né tantomeno il suo mantenimento. Una relazione si costruisce su una base di reciproca fiducia, che può venir meno in qualsiasi momento. L'educatore deve essere consapevole del fatto che il suo legame con un ragazzo o con un gruppo si allenterà col tempo, o per seguire il corso naturale degli eventi, o per altri motivi, correlati o indipendenti da responsabilità connesse al suo operato.

Qualsiasi forma di educazione, e il lavoro di strada in particolare, implica il passaggio attraverso "vissuti esistenziali", con i quali ci si potrebbe improvvisamente incontrare, ma anche scontrare con violenza; tuttavia, solo queste occasioni offriranno la possibilità di crescere, genereranno svolte, stimoleranno la mente e gli affetti.

Duccio Demetrio (2003) scrive, a tal proposito: "... fare il mestiere di educatore (e non ci riferiamo evidentemente soltanto alla strada) significa organizzare esperienze significative, non a caso (procedendo a zonzo) ma con un disegno di carattere progettuale ampiamente argomentato, non tratto da un manuale pedagogico sedicente scientifico ma da una collezione, semmai, di pensieri sulla vita e sul problema dell'esistere. Ci sono più consigli pedagogici in un romanzo di quanti se ne possano trovare in un saggio psico-pedagogico, ci sono più indicazioni su come sopravvivere alle difficoltà in una storia di vita piuttosto che in un protocollo diagnostico". La necessità di reinventare di volta in volta modalità relazionali attraverso le quali stabilire un contatto con l'utenza implica che l'educatore non possa avvalersi unicamente di "competenze tecniche", ma debba attingere anche da risorse più "personali". In particolare dovrà ripercorrere la propria storia di vita (le riflessioni su di essa, l'elaborazione delle sue esperienze di dolore, fatica, speranza, sconfitta, dubbio, eccetera) e rileggerla come il più importante libro di pedagogia che mai gli sia capitato tra le mani; dovrà chiedersi quale sia stato il suo percorso di crescita e, grazie a questo lavoro di reminiscenza e riattualizzazione (in solitudine o con l'aiuto di qualche "guida") potrà ritrovare quanto più lo ha costruito come individuo, quali incontri hanno determinato il suo modo di ragionare, amare, odiare, credere, rifiutare o condividere". Così, potrà proporre ad altri i temi pedagogicamente più rilevanti tratti dalle proprie esperienze, offrendo loro la possibilità di rielaborarli ed utilizzarli a loro piacimento.

È necessario che l'educatore possieda anche delle caratteristiche di personalità adeguate, quali una buona dose di coraggio, di forza di volontà e di autorevolezza, una spiccata capacità di mediazione utile sia alla gestione dei conflitti, anche in situazioni limite, sia al contatto con il mondo degli adulti e con le istituzioni, ma soprattutto la non disponibilità ad ergersi a giudice morale dei ragazzi, né ad intestardirsi nella ricerca della soluzione "giusta" e "migliore", incoraggiando, al contrario, la propositività degli stessi giovani. L'educatore è colui che condivide la vita "di strada" del ragazzo confrontandosi quotidianamente con la complessità delle sue esperienze, ponendosi come intermediario tra il mondo adulto e il mondo adolescenziale, tenendo costantemente presente il problema del cambiamento della persona, dei gruppi e dei contesti sociali. In tutto questo il ragazzo è visto come agente attivo di cambiamento e non come semplice "contenitore" dell'intervento educativo. L'educazio-

ne itinerante è un processo che si basa sul dialogo e l'ascolto dell'adolescente. Per questo l'educatore itinerante deve radicarsi nel territorio dato in modo da diventare un punto di riferimento stabile per il singolo ragazzo e per il gruppo e sviluppare insieme a loro un progetto educativo.

Puntare sul positivo, su ciò che ogni individuo e ogni gruppo presenta come risorsa, senza soffermarsi sugli aspetti problematici ma evidenziando le potenzialità.

In questo modo la strada diventa lo spazio che permette, soprattutto ai giovani, di esprimere la voglia di protagonismo e la volontà di fronteggiare i problemi normalmente connessi alla crescita, acquisire un ruolo rendendosi indipendenti emotivamente dalle famiglie.

Creando un rapporto interpersonale e attraverso la sospensione del giudizio, l'accoglienza delle richieste implicite o esplicite, l'accettazione della frustrazione per non essere in grado di dare la "giusta" soluzione, condividendo senza lasciarsi coinvolgere, ci si può permettere di accompagnare e sostenere la persona a ridivenire soggetto attivo della propria vita e non oggetto di ricerca.

La costruzione di modelli di intervento efficaci, in grado di facilitare la partecipazione degli individui al proprio contesto sociale, soprattutto da parte dei giovani, è da considerare quindi lo scopo ultimo della figura dell'educatore di strada.

È attraverso l'azione che si completa l'apprendimento e la comprensione di ciò che si fa; mettendo il soggetto in condizione di fare esperienze concrete, coinvolgendolo in una situazione che lo impegni nella ricerca di una soluzione, che lo stimoli a individuare le modalità più funzionali da mettere in atto per raggiungere un determinato risultato, migliorando nell'individuo e nei gruppi le abilità decisionali.

Si può dire di aver svolto un buon lavoro se si riesce a migliorare la prevenzione, ad aumentare il protagonismo, a facilitare l'acquisizione dello sviluppo del senso di appartenenza e di potere delle persone nella loro sfera sociale.

Ancor più per questa particolare e delicata realtà, l'atteggiamento e le modalità dell'educatore devono essere chiare ed improntate all'assenza di un atteggiamento giudicante; alla presenza di una forte curiosità verso ogni tipo di modalità che il giovane proponga per stabilire un rapporto; a sollecitare l'interesse dei ragazzi; ad una buona capacità di mediazione con le istituzioni (scuola, assistenti sociali), e con gli adulti in genere.

Attraverso queste diverse attività si possono acquisire dati e informazioni, raggiungere certe realtà sociali e agganciare persone che altrimenti, non utilizzando servizi tradizionali, sarebbero difficilmente contattabili.

È là che l'educatore itinerante può svolgere il suo lavoro di animazione e di socializzazione volto al miglioramento delle relazioni interpersonali, alla conoscenza di nuove opportunità sociali, culturali, di lavoro e altri modi di impiegare il proprio tempo libero, creando spazi fisici e mentali, tali da favorire scambi emotivamente significativi; incontrarli là dove sono anziché aspettarli nei luoghi dove gli altri scelgono per loro.

L'esigenza di individuare nuove modalità di relazione e di incontro al fine di offrire opportunità di aiuto mirate, porta ad avvicinare quei giovani che pur non avendo disagi specifici o situazioni devianti rischiano di rimanere isolati dalle proposte classiche di socializzazione.

L'educatore è naturalmente anche in stretta relazione con il gruppo e per questo motivo non può prescindere dall'identificarne il leader e allearsi con per entrare in relazione con il gruppo; nello stesso tempo è anche in relazione con gli altri operatori e, attraverso il lavoro di équipe, può mettersi in discussione e ricostruire il proprio cammino professionale, può porre attenzione ai rischi di "triangolazione", lavorare per evitare la demotivazione.

Considerando questo intervento come una dimensione orientativa degli individui e della collettività, non si può prescindere dalla presenza di una forte motivazione verso il sociale e la capacità di sapersi porre nella relazione di aiuto.

1.3.1 Il setting operativo

Progetti a termine, flessibilità di orari, condizioni precarie e non proprio facilitanti, sono le caratteristiche peculiari della figura dell'educatore e che lo demotivano alla continuità, sottoponendo ad un forte turn over sia le persone, sia le organizzazioni in cui lavorano.

Tra le attività da svolgere si trova la mappatura del territorio, la costruzione di una rete sociale, la collaborazione con altre figure professionali, la promozione di iniziative di aggregazione e di osservazione dei fenomeni sociali locali.

Ma anche in questa professionalità una delle problematiche è la difficoltà di mettere insieme la teoria con la pratica, problematica che si presenta ogni qualvolta si parla di sviluppo e interessi umani, permettendosi di impattare coi problemi della gente e con la gente; è indispensabile per acquisire nuove strategie di sopravvivenza, cercare di ridurre i vincoli tecnici.

È importante far sì che si possano incontrare le diverse esperienze di vita dove ognuno diventa portatore sano di conoscenza, per poter crescere insieme, valorizzare le proprie risorse, per il miglioramento e la scelta di strategie funzionali, attivando così processi di empowerment e di autorealizzazione.

Risulta centrale la promozione di reti di sostegno tra pari valorizzando le componenti aggregative e relazionali dei gruppi giovanili esistenti.

Questa professione è spesso vissuta come un'esperienza precaria e non socialmente apprezzata né giustamente valorizzata, cosa che contrasta con la complessità del lavoro di strada.

Da qui la necessità di fare formazione per cercare di rafforzare l'identità dei soggetti che prestano la loro opera in questo contesto, affinché le informazioni tecniche, le capacità di progettazione e il lavoro su se stessi, assieme all'impegno e alle motivazioni personali, favoriscano una crescita professionale per rendere flessibili i confini fra le diverse dimensioni della quotidianità.

Una buona capacità di relazionarsi, adeguati strumenti teorici, chiavi di lettura e capacità di analisi condite con una appropriata consapevolezza e competenza comunicativa, sì da valorizzare esperienze di vita quotidiane che si incontrano nello spazio delle proprie prestazioni, possono rappresentare l'integrazione fra sapere scientifico e sapere professionale.

È l'intrecciarsi di competenze trasversali i cui confini sono in permanente definizione e ricomposizione; saper accedere alle conoscenze, progettare e gestire le risorse, saper organizzare autorganizzarsi e collaborare.

I processi conoscitivi sono essenzialmente processi sociali e avvengono in stretta correlazione con pratiche socialmente e culturalmente determinanti; per capire e spiegare il significato delle azioni è necessario fare riferimento alla loro relazione con le condizioni; inoltre, in specifici contesti in cui le azioni, socialmente e culturalmente determinate, hanno luogo, si possono avviare i processi conoscitivi per capirne e spiegarne il significato.

Oltre a caratteristiche di personalità adeguate, l'educatore deve essere in grado di cogliere i cambiamenti, i processi cognitivi ed emotivi, le dinamiche di gruppo, ed infine intervenire sul territorio e sulle reti di scambi possibili e realizzabili che poggiano anche su conoscenze teoriche. Proprio perché questa figura tende a lavorare senza rete e senza confini, necessita di una conoscenza di base che permetta un sereno incontro con le situazioni: il "sapersela cavare" prevede la capacità immediata di collegare il teorico con il pratico, di prefigurarsi l'esito di determinati interventi, di leggere anche al di là di quel che succede. Appare chiaro che, insieme al gruppo in cui opera, l'educatore mette in atto una relazione di aiuto nei confronti dei giovani, con l'obiettivo di facilitare nei singoli e nel gruppo la ricerca di significati, la valorizzazione delle idee positive che spesso non vengono espresse, rendendole perseguibili in modo costruttivo praticando l'apprendere attraverso il fare. In questo modo svolge un ruolo ad alta valenza preventiva e di promozione perché rende più articolati e critici i codici di lettura dei gruppi, ampliando i loro orizzonti cognitivi, favorendo lo sviluppo di competenze di autocontrollo e salvaguardando i tentativi di emancipazione individuale e collettiva.

Il lavoro di prevenzione con i gruppi formali e informali di strada si configura come un operare per cerchi concentrici in cui solo il primo livello è rappresentato dal contatto diretto degli operatori con il gruppo, mentre i successivi portano verso un rapporto, in molti casi da ridefinire, tra il gruppo e la comunità, rapporto di cui gli operatori sono spesso i mediatori.

La formazione dell'educatore itinerante tende alla realizzazione del miglioramento delle risorse individuali e della comunità. Da qui la necessità di essere in grado di collocarsi con il proprio lavoro all'interno di una pluralità di opportunità che la comunità territoriale offre e sviluppa.

Il lavoro coordinato e svolto in gruppo, sulla strada e con i soggetti della strada, configura la professionalità dell'operatore come data da un insieme complesso di competenze, codificato in modo più o meno formale, costantemente finalizzato ad una relazione professionale qualitativa e ad una gestione dell'azione efficace.

È in quest'ottica di prevenzione e promozione dell'empowerment individuale e di gruppo, che vede il 'protagonismo' giovanile come possibilità, se riconosciuto nei suoi punti forza, di emancipazione personale e autodeterminazione, che si pone l'educatore itinerante.

Nell'ambito degli interventi di strada le fasi che caratterizzano il processo di lavoro con i gruppi informali di adolescenti sono, di solito, quattro: osservazione, contatto, realizzazione di micro-progettualità, valutazione.

L'educatore itinerante è in stretta relazione con il territorio e per poter intervenire in maniera efficace il suo lavoro deve prendere avvio dall'analisi del territorio, dall'osservazione dei gruppi informali e anche dei singoli ragazzi, dalla valutazione degli aspetti culturali. Egli contestualizza i problemi rispetto al luogo in cui essi si manifestano e relativamente all'ambiente di vita dei soggetti che ne sono portatori. Da qui deriva la necessità di formulare risposte locali all'interno di determinate aree e comunità, facendo leva sulle risorse che queste esprimono.

In altre parole, favorisce "collegamenti" a rete tra l'individuo, le sue relazioni sociali, le risorse presenti sul territorio e il sistema dei servizi. Agisce quindi come un mediatore, un facilitatore, ed è in grado di evidenziare e, se necessario, costruire una rete intorno al soggetto, secondo le caratteristiche e i bisogni che la persona manifesta. Dall'integrazione del fattore di protezione rappresentato dalle "reti sociali" e dai servizi dipende la probabilità che

una persona possa vivere protetta dai rischi sociali (Piazza, 2002).

Il lavoro dell'educatore itinerante, attraverso un diffuso approccio di rete, assume quindi un ruolo strategico nelle politiche di prevenzione del disagio giovanile e di promozione del benessere, poiché permette di collegare le azioni dei diversi servizi all'interno di un progetto educativo condiviso e profondamente radicato nel territorio.

Dunque, l'educatore, rispetto alle altre figure d'aiuto, lavorando sul territorio, ha il vantaggio di poter affrontare ogni situazione nel contesto stesso in cui si manifesta, collaborando con l'utenza in un clima di parità, pur mantenendo il suo ruolo di professionista.

L'educatore itinerante è una figura mobile e flessibile nel territorio e ha un contatto diretto con le persone nel loro contesto di appartenenza. Egli può, grazie alla conoscenza del territorio, valorizzarne le risorse, orientare e facilitare scambi e legami all'interno della rete.

L'educazione di strada quindi si configura, attraverso le attività di informazione ed orientamento che svolge, come un punto di raccordo, un centro di coordinamento e di integrazione fra l'utenza ed i servizi.

La peculiarità dell'educatore itinerante è dunque la sua visibilità sul territorio; attraverso l'unità mobile egli costituisce un punto ideale di riferimento, di incontro, di aggancio, di informazione e di orientamento.

L'educatore itinerante diventa, grazie alla sua presenza costante sul territorio, parte integrante della rete con la quale interagisce, ma nello stesso tempo deve essere pronto a farsi da parte nel momento in cui l'utenza si rende autonoma, segno tangibile che il suo lavoro è terminato.

1.3.2 L'educazione informale

Accanto alla connotazione del setting in cui svolge il suo lavoro, l'accento viene posto sulle competenze educative della figura professionale individuata con il termine educatore itinerante. È senz'altro necessario quindi descrivere brevemente il concetto di educazione al quale ci riferiamo nel momento in cui affrontiamo il tema dell'educazione itinerante e il ruolo dell'educatore itinerante.

Tradizionalmente, il significato del termine educazione (Iavarone, 2000) rimanda all'idea di un insieme di procedure finalizzate alle modificazioni del comportamento degli individui ed è strettamente collegato ai valori del contesto sociale e culturale (dimensione macrosociale) e del gruppo di appartenenza (dimensione microsociale).

Con il termine educare viene indicato, in questa sede, un processo complesso e multidimensionale, entro il quale interagiscono le diverse forme della vita del soggetto, da quella biologica a quella psicologica, da quella sociale a quella culturale. Il processo educativo è quindi inteso come un dinamico processo di crescita, di sviluppo e di formazione dell'individuo. In questa prospettiva l'educatore è colui che prende il ragazzo "per mano" e lo accompagna nel suo percorso di crescita e di cambiamento. Del resto, l'etimologia della parola educare rimanda al latino *e-ducere*, che significa condurre fuori, cioè accompagnare in un percorso nuovo e sconosciuto, in un "fuori" che disorienta, ma che è indispensabile per la crescita di ogni individuo

Educare non vuol dire, come nell'uso comune, insegnare, cioè trasmettere delle conoscenze dall'alto verso il basso. Il professore non è un educatore (o, almeno, non necessa-

riamente), ma piuttosto un "funzionario di un mondo dominato dallo stato e dalle imprese" (Rubem Alves). L'educatore, invece, non segue i ritmi delle istituzioni; egli è "fondatore di mondi, mediatore di speranze, pastore di progetti" (Rubem Alves dal sito web www.saveriani.bs.it). L'educatore è un professionista che lavora sul processo di cambiamento aiutando il giovane a capire cos'è il cambiamento, come affrontarlo, a comprenderne e accettarne l'inevitabilità. In questo processo il ragazzo svolge un ruolo attivo, per cui egli è in grado di agire e di interagire con l'ambiente che lo circonda e di orientare consapevolmente il proprio processo di crescita.

Per quanto riguarda gli ambiti educativi, possiamo individuare il campo dell'educazione formale, che si riferisce all'educazione istituzionale (la scuola), e il campo dell'educazione non-formale, che si riferisce a tutte quelle attività considerate "extrascolastiche". È in quest'ultimo campo che si inserisce la figura dell'operatore di strada, chiamato a svolgere e gestire interventi a carattere educativo, sociale e culturale in diversi ambiti come illustrato nel seguente schema (Iavarone, 2000).

The second of th		
AMBITO SOCIALE E DEI DIRITTI CIVILI	Disagio giovanile, isolamento, emarginazione, degrado ambientale, tolleranza religiosa, pari opportunità, ecc.	
AMBITO SOCIO-SANITARIO	Malattia mentale, sessualità, disabilità, maternità e paternità, tossicodipendenza, altre malattie	
AMBITO CULTURALE	Promozione di iniziative culturali a scopo di sviluppo e di recupero sociale, ecc.	
AMBITO DELLA CORPOREITÀ	Equilibrio psicofisico, espressività corporea, attività motorie e sportive, ecc.	
AMBITO DEL LAVORO	Disoccupazione, reinserimento lavorativo, ecc.	

TABELLA 1 - I vari ambiti in cui gestisce gli interventi l'educatore itinerante.

Analizzando questo schema, cogliamo come l'educatore di strada sia generalmente chiamato ad agire nelle situazioni in cui viene denunciato un certo grado più o meno elevato di disagio (prevenzione secondaria e terziaria).

L'educatore itinerante invece nasce come figura che opera sulla prevenzione primaria. L'educatore itinerante per questa sua 'vocazioné ha tra gli obiettivi il lavoro nelle agenzie formative ed educative (ad es., la prevenzione della dispersione scolastica).

Il processo formativo è un fenomeno complesso in quanto:

- > presenta componenti sia cognitive sia emotivo relazionali;
- si svolge sia in senso verticale attraverso le varie fasi della vita, sia in senso orizzontale nei diversi campi di esperienza dell'individuo;
- ➤ si può realizzare e trasformare sia sincronicamente (in concomitanza ad un episodio particolare in un momento determinato della vita dell'individuo), sia diacronicamente (in una fase o intervallo di tempo più lungo).

L'educatore itinerante è un agevolatore al processo formativo, poiché come ormai dimostrato, la formazione permanente, come processo ininterrotto di aumento di competenze personali/professionali, è un fattore connesso direttamente al benessere e alla qualità di vita.

Adolescenza, disagio, relazione d'aiuto

Comprendere lo sviluppo dell'adolescente nei suoi percorsi sani e di sofferenza significa guardare ai contesti, alle caratteristiche, agli ambiti relazionali in cui questo sviluppo prende forma. Per questo dedichiamo uno spazio alle tematiche dei fattori protettivi della crescita e dei fattori di vulnerabilità e rischio.

Nell'orientare il cammino dell'adolescente assume notevole rilevanza l'intersecarsi delle vicende relative alle evoluzioni dei legami primari, all'espressione del potenziale di *resilience* di cui il ragazzo dispone, incisivo sull'intensità di effetto degli stimoli proposti dall'ambiente di vita psicologico, affettivo, sociale.

Creare o potenziare contesti di vita che agevolino la crescita sana dell'adolescente implica il saper riconoscere le sue ricorsività relazionali per poter rispondere fenomenologicamente, con il suo linguaggio, nei suoi ritmi, alle sorprendenti variazioni che contraddistinguono il suo esistere.

Nell'educativa di strada individuare strategie efficaci per sviluppare una compatibilità ottimale tra operatori, adolescenti e caratteristiche dei territori di riferimento è un fattore operativo di primaria importanza. A questo scopo sviluppare competenza nel riconoscere e comprendere caratteristiche proprie, altrui e dell'ambiente di vita costituisce una tematica essenziale del processo formativo e dell'intervento educativo stesso.

L'educatore itinerante viene formato al com-prendere il mondo dell'adolescente: dalle tematiche centrali dello sviluppo del potenziale individuale ai fattori di protezione, a quelli di rischio e di moderazione del rischio stesso; dalle caratteristiche delle relazioni di attaccamento primarie alle trasformazioni evolutive; dai programmi di prevenzione del disagio all'individuazione precoce dei segnali di sofferenza di ragazzi e ragazze, quelle sofferenze che affliggono loro direttamente e di riflesso la comunità di appartenenza, innescando spesso circuiti di conferma disfunzionali.

2.1 "L'età dell'oro"

Era il 1971 quando il regista Stanley Kubrick presentava al pubblico il film basato sul libro di Burgess "Arancia Meccanica". Protagonista del film era un adolescente per il quale, come recitava il manifesto pubblicitario, "...i principali interessi erano l'ultra-violenza e lo stupro".

Fino a qualche anno fa il giovane protagonista di questo drammatico film rappresentava l'anti-adolescente per eccellenza, capace di commettere e perpetuare i crimini più efferati, un caso unico e isolato, lontano anni luce dalla vera realtà adolescenziale.

Al giorno d'oggi non è più così. Nell'attuale scenario socio-culturale occidentale la concezione dell'adolescenza e degli adolescenti sta subendo rapidi cambiamenti. La parola "adolescenza" è in assoluto uno dei termini più inflazionati, le sue innumerevoli interpretazioni provengono in maniera preminente dal panorama della letteratura sociologica e psicologica. Negli ultimi anni, nell'immaginario collettivo, la figura dell'adolescente ha subito una forte trasformazione; questo è riconducibile soprattutto al succedersi di drammatici fatti di cronaca (omicidi, violenza per bande, stupri di gruppo) che, filtrati e amplificati dai mass-media, hanno contribuito a stabilire il passaggio da una visione stereotipata dell'adolescente-bambino, ad una in cui lo stesso adolescente è visto come un individuo potenzialmente violento.

Purtroppo il rischio in cui si incorre è che la generalizzazione dei fatti di cronaca porti ad una visione riduttiva di quella che è in effetti la fase adolescenziale, inducendo gli studiosi e i ricercatori che operano in quest'ambito a focalizzarsi solo sugli aspetti di crisi adolescenziale che alimentano il pregiudizio, per tralasciare gli aspetti positivi che rappresentano le risorse psico-sociali da indagare e approfondire. Puntando solo alla riduzione del danno e alla risoluzione dei conflitti in età adolescenziale, si rischia di perdere di vista la prospettiva di una psicologia che miri al benessere dell'individuo e che favorisca il consolidamento di una politica sociale volta ad implementare interventi che sviluppino le risorse presenti negli individui, nei gruppi e nei contesti sociali (Fabbrini, Melucci, 1992).

L'arco di tempo che si estende dai 12-13 anni fino ai 22-25 anni di età è caratterizzato da una "nuova nascita", con un rinnovamento totale di tutti gli aspetti della personalità e la massima espressione del processo di separazione-individuazione da cui emergerà l'identità integrata del giovane adulto.

Se per il bambino i fenomeni del mondo fisico hanno un valore per se stessi, per l'adolescente gli stessi fenomeni assumono un valore simbolico, essendo rapportati più agli stati d'animo che non a una realtà oggettiva.

La realtà vissuta dal bambino ha una delimitazione spaziale e temporale più o meno prossima, per l'adolescente le delimitazioni spazio-temporali si allargano, sino ad essere, in certi momenti e in corrispondenza di alcuni sentimenti, aperte sull'infinito, sull'eternità.

Il passaggio dall'infanzia all'adolescenza è segnato da profondi cambiamenti, sentimenti contrastanti, dolorosi, esaltanti, impregnati di tensioni estreme, spesso contradditorie.

Con l'adolescenza avviene in modo spontaneo la messa in crisi delle certezze dell'età scolare: la certezza della univocità della realtà esterna, la certezza della semplificazione della vita interiore e la certezza di uno schema di riferimento esterno come guida stabile e sicura.

Se la pubertà si riferisce ad un fatto biologico, l'adolescenza è per lo più un fenomeno psicologico, un processo in cui il soggetto deve reinterpretare se stesso.

Uno dei "compiti dello sviluppo" che un adolescente si trova ad affrontare riguarda la

valutazione delle trasformazioni in atto, per cercare di inquadrarle in un nuovo contesto psico-fisico e trovare nuovi modi efficaci per relazionarsi con gli altri, in particolare per quanto riguarda la sfera sessuale.

Crescita e cambiamento fisico concorrono in buona misura a formare l'esperienza dell'adolescenza. Soprattutto nella prima adolescenza, la crescita fisica può produrre una visione frammentaria e dissociata del proprio corpo; l'attenzione del giovane è tutta concentrata su alcune parti del suo corpo e solo più tardi, verso la fine dell'età adolescenziale, riuscirà a percepire un'immagine di sè nel suo complesso.

Il diverso modo di guardare se stessi che caratterizza l'inizio e la fine dell'età adolescenziale influisce sull'autostima, che tende ad essere più bassa durante gli anni della pubertà e della prima adolescenza, quando la crescita non è ancora conclusa, e migliora man mano che il corpo assume le forme definitive. In quest'ultima fase gli adolescenti mostrano di sentirsi più a loro agio nel loro corpo e nella loro pelle e sanno anche intervenire meglio sul loro aspetto e valorizzarlo.

Accanto alla crisi di identità corporea, vi è la crisi di identità a livello cognitivo dello sviluppo intellettivo. Da qui l'esigenza di avvicinarsi a nuovi modelli, nuovi riferimenti rispetto al passato e alla famiglia di origine.

Anche se l'infanzia e la fanciullezza sono trascorse serenamente e il rapporto con i genitori, la scuola e gli amici è stato felice, l'adolescenza porta con sè quasi sempre dei problemi, in genere il giovane avverte che il modo di rapportarsi a se stesso e agli altri, maturati negli anni precedenti, non è più adeguato.

Egli sente che è arrivato il momento di adottare nuovi atteggiamenti, nuove forme espressive ma, queste trasformazioni, non avvengono quasi mai in maniera lineare e semplice; la necessità di porsi verso se stesso e verso il mondo con un'identità nuova è connessa al bisogno di rendersi autonomo dai genitori, a livello spazio-motorio, emotivo ed economico. Le richieste più frequenti da parte degli adolescenti, in questo periodo, riguardano l'autonomia e la definizione di nuovi "spazi", a cui nessun adulto abbia libero accesso: scrivere il proprio diario personale, come spesso fanno le ragazze, o chiudersi nella propria stanza sono esempi di queste nuove esigenze, segnali di definizione di un confine psicologico e relazionale riconoscibile.

Il pudore e la necessità di mantenere la privacy spingono gli adolescenti a cercare al di fuori della famiglia le risposte ai propri dubbi e alle proprie curiosità. Gli amici sono in questo periodo, i "veicoli" preferiti a cui rivolgersi per avere informazioni sul sesso che molto spesso però risultano inesatte, distorte o, quanto meno, insufficienti. È piuttosto facile che i genitori ora tendano ad essere più intrusivi poiché, anche per loro, questa è una fase difficile; c'è il timore di perdere il controllo dei figli, di vederli pian piano allontanarsi, una sorta di paura a restare soli.

Ai cambiamenti dell'adolescente si aggiungono, infatti, modificazioni che investono tutta la famiglia, i membri che ne fanno parte si influenzano reciprocamente.

Di fronte ai bisogni, alle esigenze e alle paure dell'adolescente la posizione dell'adulto può essere il frutto di una scelta etica: egli è accanto all'adolescente, ma non sullo stesso piano, il suo aiuto è nel modo di stargli vicino, è nell'apertura all'ascolto, nell'indicazione di un punto di vista, senza sconti e facilitazioni o falsi moralismi.

L'adolescenza è connotata dal processo di acquisizione dell'identità. Nello stadio adolescenziale il dilemma riguarda, infatti, la tensione fra identità e diffusione dell'identità. Il

raggiungimento di un'identità sociale sancisce la conquista della maturità. L'acquisizione dell'identità spinge l'individuo verso la ricerca dell'altro, instaurando rapporti intimi e duraturi. L'intimità diventa quindi la "competenza" dell'individuo, che non ha timore di fondere la propria identità con quella di un altro per paura di "perdersi".

A partire dagli anni '80, negli studi sul periodo adolescenziale, i ricercatori, operanti soprattutto nell'ambito della psicologia sociale, hanno fatto spesso riferimento alla nozione di compiti di sviluppo.

Se alcuni compiti di sviluppo sono universali e costanti in ogni cultura, altri sono definiti dal contesto socio-culturale di appartenenza dell'individuo. La persona deve far fronte a compiti per i quali i tempi sono biologicamente determinati, come imparare a camminare e a parlare, ma deve anche acquisire competenze comunicative specifiche e saper raggiungere precise competenze sociali in un momento temporalmente definito.

Tabella 2 - Compiti di sviluppo del periodo adolescenziale.

Compiti di sviluppo del periodo adolescenziale:

- ➤ compiti di sviluppo in rapporto con l'esperienza della pubertà ed il risveglio delle pulsioni sessuali;
- ➤ compiti di sviluppo in rapporto con l'allargamento degli interessi personali e sociali e con l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo;
- ➤ compiti di sviluppo in rapporto con la problematica dell'identità (o della riorganizzazione del concetto di sé).

Dunque, parlare di compiti di sviluppo significa tener ben presente la relazione tra individuo, appartenenza sociale e di genere e ambiente d'inserimento; tale rapporto è cruciale nel far fronte a questa molteplicità di "sfide", in cui l'obiettivo finale è la costruzione dell'identità.

In una prospettiva come quella sopra delineata, conoscere ed analizzare gli ambiti in cui i compiti di sviluppo hanno un impatto maggiore per l'adolescente, come la scoperta della sessualità, i processi cognitivi, i rapporti familiari, l'ambito scolastico e il gruppo dei coetanei, acquista un significato particolarmente rilevante, poiché si possono "pensare" ed attuare percorsi che mirino alla promozione ed al miglioramento della qualità della vita degli adolescenti.

QUADRO DI APPROFONDIMENTO 1 - Un secolo di studi sull'adolescenza.

1900/2000: un secolo di studi sull'adolescenza

L'evoluzione degli studi sull'adolescenza si caratterizza per una crescente complessità del modo in cui questa tematica è stata affrontata. Da una prima prospettiva di studi del periodo adolescenziale inteso come "crisi" (nell'accezione comune di momento negativo), all'interno della quale l'unica forma di sostegno prevista era di tipo strettamente clinico, si assiste ad un allargamento della visione stessa della "crisi", di cui si recupera il significato originario. Il termine crisi deriva dal greco *krinein*, ovvero decidere, e l'ideogramma cinese che simboleggia

la crisi si caratterizza per la presenza di due elementi, uno rappresentante il pericolo, l'altro l'opportunità (Francescato et al., 1988). L'adolescenza si configura così, in questa seconda prospettiva, come fase autonoma nella quale, a seconda dell'appartenenza sociale e di genere, l'individuo deve risolvere ed elaborare le strategie più funzionali per far fronte ai compiti di sviluppo.

I primi studi in ambito scientifico che individuano una fase della vita umana con il termine "adolescenza" risalgono al 1900 e possono essere ricondotti principalmente all'opera di Stanley Hall. Questo autore, con la pubblicazione dell'opera Adolescence (1904), fornisce una definizione dell'adolescenza eminentemente sociale, che risente inevitabilmente della weltanschauung positivistica di quegli anni. Ciò è dovuto per lo più al riflesso del cambiamento avvenuto negli Stati Uniti dopo la guerra civile, che vedeva il passaggio da una società agricola ad una industriale ed urbana, nella quale si rendeva necessario lo sviluppo di una fase educativa di preparazione alla vita adulta. Tale fase di passaggio era necessaria per la preparazione di adulti competenti sia nell'ambito personale che in quello professionale. Hall parla dell'adolescenza come "nuova nascita", poiché include un rinnovamento di tutta la personalità dovuto ad una trasformazione biologica. A sostegno della sua tesi, l'autore mette a confronto il mondo del bambino e il mondo dell'adolescente, sostenendo che nel primo caso siamo di fronte ad un soggetto totalmente interessato al mondo esterno, nel secondo caso ci si riferisce ad un soggetto principalmente orientato al mondo interno ed alla ricerca introspettiva. Per l'autore, il passaggio dall'infanzia all'adolescenza avviene in modo drammatico; Hall parla di "Sturm und Drang" (tempesta ed assalto) e di "adolescent turmoil" (turbamento adolescenziale). Nella prospettiva presentata, l'adolescenza assume caratteristiche costanti, composte da tensioni estreme e tempeste emozionali determinate biologicamente. A tale proposito Hall, mutuando le idee di Haeckel, per il quale lo sviluppo di ogni organismo riassume i momenti dello sviluppo della specie a cui appartiene, considera lo sviluppo psicologico come la ripetizione delle varie fasi percorse dalla razza umana nel corso della sua evoluzione. Riferendosi ai problemi socio psicologici manifestati dagli adolescenti degli inizi del 1900, l'autore ritiene importante rafforzare il ritmo naturale della maturazione adolescenziale, delegando questo compito alle istituzioni sociali come la famiglia, la scuola e la società civile, e indicando come modalità principali per l'assolvimento dello stesso l'individuazione e la trasmissione di norme sicure da far rispettare (Palmonari, 1997).

Sul versante antropologico si collocano gli studi di Margaret Mead (1958). Tramite le ricerche condotte nelle società primitive del pacifico meridionale, la Mead sostiene che le tempeste emotive dell'adolescenza sono un prodotto della cultura, non una concomitanza inevitabile della maturità fisiologica. L'antropologa sostiene che l'adolescenza è un fenomeno culturalmente specifico e, tramite i suoi studi basati sull'osservazione, apre la strada ad un'ampia serie di ricerche che hanno dimostrato l'importanza dell'influenza culturale sulla specificità di ogni esperienza adolescenziale. La Mead ritiene che le ragioni per cui l'adolescenza nella società occidentale è una fase piena di conflitti siano molteplici, e tra queste assumono particolare rilievo: l'ambiente familiare pieno di conflitti emotivi (soprattutto in riferimento al fatto che, nella famiglia occidentale, spesso l'adolescente deve rispettare l'autorità paterna); le scelte di ordine sessuale che l'adolescente della civiltà occidentale deve compiere, sotto l'egida di un severo ordine morale e religioso. Le tesi della Mead sono state criticate da diversi antropologi, poiché si riferiscono a paragoni tra la società occidentale e le società da lei osservate (civiltà Samoa), caratterizzate da un universo di conoscenze e simboli e da un'alta gerarchizzazione per età condivisa. La civiltà occidentale è una civiltà assai complessa, non osservabile direttamente in tutte le sue forme e pertanto luogo di coesistenza di vari tipi di adolescenze, caratteristiche dell'universo urbano industriale.

Anna Freud (1958) sottolinea che la pubertà non è l'inizio della vita sessuale, che invece

inizia già nella prima infanzia; la pubertà, secondo la Freud, costituisce la prima ricapitolazione del periodo sessuale infantile e in essa riesplodono i conflitti a causa dell'aumento delle pulsioni, contro le quali l'adolescente si protegge utilizzando vari meccanismi di difesa. Le difese tipiche dell'adolescenza sono l'ascetismo e l'intellettualizzazione: nel primo caso, l'adolescente teme le richieste istintuali ed adotta una linea di condotta intransigente che sbarra la via ai desideri, attraverso proibizioni rigorosissime; nel secondo caso, i conflitti vengono trasferiti dal piano delle emozioni a quello del pensiero.

La Freud ritiene che la messa in atto di comportamenti incoerenti e imprevedibili, durante l'adolescenza, rientri nei limiti della norma, poiché l'adolescente, per preservarsi dall'angoscia derivante dalla rottura dei legami con i precedenti oggetti di amore, fa ricorso alla fuga dalla famiglia, all'investimento dell'affetto sul gruppo dei coetanei, all'inversione di libido su se stesso, con conseguenti fantasie di potere sconfinato. Nel 1969, in occasione del VI Congresso di Psichiatria infantile, l'autrice presenta un lavoro dal titolo "L'adolescenza come disturbo evolutivo", dove fornisce un elenco delle diverse alterazioni del carattere e della personalità che possono rivelarsi nel corso di questo periodo.

All'interno del panorama psicoanalitico si colloca anche il contributo di Peter Blos (1993), per il quale, durante l'adolescenza, si ha una riorganizzazione della vita affettiva ed un conseguente stato di caos. L'adolescente si trova ad affrontare quattro sfide (la sfida relativa al secondo processo di individuazione, la sfida per la rielaborazione ed il controllo dei traumi infantili, la sfida per la continuità dell'Io e la sfida per la definizione dell'identità sessuale) per la formazione del carattere, inteso come quell'aspetto della personalità che modella le risposte di ogni individuo agli stimoli provenienti sia dall'ambiente che dal sé. Se l'adolescente supera le sfide evolutive necessarie alla formazione del carattere, raggiungerà una normale stima di sé e una precisa identità sessuale.

La psicoanalista Françoise Dolto nel 1990, con la pubblicazione del testo *Adolescenza* segna una svolta nella definizione della adolescenza stessa, che, da età di "crisi e di emarginazione" viene ora identificata come età vulnerabile e meravigliosa, e come un lasso di tempo soggettivo che ognuno vive secondo un ritmo individuale relativamente alla propria precocità o, al contrario, alle proprie insicurezze. In questa visione, l'adolescente è riconsegnato a se stesso, sebbene la Dolto non sottovaluti l'importanza delle figure genitoriali e degli educatori durante l'adolescenza.

Nella prospettiva teorica della psicologia della personalità, un riferimento obbligato è il lavoro di Erik Erikson (1966), il quale ritiene che lo sviluppo sia un prodotto dell'interazione tra fattori biologici, psichici e sociali ed enfatizza il ruolo di questi ultimi. Le fasi dello sviluppo si succedono l'una dopo l'altra, e l'individuo passa attraverso una serie di stadi, in ciascuno dei quali è chiamato a risolvere un dilemma cruciale. Se nel corso dell'infanzia sono in atto introiezione ed identificazione, l'adolescenza è connotata dal processo di acquisizione dell'identità. Nello stadio adolescenziale il dilemma riguarda, infatti, la tensione fra identità e diffusione dell'identità. Il raggiungimento di un'identità sociale sancisce la conquista della maturità. L'acquisizione dell'identità spinge l'individuo verso la ricerca dell'altro, instaurando rapporti intimi e duraturi. L'intimità diventa quindi la "competenza" dell'individuo, che non ha timore di fondere la propria identità con quella di un altro per paura di "perdersi".

Nell'ambito della psicologia sociale e della psicologia di comunità, Kurt Lewin (1972) considera l'adolescenza come la fase di transizione, della durata di diversi anni, tra la fanciullezza e l'età adulta. Non essendo l'adolescenza un evento improvviso, Lewin ritiene importante determinare quali siano le condizioni che mettono in rilievo o meno certi fenomeni tipici della condizione adolescenziale, quali il passaggio nell'appartenenza a determinate categorie sociali, il passaggio dal gruppo dei bambini a quello degli adulti, che sottintende una ristrutturazione cognitiva dell'esperienza. Per Lewin è fondamentale studiare l'adolescenza, dato che,

attraverso l'analisi di una situazione concreta che ha luogo in un determinato contesto, si possono tentare di individuare le condizioni che concorrono all'intensificazione o alla riduzione di certi fenomeni significativi della condizione adolescenziale.

A partire dagli anni '80, negli studi sul periodo adolescenziale, i ricercatori, operanti soprattutto nell'ambito della psicologia sociale, hanno fatto spesso riferimento alla nozione di compiti di sviluppo. Il primo teorico a parlare di compiti di sviluppo è stato Havinghurst (1952). Secondo l'autore, profondamente influenzato dalla teoria eriksonsiana,

"I compiti che l'individuo deve affrontare, i compiti di sviluppo della vita sono il presupposto di una crescita sana e soddisfacente nella nostra società [...]. Un compito di sviluppo è un compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo nell'affrontare i problemi successivi, mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà di fronte ai compiti che si presentano in seguito" (Havinghurst, 1952).

Nella sua elaborazione, Havinghurst tiene conto di variabili sia interculturali che intraculturali. Se alcuni compiti di sviluppo sono universali e costanti in ogni cultura, altri sono definiti dal contesto socio-culturale di appartenenza dell'individuo. La persona deve far fronte a compiti per i quali i tempi sono biologicamente determinati, come imparare a camminare e a parlare, ma deve anche acquisire competenze comunicative specifiche e saper raggiungere precise competenze sociali in un momento temporalmente definito (Palmonari, 1997).

Palmonari propone una classificazione dei compiti di sviluppo riferendosi a fenomeni universali del periodo adolescenziale:

- > compiti di sviluppo in rapporto con l'esperienza della pubertà ed il risveglio delle pulsioni sessuali;
- > compiti di sviluppo in rapporto con l'allargamento degli interessi personali e sociali e con l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo;
- ➤ compiti di sviluppo in rapporto con la problematica dell'identità (o della riorganizzazione del concetto di sé) (ibidem).

2.2 Vulnerabilità e resilience

Un ambito di conoscenza centrale nell'avvicinamento alla comprensione dell'adolescente è quello relativo agli studi sulla flessibilità/platicità/adattamento funzionale della risposta soggettiva all'intensità degi input ambientali: gli studi sulla resilience e le sue connessioni con la vulnerabilità al rischio di sviluppare comportamenti disfunzionali, disagi e/o patologie (Brooks, Goldstein, 2001). In seguito ad eventi traumatici stressanti come i gravi lutti, la povertà estrema, le catastrofi naturali o la guerra, ci sono persone che reagiscono sviluppando un disturbo, mentre molte altre dimostrano grandi capacità di recupero. Sono molti coloro che riescono a raggiungere uno sviluppo normale nonostante un'infanzia stressante, difficile o violenta. Al tempo stesso ci sono soggetti che a seguito di eventi mediamente stressanti sviluppano una patologia o anche disturbi mentali gravi. Per la maggior parte delle persone le capacità di coping, cioè quelle abilità che consentono di affrontare e gestire un evento stressante, si collocano tra questi due estremi. Il panorama della ricerca mostra che non esiste una sola fonte di vulnerabilità o di capacità di recupero, ma che vi sono molti fattori che entrano in gioco, come la predisposizione genetica per gli aspetti del temperamento, della personalità e dell'intelligenza e i fattori qualitativi come le abilità sociali e l'autostima. Tutto questo, a sua volta, interagisce con le variabili ambientali. La resilience o capacità di recupero, è la capacità di raggiungere un buon livello di adattamento nonostante le avversità, i traumi, le minacce e altre fonti significative di stress, tra cui i problemi familiari e relazionali, i problemi di salute, le difficoltà di lavoro o finanziarie.

La resilience non è legata a un'unica condizione esistenziale, ma è influenzata da più fattori che, interagendo, creano condizioni favorevoli al recupero. Si tratta della combinazione di forze che, a seconda del contesto, permettono di resistere (passivamente) o di fronteggiare (attivamente) le avversità. Il concetto di base su cui si fonda la possibilità di sviluppare la resilience è che in ogni persona risiede la capacità di operare una trasformazione e un cambiamento, a prescindere dalle specifiche circostanze di vita (Werner, Smith, 1992; Benard, 1996).

Tabella 3 - Fattori di protezione.

fattori individuali	 > salute > temperamento > personalità > intelligenza > concetto di sé
fattori familiari	 attaccamento competenze comunicazione ruoli e confini autostima status socioeconomico
fattori relativi al contesto sociale (e/o scolastico)	→ abilità sociale → appartenenza → confini → trasmissione abilità e competenze

Caratteristiche di persone con buon livello di resilience

Competenza fisica

➤ Buona salute e temperamento facile

Buone condizioni fisiche e temperamento facile rappresentano fattori di promozione della *resilience* fin dalla nascita, anche perché i bambini sani stimolano l'adulto a prendersi cura di loro con più entusiasmo e soddisfazione. Anche un bambino che nasca con delle difficoltà fisiche, comunque, può superare bene la crisi di adattamento se i genitori hanno le risorse fisiche ed emotive per andare incontro ai suoi bisogni.

Un bambino con un temperamento difficile riceve dai genitori attenzioni e cure che però spesso si combinano con vissuti di frustrazione, senso d'impotenza, irritazione e stati affettivi simili. Il bambino può essere quindi soggetto al rifiuto e perfino all'aggressione. Il legame con i genitori sarà debole e lo sviluppo sociale sarà inadeguato se le competenze parentali e l'ambiente relazionale circostante tenderanno a rispondere con comportamenti di amplificazione anziché di contenimento del disagio. Genitori equilibrati, con buona funzione autori-

flessiva tendono a offrire risposte di contenimento e a mitigare l'irritabilità caratteristica del temperamento difficile o a non spazientirsi con il bambino lento a scaldarsi.

Competenze sociali e relazionali

➤ Attaccamento sicuro e fiducia di base

L'emergenza del sistema di attaccamento è chiaramente cruciale come fondamento della competenza relazionale e sociale nella nostra specie. Relazioni sane e forti tra il bambino e il *caregiver* costituiscono anche strategie chiave di intervento.

La qualità dell'attaccamento è cruciale per il funzionamento dell'individuo in molteplici aree. I bambini con attaccamento sicuro all'età di due anni hanno maggiori competenze comportamentali, capacità di regolazione emotiva, resistenza, orientamento verso le risorse sociali, e risorse cognitive.

➤ Utilizzazione di figure d'aiuto vicarie

Spesso i bambini con maggiore *resilience* sono quelli che ricevono aiuto da adulti diversi dai loro genitori, in particolare insegnanti, educatori, parenti e vicini; questa rete di supporto è considerata un elemento che favorisce la *resilience*.

Competenza cognitiva

➤ Quoziente Intellettivo e Quoziente Emotivo

Un elevato QI è un buon predittore del successo scolastico (Masten et al., 1988; Masten & Coatsworth, 1998) ed è associato a un basso livello di problemi, alla competenza sociale e al successo in generale (Garmezy, 1991; Madge & Tizard, 1981). Vi sono però dei bambini con buone capacità di *resilience* che non mostrano un elevato QI (Werner, 1996a, 1996b). Molti studi mostrano che non è il QI ma il quoziente emotivo (EQ) a essere un elemento cruciale nelle capacità di recupero (Goleman, 1996).

➤ Acquisizione del linguaggio e della lettura

Un'abilità cognitiva essenziale per lo sviluppo della *resilience* è l'abilità di scrittura (Werner, 1996a, 1996b). La lettura è un'abilità necessaria per sopravvivere ed è essenziale per promuovere la *resilience* in una società come la nostra, che dipende dalla parola scritta (ibidem). Il processo di acquisizione del linguaggio parlato con la ricchezza di vocaboli conosciuti, costituisce la predisposizione all'acquisizione della lettura e del pensiero complesso.

➤ Capacità di pianificare azioni e risolvere problemi

Le persone che hanno scarsa abilità di pianificare pur comprendendo le conseguenze e le contingenze, spesso falliscono nelle strategie di previsione ed evitamento di situazioni a rischio aumentando così le probabilità di esiti negativi delle proprie azioni.

Strettamente legate alle capacità di pianificare vi sono le abilità di *problem solving*, la capacità di essere assertivi e di gestire il proprio ambiente, la capacità di cogliere opportunità di azione, di prendere l'iniziativa e in questo modo sperimentare il piacere intrinseco al problema: cogliere la combinazione vincente tra risorse, competenze e scelte possibili. Le persone resilienti tendono a modificare quello che non possono controllare, sopravvivono alla difficoltà aumentando il proprio senso di potere.

➤ Autoefficacia

Un'altra importante componente cognitiva è il senso di autoefficacia, ossia il pensiero che si possa ottenere quello che si desidera dal mondo. L'autoefficacia include il sentimento di essere in grado di ottenere un effetto sulle persone, sul mondo, ponendosi nella condizione di ascoltare e di ricevere dagli altri l'amore e l'aiuto di cui si ha bisogno.

L'autoefficacia e lo stile attivo di *coping* ad essa associato sono fondamentali nell'evitare comportamenti potenzialmente rischiosi (ad es. infezione da HIV).

➤ Comprensione di sé e processi metacognitivi

La funzione autoriflessiva è essenziale per la comprensione di se stessi e per la competenza cognitiva. La conoscenza delle proprie strategie di elaborazione delle informazioni, la possibilità di riflettere sui propri processi cognitivi sviluppa un profondo senso di padronanza personale e di competenza.

La dimensione della comprensione di sé come fattore protettivo include una valutazione cognitiva realistica delle capacità richieste e di quelle a disposizione, dei potenziali effetti di un'azione e delle possibili prospettive di sviluppo dell'azione stessa. La comprensione di sé può essere come un processo psicologico interno attraverso cui un individuo realizza reti di connessioni causali tra la globalità delle sue esperienze e i sentimenti interiori, ricavando conoscenze significative su di sé nel proprio contesto di vita.

Competenza emozionale

➤ Regolazione emozionale

La capacità di un bambino di regolare le proprie emozioni è facilitata dall'avere un temperamento facile e dal ricevere cure sensibili. In bambini dal temperamento "inibito", che hanno genitori depressi o che hanno assistito a violenze domestiche, l'inibizione dell'emozione può preservare dal dolore fisico, ma, allo stesso tempo, aumentare la vulnerabilità emozionale.

➤ Capacità di rimandare la gratificazione

Una buona capacità di rimandare la gratificazione è correlata all'adattamento ambientale durante l'adolescenza e può preservare da disturbi del comportamento e psicopatologie.

➤ Autostima realistica

Le persone con buon livello di *resilience* hanno un'autostima e una fiducia in se stessi realistica. In genere gli studenti con maggiore resistenza allo stress si considerano più equilibrati, più competenti e più empatici di quelli che risentono maggiormente dell'impatto ambientale. Hanno un *locus of control* interno e un senso di controllo più realisitico, abilità di *problem solving* e strategie di *coping* efficaci. La fiducia in se stessi e l'autostima basata sulla competenza costituiscono stimoli potenti: le persone che si sentono competenti riescono maggiormente a svolgere ruoli differenti, a rispondere a richieste inconsuete, nuove e/o impreviste e le loro azioni sono più funzionali ed efficaci. La competenza, la fiducia, e alti livelli di autostima sono prerequisiti necessari per lo sviluppo del senso di autonomia che abilita la persona a lavorare e pensare in modo autonomo.

➤ Creatività e senso dell'umorismo

Una caratteristica delle persone con buon livello di *resilience* è il senso dell'umorismo, quella libertà percettiva che consente di cogliere relazioni paradossali, insolite, incongrue tra le persone, gli oggetti e le idee. Il senso dell'umorismo spontaneo spinge a ridimensionare l'impatto negativo di un evento, attiva energie positive attraverso circuiti sinaptici alternativi neutralizzando il conflitto, fronteggiando il dolore e l'ansia, donando a sé una leggerezza e agli altri un piacevole divertimento (Francescato, 2003). La connessione tra umorismo e creatività ha il potere di cambiare la fredda e a volte dura realtà attraverso l'immaginazione. Il gioco arricchisce il senso di sé nel bambino, le sue capacità e la sua efficacia modificando la percezione della realtà in cui vive. Il gioco permette al bambino di esplorare in modo sicuro e di modellare il mondo senza sentirsi irrimediabilmente impotente o totalmente in balia

degli eventi. Le persone che mostrano maggiore *resilience*, trasformano lo spirito infantile del gioco nell'umorismo, integrano l'assurdo con lo spiacevole, affrontandolo in modo più giocoso.

Competenza morale

➤ Opportunità di dare un contributo

I giovani a cui viene negata l'opportunità di offrire un contributo personale, di percepire il senso e l'utilità delle prorie risorse all'interno della propria comunità possono avere problemi. Nel processo di sviluppo e nell'intero corso della vita, la possibilità di offrire un contributo attraverso le proprie caratteristiche e peculiarità individuali ha un impatto diretto sul senso di competenza globale, sullo sviluppo di motivazioni prosociali e sulla spinta all'autorealizzazione creativa e altruistica. La possibilità di offrire il proprio aiuto è strettamente legata alla *resilience* e all'autostima, allo sviluppo morale, all'attivismo socio-politico e all'abilità di creare e mantenere relazioni sociali complesse, partecipando a compiti socialmente ed economicamente utili. Giovani che non sono coinvolti in nessuno di questi ambiti mostrano strategie relazionali rigide, ridotte, spesso superficiali, una dipendenza psicologica da riferimenti esterni, possono manifestare comportamenti auto-distruttivi, antisociali, abuso di droghe, depressione, promiscuità, genitorialità prematura, suicidio, delinquenza.

L'opportunità di fare esperienza di un ambiente premuroso, nutritivo che incoraggi la partecipazione attiva del bambino promuove un sano sviluppo psicologico facilitando la transizione dalla dipendenza dell'infanzia all'indipendenza adulta, per divenetare capace di prendersi cura, di decidere autonomamente, di sentirsi competente in un mondo adulto, capace di ottenere risultati apprezzabili e utilizzabili dagli altri.

Competenza spirituale

➤ Avere fede

Erikson (1966) ha posto l'accento sull'importanza della trasmissione, da parte dei genitori, del significato che loro stessi davano all'esistenza.

Le persone con maggiore *resilience* credono in qualcosa che va al di là di loro stesse.

Coloro che usano la fede per superare le difficoltà riescono a dare un significato alla propria vita anche nei momenti di dolore e di sofferenza. Si tratta della ricchezza della dimensione spirituale, in cui trovare, nonostante tutto, un senso e un significato al dolore e alle imprevedibilità della vita e il coraggio di accettare "il senso del non senso" di alcune esperienze particolarmente dure.

Ambienti difficili e bambini resilienti

Garmezy (1983) ha individuato alcune caratteristiche dei bambini che hanno sviluppato una buona *resilience* nonostante le condizioni socio-economiche svantaggiate. Tra queste caratteristiche vi sono una serie di abilità sociali, come la capacità di intrattenere interazioni positive con i pari, un grado elevato di sensibilità e responsività sociale, intelligenza (QI e QE), empatia, humour, capacità critiche e di *problem solving*.

Altre caratteristiche:

interazioni positive con gli adulti basso livello di difese e aggressività alti livelli di collaborazione, partecipazione e stabilità emotiva concetto di sé positivo senso di potere personale locus of control interno I genitori di questi bambini, inoltre, tendono in genere a concordare con gli insegnanti sui metodi e sugli obiettivi dell'insegnamento, aiutano i figli nello svolgimento dei compiti, sono attenti ai loro obiettivi. Nella vita di questi bambini c'è almeno un adulto significativo di riferimento. I fattori di protezione non sono determinati da una formula psicologica, ma dal modo in cui le persone affrontano i cambiamenti di vita e operano in situazioni stressanti o svantaggiate.

TABELLA 4 - Fattori protettivi nella famiglia.

Competenze: competenza genitoriale, capacità di monitoraggio e supervisione dei figli, metodi educativi positivi, metodi e strategie di *coping* efficaci.

Comunicazione: modalità efficaci di comunicazione, capacità di ascolto e di comprensione dei sentimenti dell'altro, buona comunicazione tra coniugi, cooperazione nel superamento delle difficoltà, considerazione dei figli come individui indipendenti.

Ruoli e confini: assunzione di responsabilità, confini specifici di ruolo e di status, adattabilità dei ruoli, unione familiare.

Autostima: senso di appartenenza (soddisfazione e orgoglio per essere parte di un gruppo, di una famiglia, di una comunità), orientamento alla riuscita.

Status socio-economico: buono status economico, coinvolgimento attivo nella società e nella scuola.

Lo sviluppo della *resilience* è un aspetto del processo di sviluppo umano sano, subordinato alla creazione di un clima di supporto, ad alte aspettative e partecipazione.

Nell'ottica della *resilience* tutte le famiglie possiedono tendenze autoattualizzanti che si esprimono in un ambiente facilitante. Studiando i tratti comuni agli individui con buon livello di *resilience*, sono stati identificati alcuni fattori che la supportano, la promuovono e la potenziano all'interno del contesto familiare (Gary et al., 1983):

- > Forte base economica
- ➤ Orientamento al successo/alla riuscita
- → Adattabilità dei ruoli
- Spiritualità
- Legami familiari estesi
- ➤ Senso di appartenenza (orgoglio)
- ➤ Rispetto e amore
- Possibilità di risorse
- ➤ Coinvolgimento nella comunità
- Unione familiare

I genitori dei bambini più competenti sono consapevoli dell'individualità dei propri figli, permettono loro una maggiore autogestione nei compiti da svolgere e riconoscono la loro autodeterminazione di obiettivi e interessi.

Un fattore protettivo basilare sembra essere la disponibilità percepita dal figlio del supporto emozionale e strumentale offerto dai genitori.

Quando i genitori intraprendono relazioni supportive con i figli, mostrano capacità di *problem solving* centrate sull'obiettivo che i figli apprendono attraverso l'osservazione e il *modeling*. Osservare le comunicazioni supportive all'interno della famiglia aumenta le

capacità di ascolto dell'altro, di empatia con il *distress* dell'altro e di cooperazione per il superamento delle difficoltà. Una stretta relazione genitori-figli permette all'individuo di entrare nella fase adolescenziale con maggiori abilità di autoregolazione e di creare relazioni supportive con persone al di fuori della famiglia (Wills, Cleary, 1996).

2.2.1 Le relazioni d'attaccamento come fattori di protezione o di vulnerabilità nella crescita.

Interazioni responsive, una qualità positiva della comunicazione genitori-figli, un clima familiare caloroso, capace di offrire supporto emozionale e strumentale, nutrimento e conforto, guida, rispetto e amore sono fattori familiari connessi allo sviluppo della *resilience*.

La possibilità di contare su figure di riferimento in grado di proporsi come base sicura, offre l'opportunità di guardare a sé e alla realtà con maggiore fiducia: in sé come essere capace di chiedere aiuto nei momenti di difficoltà, nella realtà esterna come capace di decodificare il bisogno e di corrispondervi.

Avere la possibilità di contare su figure di riferimento sostitutive funge da potente fattore di moderazione degli effetti di eventi traumatici, contrariamente a quanto accade in situazioni che possiamo individuare come a rischio crescente di sviluppo di scarsa *resilience* e psicopatologia.

TABELLA 5 - Interazioni 'rischiose' per il benessere del bambino.

INTERAZIONI 'RISCHIOSE'

Madre poco sensibile +
cure extrafamilari scadenti e prolungate +
frequenti variazioni figure di accudimento =
significativa probabilità di sviluppare attaccamento insicuro e bassa resilience.
Un care-giver sensibile e responsivo ai bisogni del bambino
lo protegge dall'azione nociva di altri fattori ambientali, anche quando siano connessi ai
comportamenti di un'altra figura di attaccamento significativa
(es.: un padre sensibile e responsivo può attenuare gli effetti
di una depressione materna).

La trasmissione della sicurezza e dell'insicurezza relazionale primaria.

Gli studi relativi alla vulnerabilità o alla *resilience* mostrano l'influenza preponderante dell'attaccamento, il legame speciale che si instaura tra il bambino e chi si prende cura di lui. Questa relazione permette di soddisfare i bisogni fisici e di sicurezza del neonato, permettendogli di fronteggiare un ambiente complesso e potenzialmente pericoloso. Se la relazione di attaccamento è efficace, il caregiver offre una base sicura in cui trovare rifugio dal pericolo, da cui partire e dove tornare dopo aver esplorato l'ambiente.

Maggiore è la sicurezza, migliore sarà la tendenza a esplorare l'ambiente e più efficace l'acquisizione di abilità sociali.

Tabella 6 - Caratteristiche del legame di attaccamento.

- 1) ricerca attiva della vicinanza ad una figura preferita
- 2) la figura di attaccamento costituisce la "base sicura"
- 3) protesta per la separazione
- il legame affettivo è in funzione dell'adattamento della specie
- il bambino nasce provvisto di un "set" di comportamenti geneticamente predeterminati (sorridere, aggrapparsi, ricercare con lo sguardo, piangere) che stimolano nell'adulto il desiderio di prendersi cura del piccolo e di proteggerlo dai pericoli.
- √ il legame si struttura sulla continuità dei comportamenti di accudimento-attaccamento
- > esiste un periodo sensibile: il primo anno di vita
- il pattern comportamentale di attaccamento si struttura secondo una successione temporale

il legame di attaccamento

È il risultato dell'azione combinata di più variabili:

- > caratteristiche temperamentali del bambino
- y qualità e costanza degli scambi interattivi adulto-bambino
- > caratteristiche di personalità dell'adulto e sue esperienze infantili
- ➤ il processo interattivo è attivato da:
- √ componenti naturali

(il bambino è incapace di provvedere a sé, la madre è responsiva, il bambino è recettivo ad alcuni stimoli ed è dotato di pattern comportamentali che servono a metterlo in contatto con chi si prende cura di lui)

→ componenti culturali

(le pratiche di accudimento seguono modelli culturali)

Se i bisogni emotivi non sono soddisfatti il sentimento predominante sarà la paura, l'imprevedibilità ambientale, la sfiducia in sé e nella capacità responsiva dell'ambiente. Di conseguenza la tendenza ad esplorare assumerà forme di adattamento tendenti a sacrificare la natura dell'espressione originaria: il bambino, cercherà soluzioni funzionali al suo contesto di vita anche a costo della sua salute.

Figura 1 - Trasmissione di modelli di attaccamento sicuro.



Ogni essere umano ha bisogno di dare senso alla realtà che sperimenta, per renderla gestibile, prevedibile, superabile. Un senso primario della realtà si configura attraverso le rela-

zioni importanti, in cui l'adulto di riferimento funge da "specchio esperto" in cui il bambino ritrova, decodificate e metabolizzate/processate, le sue informazioni sull'ambiente interno ed esterno. Un bisogno fondamentale del bambino, per confermare e riconoscere il proprio mondo interno, è quello di ritrovare sentimenti, sensazioni, pensieri nell'adulto di riferimento. L'internalizzazione di questa immmagine di adulto capace di contenere, decodificare, arricchire, emergente dalla continuità di scambi interattivi sintonizzati, sviluppa la capacità di autocontenimento nel bambino, al quale viene così restituito "metabolizzato" il suo senso di sé (Holmes, 2001). Quando questa funzione fallisce il bambino ricerca modalità alternative, spesso disperate, di autocontenimento e di autoregolazione delle sensazioni, dei sentimenti, degli affetti e dei pensieri che sperimenta (Hughes et al., 1988; Hughes, 2004).

Le relazioni di attaccamento nell'arco della vita sono in costante interazione dinamica con l'esperienza e questo conduce a processi di maturazione. Nei cambiamenti di stadio evolutivo sono più frequenti le riorganizzazioni della qualità e della complessità del Modello Operativo Interno. La ricerca della sicurezza e della protezione dal pericolo e informazioni relative alla predizione di esso sono direttamente connesse alla qualità dell'attaccamento (l'altra faccia della base sicura). L'elaborazione delle informazioni cognitive e affettive sulla disponibilità della base sicura e su quando e dove potrebbe esserci pericolo è soggetta a distorsioni (Crittenden, 1997). La qualità e il grado di responsività sensibile costituiscono elementi determinanti primari della qualità dell'attaccamento del bambino a ognuno dei genitori. Il risultato relazionale può essere osservato e analizzato sulla base delle strategie che il bambino utilizza per gestire la relazione con ciascun genitore, quali comportamenti sistematicamente sceglie per arrivare all'obiettivo (sicurezza, protezione dal pericolo, conforto, soddisfazione...), in che modo regola i propri stati affettivi, come negozia il raggiungimento dei propri piani, come usa la base sicura per affiliazione ed esplorazione e quali sono i comportamenti di risposta del genitore (Attili, 2001). Queste modalità osservative mettono in luce alcune tipologie caratteristiche di relazioni di attaccamento in cui le strategie seguono sempre la logica dell'adattamento possibile per quella diade, lungo dimensioni di sicurezza/autonomia-insicurezza/ansia, vicinanza/accettazione-isolamento/rifiuto. In una relazione d'attaccamento sicuro (adulto libero-autonomo, bambino equilibrato) troviamo:

- > strategie collaborative di comunicazione aperta e diretta dei reciproci sentimenti e desideri;
- comportamenti di eplorazione-intimità (distanza ottimale) adeguati;
- negoziazione aperta e diretta dei propri desideri;
- > capacità di assumere il punto di vista altrui;
- > ricerca di compromessi tra i propri bisogni e quelli dell'altro;
- → il bambino ricorre alle proprie strategie di *coping* finché può, ma sa anche cercare sostegno esterno;
- > mostra e comunica chiaramente i propri stati affettivi utilizzandoli nella loro funzione comunicativa.

In una diade difesa troviamo:

- > comportamenti di attaccamento inibiti a favore di un'interazione distale con il genitore;
- ➤ comportamenti compiacenti che tendono a corrispondere sistematicamente a tutto ciò che il bambino immagina il caregiver si aspetti; il bambino reprime i propri desideri e bisogni per evitare ad ogni costo una richiesta che implichi una negoziazione in cui si aspetta di uscire perdente;

- modula e riduce i propri stati interni di attivazione dei bisogni, così da evitare il più possibile eventuali richieste e contare solo sulle sue risorse;
- inibisce l'espressione dei propri stati interni mostrando sentimenti neutri o falsamente positivi;
- ➤ attua un'esplorazione dell'ambiente con facilità, ma rigida e con modalità ripetitive, attuando inoltre un costante monitoraggio della figura di attaccamento.

Nell'attaccamento ansioso ambivalente-coercitivo sono contemporaneamente presenti paura e desiderio di conforto in contrapposizione alla collera: si fugge via da ciò che spaventa e si corre dalla figura di attaccamento ritenuta confortante, oppure si minaccia e si attacca rabbiosamente ciò che suscita paura (a causa dell'imprevedibilità), così da autoproteggersi (Attili, 2004).

In una diade coercitiva troviamo:

- > strategie del bambino tese a mantenere la figura di attaccamento costantemente disponibile e orientata nei suoi confronti (per es. essere arrabbiato, oppure compiacente, seduttivo e/o accuditivo con inversione di ruolo, ecc.);
- il bambino non riesce ad assumere il punto di vista del suo partner nella relazione;
- ➤ non riesce ad accettare compromessi;
- ➤ non si fida dell'altro;
- sesaspera i propri stati affettivi contando solo sull'adulto per una loro risoluzione;
- mantiene la prossimità alla figura di attaccamento, fa fatica ad esplorare;
- > rimane impaurito/preoccupato da una figura di attaccamento dimostratasi imprevedibile.

FIGURA 2 - Trasmissione dell'insicurezza nell'attaccamento.



Le strategie di evitamento del disagio si manifesteranno in molteplici modi e con intensità e pervasività variabile. Parlando dell'attaccamento, "la variabile qualità della relazione riflette indubbiamente un processo transazionale nel quale il comportamento del bambino influenza quello dei genitori e viceversa" (Masten et al., 1988). Quindi, un temperamento facile e uno stile di *coping* positivo da parte del bambino incrementano le capacità comunicative e relazionali dei genitori, laddove le difficoltà globali del bambino, sia relazionali sia di origine fisica pongono una sfida significativa anche ai genitori più abili (Terwgogt, Rieffe, 2004).

Una base sicura familiare viene così definita da Byng-Hall (1998): "una famiglia che fornisce una rete di relazioni di attaccamento che consentono a tutti i membri della famiglia a qualunque età di sentirsi abbastanza sicuri per spingersi a esplorare le relazioni che vi sono tra loro e quelle che hanno instaurato all'esterno della famiglia". Chiunque abbia bisogno di aiuto sarà sostenuto. Il motto è: "collaborare per prendersi cura degli altri".

La qualità della relazione tra i genitori ha una notevole influenza sulla sicurezza dei figli, indipendentemente se la coppia è insieme o separata. Il contesto familiare "base sicura" consente di attivare risorse per superare cambiamenti e conflitti. La rete sociale di supporto influenza a sua volta la qualità della genitorialità.

Situazioni familiari che minacciano la sicurezza:

- 1. paura di perdere o perdita reale di una figura di attaccamento (modalità di gestione di separazione/divorzio: fonte più comune di questa paura)
- 2. possesso ansioso (cattura) di una figura di attaccamento (un bambino ansioso "cattura" il genitore impedendo l'avvicinamento di chiunque; un genitore insicuro cattura il partner e impedisce l'avvicinamento dei figli)
- 3. usare una figura di attaccamento inadatta al ruolo (un figlio viene utilizzato come figura di attaccamento al posto del partner)
- 4. conflittualità/pericolosità della relazione di attaccamento (attaccamenti violenti, maltrattamenti...)
- 5. aspettativa di ripetizione di perdite simili a quelle vissute dalle generazioni precedenti.

L'effetto "base sicura": sentirsi protetti per poter rischiare.

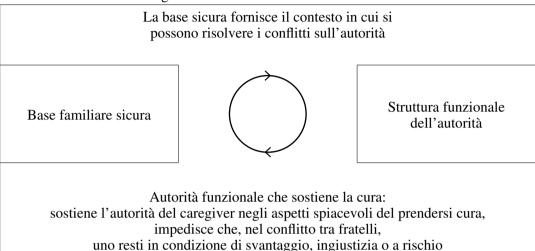
Nelle trasformazioni della relazione genitoriale durante l'adolescenza troviamo che l'autonomia si sviluppa all'interno di una relazione calda e solida con i genitori. Compaiono inoltre frequentemente comportamenti contraddittori: sotto forte stress l'adolescente può fare ricorso ai genitori anche se tendenzialmente cercherà di evitare attivamente il contatto con il genitore proprio quando è stressato, per manifestare il minor bisogno di dipendere.

Se guardiamo all'adolescenza come al momento del ciclo di vita in cui il sistema esplorativo assume una rilevanza essenziale per il raggiungimento di compiti e obiettivi evolutivi sociali e di sviluppo, diventano più chiare le forti spinte all'indipendenza.

Negli adolescenti, come nei bambini, l'alternanza del desiderio di autonomia e di distacco e del bisogno di conforto e protezione, diventa ancora più eclatante e rimanda sempre al concetto di base sicura dell'infanzia; anche in questa fase della vita un attaccamento sicuro permette di raggiungere un più alto livello di autostima e una migliore immagine di sé, che rende possibile l'instaurarsi di nuovi legami più mutuali e l'esplorazione del mondo. Tuttavia l'adolescenza può essere anche un'occasione di rielaborazione delle immagini precocemente interiorizzate di se stesso e degli altri, i Modelli Operativi Interni (Bowlby, 1969, 1973, 1980, 1988), perché il contemporaneo sviluppo cognitivo rinforza le possibilità per l'adolescente di vivere con modalità nuove le proprie esperienze di attaccamento e di rielaborare i precedenti modelli operativi interni. "I cambiamenti nel corso dello sviluppo cognitivo modificano il modo in cui il bambino organizza il proprio comportamento di attaccamento nel periodo prescolare e sono alla base dei cambiamenti nella qualità dell'attaccamento stesso (Bretherton et al., 1990). Per questo potremmo avere un'adolescente malata di anoressia che rifiutando il cibo esprime la sua collera, la richiesta di attenzione e il rifiuto dell'amore dei genitori tipico delle configurazioni coercitive. Allo stesso tempo il disturbo può esprimere

un'inibizione dell'affettività e una rigida strutturazione cognitiva del comportamento, spesso motivata da vergogna - di per sé esacerbata dall'insorgere della sessualità.

FIGURA 3 - Autorità del caregiver e base sicura.



L'adolescente può maneggiare una maggiore quantità di informazioni, questo consente la costruzione di un modello rappresentativo più complesso e quindi maggiormente rappresentativo della realtà dell'esperienza. I modelli degli adolescenti appaiono meno integrati e stabili nel tempo di quelli degli adulti. L'età scolare, con le sue richieste di adesione a comportamenti interpersonali accettabili e regolati, crea più difficoltà ai bambini affettivamente ambivalenti, "coercitivi" a livello relazionale, centrati sul controllo dell'altro, la cui presenza relazionale è rappresentata come imprevedibile e potenzialmente abbandonica; l'altro considerato "responsabile" del bene e del male che può essere sperimentato in una situazione e che si deve impegnare per risolverla. In adolescenza aumentano i disturbi della condotta, la ricerca di attenzione del bambino diventa sfida provocatoria esplicita; la tendenza a incolpare gli altri diventa vendetta, la territorialità si esprime nella gang che soddisfa il bisogno di appartenenza a un gruppo sempre presente, disponibile e responsivo, in cui le relazioni sono percepite in modo coercitivo; si intrecciano frequentemente relazioni seduttive e litigiose; si sperimentano vissuti e comportamenti ossessivi per il mantenimento delle relazioni.

L'adolescenza, con la richiesta di sviluppo di riuscire a stabilire relazioni intime si crea ai bambini difesi una grande difficoltà perché li chiama a sperimentarsi nel territorio delle emozioni espresse e condivise e della dipendenza affettiva (seppure momentanea), della fiducia verso un altro a cui "sacrificare" per un istante relazionale quella autonomia affettiva di stampo autarchico e compulsivo che tanto è costato guadagnare nell'infanzia. Allora eccoli impegnati in mille esperienze di intimità fisica senza alcun coinvolgimento affettivo, o a investire tutto sul successo scolastico o sporitvo. Ma ottenere fama e approvazione non costituisce una fonte di benessere. L'attaccamento insicuro può facilitare la comparsa di psicopatologia in adolescenza seguendo tre vie:

uttraverso le aspettative negative (elaborazione distorta delle informazioni) su di sé e

sul mondo che accrescono conflitti sociali e/o riducono i supporti sociali;

- → accrescendo la vulnerabilità alla manifestazione di una qualunque psicopatologia già
 esistente:
- un evento esterno o una predisposizione endogena possono essere fattori critici determinanti per l'attaccamento insicuro come anche per la psicopatologia.

L'adolescente può maneggiare una maggiore quantità di informazioni rispetto al bambino, questo consente la costruzione di un modello rappresentativo più complesso e quindi maggiormente rappresentativo della realtà dell'esperienza. I Modelli Operativi Interni degli adolescenti appaiono meno integrati e stabili nel tempo di quelli degli adulti. Gli adolescenti difesi, (A - D/dismissing) idealizzano il genitore onnipotente oppure svalutano il sé impotente (o viceversa). Quelli isolati possono scoprire la promiscuità o sublimare nell'eccellenza (sportiva, accademica) o nella leadership dei pari: l'adolescente "popolare" può avere tutti e nessuno. Gli adolescenti coercitivi (C - E/entangled) arrivano a consolidare la convinzione che le affermazioni semantiche non hanno dato prova di attendibilità (e prevedibilità), allora nei loro racconti e nei loro rapporti si concentreranno sul dettaglio, sulle immagini e sugli episodi particolari, piuttosto che ricercare rappresentazioni di senso più ampiamente significativo. Nel caso in cui le esperienze di relazione siano state minacciose, traumatiche o luttuose, l'adolescente avrà creato dei sistemi operativi interni disorganizzazti (D - U/unresolved) con cui tenderà a restare rigidamente centrato sul controllo degli altri (spaventanti come l'adulto dell'infanzia), inclusi coloro che gli forniscono cure (insegnanti, altri ragazzi, etc.); cercherà di manipolare piuttosto che affidarsi: non sa come relazionarsi con un altro empatico, responsivo, interessato positivamente a lui, dal momento che ne ha fatto poca o nessuna esperienza. Procederà per generalizzazioni, anticipando nuove esperienze traumatiche sulla base del passato. Presenta inoltre delle carenze nel suo sviluppo emotivo, cognitivo e comportamentale con la manifestazione di comportamenti internalizzanti ed esternalizzanti deficitari nei processi di autoregolazione e relazionali.

Ecologia della famiglia: fattori di rischio Indicatori di controllo psicologico del genitore verso il figlio

- ➤ Intrusività
- ➤ Bassa responsività/alta iperprotettività
- > Ipercoinvolgimento, confusione di confini, invischiamento
- Manipolazione: colpevolizzazione, sottrazione d'affetto, induzione d'ansia
- ➤ Inibizione/restrizione: delle verbalizzazioni emozionali, del parlare di sé (del figlio)
- ➤ Restrizione dell'attenzione/interesse verso il figlio
- ➤ Pressione verso il successo
- > Richieste/ aspettative eccessive, focalizzazione sui "compiti", sul fare, scarso o nullo riconoscimento dei risultati
- ➤ Ipocoinvolgimento, disinteresse emozionale
- ➤ Alto controllo/basso calore affettivo
- Distacco ostile
- ➤ Possessività, dominio, invischiamento a "tutela" del sé del genitore
- ➤ Alto livello di conflittualità della coppia genitoriale
- ➤ Evitamento dei conflitti
- ➤ Criticismo, comunicazione colpevolizzante

Tabella 7 - Difficoltà nell'attaccamento.

Deficit di attaccamento come			
Deficit	Deficit		
Nei Processi Di Autoregolazione	Nelle Capacità Relazionali		
Controllo degli impulsi	Empatia		
Autocontenimento	Fiducia		
Iniziativa	Affetto		
Perseveranza	Reciprocità		
Pazienza	Espressione		
Inibizione/evitamento del pericolo	Rispetto		

inioizione/evitamento dei perieoio			Rispetto
Rottura dei legami →		ell'attacca- ento	→ Problemi comportamentali
Impedimenti alla creazione di un legame di attaccamento tra bambino e genitori a causa di:		ncipalmente ello sviluppo rsonalità:	Sintomi emotivi e comportamentali:
➤ Influenze prenatali ➤ Figure di accudimento disattente ➤ Traumi situazionali ➤ Cure genitoriali inadeguate	1. Regolazion Controllo d Auto-conso Iniziativa Perseveran Inibizione 2. Strategie di Empatia - Affetto - I Espressione	legli impulsi plazione za i relazione Fiducia Reciprocità	➤ Impulsività - Iperattività ➤ Distrazione ➤ Bisogno di forti stimolazioni ➤ Debole immagine di sé ➤ Mancanza di amici ➤ Ostilità e ribellione ➤ Intrusività e distruttività ➤ Sentimenti agiti ➤ Ricerca di attenzioni negative ➤ Manipolazione degli altri ➤ Difesa sensoriale ➤ Tendenze accusatorie ➤ Sospettosità

Figura 4 - Ciclo del conflitto tra genitori e figlio (nell'attaccamento insicuro).

I genitori, sentendosi arrabbiati e impauriti abbandonano il conflitto o ne innalzano il livello cercando di vincere sul ragazzo Il ragazzo prova forti emozioni negative che non è in grado di gestire (per carenza pregressa di autoregolazione e/o aumentata intensità di stimoli) Avendo sviluppato poche strategie per entrare in relazione con i genitori il ragazzo cerca di attirare la loro attenzione attraverso comportamenti/sintomi

1

LEGAMI TRAUMATICI

Il ragazzo diventa più ansioso e si sente meno potente: risponde ignorando i genitori o diventando più aggressivo

_

La mancanza, da parte dei genitori,
di capacità empatiche
e la difficoltà a decodificare, elaborare
e restituire correttamente
gli stati affettivi al figlio,
li porta a provare
irritazione e risentimento
nei confronti del ragazzo
e a rispondere con
disapprovazione,
critiche e minacce

2.2.2 Fattori protettivi nel contesto sociale e scolastico

La scuola può creare un ambiente ad alto potere di influenzamento perché per almeno 6 ore al giorno prevale su ogni altro elemento della vita dei bambini. Gli studi sulle manifestazioni della competenza in bambini di età scolare in situazioni ad alto rischio hanno messo in evidenza che il modello scolastico più efficace è quello che organizza la classe in modo stabile, basato sulla preparazione, sulla pianificazione, che privilegia i compiti a casa e gli esami, pone enfasi sulla necessità che i bambini assumano la responsabilità delle loro azioni nelle attività e sul mantenimento di un'atmosfera prosociale (Rutter et. al., 1979; Rutter, 1979). Riguardo a questo modello scolastico, Garmezy (1983, 1991) commenta "una scuola etica sembra nutrire un fattore protettivo primario nello sviluppo di bambini e adolescenti attraverso l'acquisizione delle competenze cognitive e sociali che costituiscono la base per riuscire a sopravvivere in un ambiente altamente stressante".

Tabella 8 - Fattori protettivi del contesto scolastico.

- ➤ abilità sociali: accrescere i legami prosociali, offrire l'opportunità di una partecipazione significativa
- > appartenenza: senso di valorizzazione, cura e sostegno
- ➤ **confini**: stabilire confini chiari e consistenti, assumersi la responsabilità delle proprie azioni, strutturazione stabile della classe
- ➤ trasmissione di abilità e competenze: stabilire e comunicare aspettative, trasmettere abilità utili per vivere.

Henderson e Milstein (2002) propongono a insegnanti e collaboratori alcuni suggerimenti per favorire lo sviluppo della competenza a gestire situazioni difficili con *resilience*:

- ➤ Accrescere i legami prosociali
- ➤ Stabilire confini chiari e consistenti
- ➤ Trasmettere abilità utili per vivere (educare le *life skills*)
- ➤ Prendersi cura e offrire sostegno
- ➤ Stabilire e comunicare alte aspettative
- ➤ Offrire opportunità per una partecipazione significativa

Strumenti di valutazione 1 Questionario sui fattori di rischio e di protezione nello sviluppo

I. Fattori di rischio	Segnare
1. Essere figli o fratelli di una persona che fa abuso di sostanze (ad es. persone che continuano ad abusare sostanze malgrado i problemi arrecati al lavoro, alla famiglia e alla comunità, arresto ecc.) segnare 1A se figlio; 1B se fratello.	
2. Essere figli o fratelli di una persona che fa abuso di sostanze in fase di recupero (ad es. spesso segue programmi o principi di recupero) segnare 2A se figlio; 2B se fratello.	
3. Abbandono scolastico o lunga serie di fallimenti (fallimenti accademici in almeno metà delle aree più importanti).	
4. Gravi problemi emotivi (GAF 50 o meno).	
5. Dimissioni recenti (ultimi 12 mesi) dall'ospedale per abuso di sostanze o problemi psichiatrici.	
6. Membri della famiglia con gravi turbe emotive (depressione, schizofrenia, suicidio).	
7. Gravi problemi di salute.	
8. Membri della famiglia con gravi problemi medici.	
9. Avere subito abuso fisico o sessuale (segnare 9A fisico; 9B sessuale).	

10. Avere subito maltrattamenti emotivi (sistematicamente disprezzato, trattato con freddezza e/o rifiutato).				
11. Avere subito gravi carenze ai bisogni fisici, medici e/o educativi.				
12. Vivere in condizioni di povertà (o essere vissuti in passato - segnare con *).				
13. Avere manifestato impulsi autodistruttivi o gesti suicidi negli ultimi mesi.				
14. Coinvolgimento in vicende di giustizia criminale per aver commesso atti violenti o delinquenziali.				
15. Storia di comportamenti violenti o distruttivi.				
16. Ripetuti cambiamenti di casa e cure inconsistenti.				
17. Nascita o sviluppo compromessi (gravi complicazioni mediche prenatali e perinatali, ritardo di sviluppo consistente).				
18. Bambini che hanno perso i genitori (morte indicare con *) o con genitori separati o divorziati.				
19. Inserimento in classi speciali.				
20. Essere socialmente isolati (senza amici, scarso coinvolgimento sociale con i pari o nelle attività della comunità).				
II. Fattori di protezione: indicare il punteggio appropriato1. Molto debole; 2. Moderatamente debole; 3. Nella media;4. Abbastanza forte; 5. Molto forte; NA non applicabile.				
A. Costituzionali				
21. Socievolezza				
22. Intelligenza				
23.Capacità linguistiche				
24. <i>Locus of control</i> interno (percezione individuale del comportamento: internamente regolato vs. esternamente regolato)				
B. Vincoli affettivi/emotivi				
25. Madre: biologica adottiva matrigna in affido				
26. Padre: biologico adottivo patrigno in affido				
27. Fratelli: biologici adottivi fratellastri in affido				
28. Coniuge/convivente				
29. Parente prossimo (specificare)				
C. Supporto esterno				
30. Scuola				
31. Lavoro				
32. Affiliazioni religiose o spirituali				
33. Club				
34. Altro				

Adolescenza, disagio, relazione d'aiuto

III. Stressor psicologici (indicare da 1 a 3 stressor recenti):				
IV. Punteggio Asse V				
V. Abuso di alcool o altre droghe Sì No; se sì indicare quali:				

(da Malekoff, 1997)

2.3 Educazione itinerante, promozione della salute e prevenzione del disagio in adolescenza

Una delle funzioni che l'educatore itinerante espleta è la prevenzione del disagio giovanile. Affinché il suo intervento sia efficace è necessario che possieda un bagaglio teorico di conoscenze che gli permetta di identificare le manifestazioni comportamentali e tutti quei fattori che contraddistinguono una situazione a rischio.

Il disagio si pone come "interfaccia" tra la rappresentazione soggettiva dell'esperienza e la rappresentazione sociale dell'adolescente; non è tanto l'evento esterno in sé che provoca il disagio, ma il vissuto esperenziale del soggetto derivante dal contatto tra il suo mondo interno e il mondo esterno.

In riferimento al mondo giovanile, il termine disagio indica "una forma di sofferenza psicologica che può esprimersi (o non esprimersi) attraverso specifici comportamenti osservabili dall'esterno, in quanto dissonanti rispetto a quei criteri di normalità socialmente condivisi" (Pombeni, 1996). Il disagio adolescenziale è un "processo", più che uno stato e si manifesta in un'età particolare, che può essere configurata come un percorso ad ostacoli. I compiti di sviluppo che l'adolescente è chiamato ad affrontare altro non sono che ostacoli da superare per crescere e costruire la propria identità personale e sociale.

Tuttavia non si deve ritenere che tali compiti in sé siano sinonimo di problema o di difficoltà per il ragazzo, che certamente li vive con incertezza e frastornamento: a volte sono le risorse personali interne e quelle ambientali esterne ad aiutare l'adolescente ad affrontare le situazioni problematiche che si presentano durante la sua esistenza. Spesso, ripetute difficoltà, continui insuccessi e fallimenti rendono particolarmente arduo affrontare i compiti successivi; conseguentemente l'adolescente guarda alle esperienze precedenti e si prepara in modo negativo all'esperienza nuova con frasi del tipo "non ce la farò", "mi andrà male". In tali casi il dialogo interno è assente, il *locus of control* (cioè la posizione da cui si formano percezioni, idee, valori e decisioni, [Feltham, Dryden, 1995]) è interno ("sono io che non sono portato per lo studio").

Se lo stile di *coping* è rigido, ovvero l'unico a cui l'adolescente può avere accesso, diventerà difficile tener testa alla situazione. Ciò porterà ad una impotenza appresa e impedirà al ragazzo di costruirsi una buona autostima. Se si aggiunge a tutto questo un ambiente povero di risorse, di stimoli e di sostegno anche da parte degli altri cosiddetti "significativi" (genitori, insegnanti, adulti di riferimento, gruppo dei pari), le difficoltà si acutizzano e la situazione diventa insostenibile (Bornstein et al., 2003).

È possibile distinguere diverse forme di disagio (Regoliosi, 1994, 2000):

- a. disagio evolutivo endogeno, legato alla crisi di transizione adolescenziale e facente parte del normale processo di crescita; riguarda solo gli adolescenti;
- b. disagio socio-culturale endogeno, legato ai complessi condizionamenti della società contemporanea; riguarda non solo gli adolescenti, ma anche gli adulti;
- c. un disagio cronicizzante, legato all'interazione tra fattori di rischio presenti a livello individuale (risorse personali povere), fattori ambientali (situazioni ambientali marginali) e le suddette forme di disagio di tipo endogeno.

Tale classificazione ci porta ad una concezione multifattoriale del disagio giovanile, la cui manifestazione è influenzata, secondo una ricerca effettuata da LABOS (1994), da tre ordini di fattori:

- 1. Condizioni socio-ambientali.
- 2. Fattori individuali, tra cui la struttura di personalità del singolo.
- 3. Fattori socio-culturali.

Per quanto riguarda i fattori di personalità, la ricerca ha individuato due profili con una predisposizione "naturale" verso forme di devianza: l'uno, caratterizzato da una notevole fragilità interna, da sentimenti di adattamento acritico alla realtà e da comportamenti di adeguamento alla normatività sociale; l'altro, da modalità aggressive ed eterodistruttive e da comportamenti di rottura e di rifiuto della realtà adulta e dei suoi valori.

Per quanto riguarda i fattori socio-culturali, secondo la suddetta ricerca, il disagio giovanile è espressione dei valori tipici della nostra cultura contemporanea, che considera la vita come ricerca del piacere, dell'avventura, dell'eccitazione e della novità. Responsabile di questo sarebbe anche il mondo degli adulti, concentrato a vivere il presente e poco impegnato a investire nel futuro.

Anche la ricerca del COSPES sulla condizione giovanile individua come una delle cause del disagio la "mancanza di valori", in quanto "il soggetto può affermare la propria identità (cioè definire chi è) solo attraverso quello in cui crede e quello che vuole fare" (Pombeni, 1995). Dunque, la mancanza di valori implica la prospettiva di un futuro destrutturato e sta alla base delle difficoltà degli adolescenti a definire il proprio progetto di vita. A conferma di questo, Salvini, in una ricerca svolta dal C.E.I.S. di Livorno (1994), considera il disagio delle giovani generazioni (12,3 % dei ragazzi intervistati) come un disagio diffuso, che consiste "nell'incapacità di attribuzione di senso al futuro e nella scarsa identificazione in valori di riferimento o nella loro insufficiente strutturazione come guida per la propria condotta. Inoltre, quanto più intensa è la percezione di sfiducia e di vuoto nel tempo presente, tanto meno il futuro sarà percepito come tempo dotato di senso". Ciò è correlato positivamente, secondo questa ricerca, con una insoddisfacente immagine di sé, derivante da un basso livello di autostima e da una sfiducia nelle proprie capacità, intesa come incapacità di valutare le proprie risorse.

L'aver individuato tre ordini di fattori (condizioni socio-ambientali, fattori individuali, fattori socio-culturali) che possono rendere difficoltoso all'adolescente il processo di costruzione della propria identità, non deve tuttavia far dimenticare che il disagio è legato al più generale processo di superamento dei compiti di sviluppo. In realtà l'adolescente, come afferma Pombeni, "È in grado di sviluppare un adeguato concetto di sé, rispetto alle richieste che gli vengono inviate dal mondo degli adulti e da quello dei coetanei, attraverso il fronteggiamento positivo delle esperienze critiche connesse al proprio percorso di crescita". In altre parole, l'autore libera il disagio adolescenziale da una visione patologizzante, e ne recupera, invece, una visione positiva, ricca di potenzialità e risorse, evidenziandone la natura "prettamente relazionale e comunicativa". Tuttavia, non è raro che per il ragazzo sia estremamente arduo sia comunicare verbalmente con il "resto del mondo", specialmente i piccoli e grandi fallimenti di ogni giorno, sia instaurare relazioni significative che lo aiutino a trovare soluzioni ai problemi che via via si presentano. L'adolescente si affida massicciamente a modalità espressive non verbali: con la sua varietà di comportamenti trasgressivi e oppositivi, o con le sue chiusure e i suoi silenzi, comunica agli adulti, ai genitori, agli "altri significativi", qualcosa di sé, delle sue incertezze, delle sue paure, delle sue ansie e contraddizioni, ma anche del suo bisogno di essere affiancato e sostenuto. Generalmente, ogni comportamento deviante, trasgressivo, eccentrico perpetuato dall'adolescente rientra nella sua ricerca di una nuova identità, di una nuova rappresentazione di se stesso. I contrasti che si verificano tra genitori e figli in questa fase, sono dunque in gran parte originati dal processo di individuazione-separazione, che dovrebbe portare non già ad un completo svincolo dalla famiglia, ma ad un diverso equilibrio relazionale che coinvolga tutti i membri. Il perseguimento di questo obiettivo può essere spesso reso difficile da dinamiche familiari disfunzionali, che incidono negativamente sull'evoluzione dell'individuo, rendendo cronica una condotta deviante altrimenti emendabile e qualificabile come un semplice "incidente di percorso" (Togliatti, Ardone, 1993).

Salvini (2001) ha individuato all'interno del contesto familiare una serie di indicatori che manifestano l'esistenza di qualche forma di disagio e che possono essere letti in un'ottica di prevenzione.

Tali indicatori sono:

- 1. Indifferenza o assenza di comunicazione significativa all'interno della famiglia; assenza di conflitti evidenti e immobilità del quadro relazionale. L'indifferenza può essere fonte di sofferenza e di disagio latente; essa si protrae nel tempo impedendo la creazione di condizioni per il cambiamento. In tal modo viene a prodursi un vuoto relazionale che, al di sotto di apparenze anche non problematiche, conduce ad un progressivo depauperamento del senso dello stare insieme.
- 2. Mancato riconoscimento da parte dei genitori della soggettività adolescenziale e dell' ambivalenza che questa determina nei figli, stretti tra il bisogno di autonomia e la ridefinizione dei legami di sicurezza familiare; non accettazione del mutamento della propria identità genitoriale. In questi casi, i genitori non sono adeguati interlocutori dei propri figli, che iniziano ad avanzare la richiesta di un affiancamento "discreto".
- 3. Modelli relazionali che soffocano le istanze adolescenziali, famiglie simbiotiche, all'interno delle quali i processi di autonomizzazione dei figli sono vissuti come "eventi drammatici" e come una minaccia per gli equilibri relazionali.
- 4. Famiglie con un potente sistema ordinativo, il cui impianto normativo rischia di invadere la soggettività adolescenziale e limitarne la socialità, imponendo ritmi e regole all'esterno della famiglia.
- 5. Famiglie con mancanza di confini, di normatività, con confusione di ruoli. In tali situazioni i figli possono essere spinti verso agiti pericolosi, le cui conseguenze negative sono vissute dai genitori come un tradimento nei confronti del loro buon rapporto.
- 6. Riproduzione della dipendenza tipica delle relazioni con i figli in età infantile, che impedisce il cambiamento.
- 7. Ambivalenza del ragazzo, in qualche modo sostenuta dai genitori, tra il desiderio di ritagliarsi spazi personali e avere rapporti affettivi con i genitori; ciò crea dipendenza affettiva o sradicamento squilibrato dalla famiglia (fughe da casa).

Approntare metodi di prevenzione del disagio giovanile è un compito assai complesso, poiché richiede di affrontare fenomeni multifattoriali, operando su piani diversi (sociale, culturale, educativo) ed avvalendosi di una gamma ampia di strategie tra loro interdipendenti e che si collocano in diversi ambiti (famiglia, scuola, tempo libero, lavoro) (Pombeni, 1995, 1996).

"Prevenire" significa "impedire che qualcosa avvenga o si manifesti, provvedendo adeguatamente in anticipo". Tale concetto rimanda inevitabilmente ad un problema di pertinenza medica; in realtà, poiché riguarda la qualità della vita, è anche un problema di carattere

sociale. In questo senso, il concetto di prevenzione venne dapprima introdotto, negli Stati Uniti, nell'ambito dell'igiene mentale di comunità, essenzialmente riguardo alle malattie mentali; successivamente divenne una nozione chiave della psicologia di comunità, alla cui base c'è proprio l'idea di puntare più sulla prevenzione che sulla riabilitazione, intervenendo non solo sui singoli individui, ma promuovendo il buon funzionamento dei sistemi sociali di cui essi fanno parte (Francescato, 1977). Secondo un approccio di questo tipo, i programmi di prevenzione si basano sul presupposto che gli individui possiedano le risorse e le capacità per fronteggiare le più diverse situazioni (siano esse critiche o problematiche, siano esse inserite nella quotidianità) e dunque siano agenti attivi nella costruzione della propria vita e della società di cui fanno parte. Dunque, incentrare un intervento sulla prevenzione significa far sì che i membri di una comunità siano in grado di sviluppare e sfruttare le loro potenzialità (siano cioè rese *empowered*, letteralmente "fornite potere"), con la finalità di raggiungere un benessere che non riguardi esclusivamente il singolo, ma l'intero microcosmo sociale cui appartiene.

È necessario precisare che il concetto di prevenzione cui fa riferimento l'approccio appena descritto è sovente indicato come prevenzione primaria, al fine di distinguerlo dalla prevenzione secondaria, che prevede un intervento a disagio già conclamato, e dalla prevenzione terziaria, che promuove il miglioramento della qualità della vita quando la situazione si è stabilizzata (Zucconi, Howell, 2003).

RIQUADRO DI APPROFONDIMENTO 2 - Resilience e promozione della salute.

STRATEGIE DI SVILUPPO DELLA RESILIENCE E PROMOZIONE DELLA SALUTE

Incrementare le naturali risorse presenti nei giovani nelle famiglie e nella comunità, guardare agli utenti con i loro problemi come "possibilità" e non come "rischio" costituisce la base per promuovere il pieno sviluppo umano e il benessere (Benard, Marshall, 1997). In ogni persona risiede la capacità di operare una trasformazione e un cambiamento, indipendentemente dalle circostanze di vita.

Il processo di sviluppo della *resilience* ripecchia l'evoluzione sana di un individuo che ha bisogno di sentire soddisfatti i propri bisogni da parte delle persone più vicine, di sperimentare il senso di coinvolgimento e appartenenza, l'esplorazione assertiva, il potere e l'autoefficacia. Un contesto ambientale in grado di corrispondere queste esigenze facilita l'espressione della naturale tendenza umana alla *resilience*.

Il patrimonio unico di cui ogni bambino nasce dotato rinnova l'espressione delle potenzialità dell'intero genere umano: esiste una tendenza innata a cercare adattamenti positivi all'ambiente, una capacità di stare bene. Questa convinzione non è radicata in ogni operatore
che si occupi di salute e benessere ed è proprio questa la prima fase di un lavoro di sviluppo
del potenziale umano: imparare a riconoscere la forza, la spinta a crescere intrinseca all'essere
umano anche quando non è evidente in modo palese. Beardslee et al. (2003), con il suo gruppo
di lavoro, ha sviluppato un intervento basato sulla *resilience* per la prevenzione dello sviluppo
della psicopatologia nei bambini a rischio.

L'intervento è a breve termine, l'approccio è fondamentalmente quello del counseling psicoeducativo. Specificamente, l'intervento mira a sviluppare la comprensione di sé da parte dei membri della famiglia, per accrescere la capacità di percepire altre prospettive e promuovere la comunicazione riguardo ad ambiti fino a quel momento non affrontati (Beardslee, MacMillan, 1993). I genitori inclusi nel progetto e inseriti nel gruppo facilitato da un clinico, hanno messo in evidenza:

- ➤ Aumento della comprensione delle esperienze difficili dei figli
- ➤ Adozione di nuove strategie di *coping*
- Maggiore funzionamento nelle diverse aree della vita
- ➤ Aumento e/o miglioramento della comunicazione tra partner
- Maggiore comprensione dei sentimenti del partner
- ➤ Maggiore comprensione dei sentimenti in genere
- ➤ Maggiore vicinanza emotiva nel matrimonio

L'ipotesi di Beardslee e coll. (2003) è che "nel tempo, il miglioramento dello stile di comunicazione nelle famiglie riguardo al problema o alla malattia di un genitore, l'aumento della comprensione, da parte del figlio, del problema del genitore portino al potenziamento della *resilience* durante la tarda adolescenza e la gioventù".

Pikes, Burrell e Holiday (1998) suggeriscono che la *resilience* si possa costruire focalizzando le azioni e gli interventi di promozione della salute su cinque ambiti fondamentali e "trasversali" rispetto all'unicità soggettiva e dei contesti di vita (Wang, Haertel, Walberg, 1995):

- ➤ Competenza sentirsi capace
- ➤ Appartenenza sentirsi valorizzato
- → Utilità sentirsi utile
- > Potenza sentirsi rafforzato
- ➤ Ottimismo sentirsi incoraggiato e speranzoso

La resilience è un insieme integrato di competenze e abilità semplici e complesse che si sviluppa rafforzando i fattori protettivi nei momenti critici. È un processo che può essere potenziato a partire da alcune sue caratteristiche evolutive:

- si tratta di un processo di sviluppo a lungo termine
- considera i punti di forza e non le sole condizioni di difficoltà e di rischio
- il processo implica il sostegno dei fattori di protezione nell'infanzia.

Le azioni che promuovono la resilience sono:

- 1. ridurre gli esiti negativi agendo sul rischio di esposizione del bambino agli eventi spiacevoli
- 2. ridurre le reazioni negative dopo l'esposizione al rischio
- 3. stabilire e mantenere l'autostima e l'autoefficacia
- 4. fornire opportunità.

1. Ridurre gli esiti negativi agendo sul rischio di esposizione del bambino agli eventi spiacevoli.

Non si tratta di allontanare definitivamente e drasticamente il bambino da un ambiente svantaggiato, ma di offrire un supporto individuale che aiuti il bambino ad affrontare il senso di paura e vergogna che deriva dalla condizione di vita che rappresenta pericolo, negligenza, maltrattamento, abuso. In classe è possibile promuovere le interazioni positive tra pari, creare legami con le agenzie educative e di aggregazione presenti sul territorio che forniscono sostegno e servizi alle famiglie.

2. Ridurre le reazioni negative dopo l'esposizione al rischio.

Spesso dopo un evento negativo si innesca un circolo vizioso che deve, in qualche modo, essere bloccato per evitare che gli eventi diventino più drammatici. È necessario proporre ai ragazzi maggiore flessibilità a scuola, prevenendo i risultati negativi che spesso derivano dalla mancanza di istruzione.

3. Stabilire e mantenere l'autostima e l'autoefficacia.

L'autostima e l'autoefficacia si sviluppano principalmente in due ambiti: nelle interazioni

positive con i pari e con gli adulti e nel raggiungimento di esiti positivi sia a scuola, sia nel lavoro, nella musica, nell'arte e nello sport. Il successo nei compiti, nel lavoro, il coinvolgimento nelle agenzie di servizi socialmente utili, le esperienze nella comunità, procurano contesti di sperimentazione efficace per l'autostima e l'autoefficacia nei ragazzi.

4. Offrire opportunità

I programmi per l'educazione alla *resilience* permettono ai ragazzi di acquisire abilità e intraprendere attività prosociali. Il senso di appartenenza che si sviluppa attraverso l'aggregazione significativa, il potenziale insito nell'aiuto tra pari, il sostegno della collaborazione e l'applicazione della competizione sana permette di sviluppare nei ragazzi caratteristiche come: una maggiore convinzione di riuscire a terminare gli studi, un senso di controllo personale, un buon concetto di sé dal punto di vista scolastico, un maggiore impegno verso il raggiungimento di obiettivi a medio e lungo termine.

In Italia è stata mobilitata una grande quantità di risorse finanziarie ed organizzative per contenere ed eliminare le possibili cause del disagio giovanile.

Sulla base delle esperienze svolte nel nostro paese negli ultimi dieci anni, Maurizio (Maurizio, 2004; Maurizio, Santamaria, 1998) ha individuato quattro tipi di approcci operativi alla prevenzione:

- 1. attivazione di processi di comunicazione (creazione di sportelli informativi, organizzazione di convegni);
- 2. creazione di processi educativi (apertura di centri di aggregazione, interventi di educativa di strada, introduzione di azioni orientative o di educazione sessuale nella scuola);
- 3. promozione di processi di animazione (gestione di iniziative per il tempo libero);
- 4. interventi mirati su soggetti o gruppi a rischio.

Pombeni (1995), utilizzando come criterio di classificazione la metodologia di intervento, ha individuato tre tipologie di azione preventiva:

- 1. una tipologia centrata sull'informazione, che consiste nel fornire informazioni corrette ed efficaci, allo scopo di accrescere le competenze degli utenti, nel nostro caso gli adolescenti, riguardo la particolare tematica trattata, in modo che siano essi stessi in grado di valutare i rischi connessi all'assunzione di alcuni comportamenti. Trasmettere informazioni è utile, ma non è sufficiente ad attivare cambiamenti a lungo termine, soprattutto se l'informazione è basata sulla "demonizzazione" di un determinato comportamento o di una determinata sostanza;
- 2. una tipologia centrata sulla formazione, in cui la formazione è rivolta a persone impegnate ad affrontare momenti critici della loro vita. Il concetto basilare è quello di empowerment, con il quale si indica quel processo atto a rendere l'utente più "potente" nell'affrontare i problemi quotidiani. Ad esempio, un educatore adeguatamente preparato aiuta gli adolescenti ad analizzare i loro compiti evolutivi e a guardare in modo critico alle proprie modalità di comportamento, favorendo un processo di responsabilizzazione;
- **3. una tipologia centrata sulla consulenza professionale,** intesa come relazione d'aiuto. Nel caso del disagio giovanile funge da supporto alle figure significative presenti nella vita del ragazzo, soprattutto a livello di prevenzione primaria. Ciò consente di potenziare la relazione d'aiuto instaurata direttamente con l'adolescente, in un contesto di promozione dell'agio.

La classificazione sopra riportata rende necessario chiarire cosa s'intenda per promozione del benessere. Si parla di prevenzione laddove s'immagina possa insorgere un problema,

mentre il concetto di promozione sottende una visione positiva di salutogenesi: è l'individuo stesso che si prende cura della propria salute e della propria qualità di vita. Entrambi i concetti hanno per oggetto il benessere della comunità, dunque i due termini si sovrappongono, collocandosi su un continuum che va dalla "prevenzione potenziale o promozione alla prevenzione specifica secondaria" (Regoliosi, 1994, 2000).

In tale prospettiva di salutogenesi, il disagio giovanile perde la sua connotazione patologica e diventa un passo necessario per diventare adulti. In quest'ambito, l'educatore itinerante ha la funzione di accompagnare il ragazzo nel suo processo di crescita cercando di "esserci", di stare con lui, ascoltandolo e sostenendolo nei momenti di difficoltà e ponendosi quale punto di riferimento stabile e coerente. L'educatore deve insomma riuscire a creare una relazione significativa con l'adolescente, per offrirgli spazi per accogliere semplicemente il suo bisogno di parlare e per leggere domande e disagi inespressi e per individuare eventuali situazioni di disagio conclamato.

L'educatore considera attivamente la rete di relazioni in cui il ragazzo vive, lo aiuta a costruire o a consolidare legami significativi con gli altri (adulti e coetanei), partendo dalla valorizzazione delle risorse di cui ognuno è portatore. All'interno di ogni strategia di promozione e prevenzione il lavoro di rete è fondamentale. Attuare azioni organizzate, perseguire obiettivi comuni significa lavorare in rete, coinvolgere l'utente, gli altri per lui significativi, la comunità di cui fa parte e operare un coordinamento fra tutti i servizi che offrono il loro sostegno ad un progetto.

Tutti i progetti di prevenzione e promozione, anche riguardo gli adolescenti, come si è visto, si fondano sui presupposti teorici della psicologia di comunità. Una comunità è definita "competente" se, al suo interno, possiede reti di sostegno sociale, elevate aspettative nei confronti dei suoi membri e occasioni di partecipazione. Il senso di appartenenza, la possibilità di contare su qualcuno consente di affrontare condizioni avverse ed eventi stressanti. Le reti sociali rappresentano un importante fattore protettivo. Così come costituisce un fattore protettivo l'occasione fornita agli adolescenti di aiutare qualcuno, aumentando le risorse disponibili nella comunità e favorendo l'introduzione di valori positivi, basati sull'aiuto reciproco (concetti alla base del D.P.R. 448/88 e del D.L. 272/89, nell'ambito della legislazione minorile, riguardanti la sospensione del processo penale e la messa alla prova). Il fatto di essere coinvolti in queste attività, di essere di aiuto ad altri, di svolgere un ruolo di responsabilità, cioè la percezione di essere destinatari di aspettative elevate, cambia il modo con cui le persone concepiscono se stesse e il loro valore.

In quei contesti dove esistono norme culturali che valorizzano l'adolescente come portatore di risorse, piuttosto che di problemi, si registra un minor numero di comportamenti devianti (Kurth-Schai, 1988): è senz'altro lecito asserire che la valorizzazione dell'adolescente porta a maggiori occasioni di crescita e di progettualità futura.

Il passaggio da una logica tradizionale dei servizi ad una modalità che presuppone di muoversi nel territorio alla ricerca dei passaggi e dei percorsi di vita di singoli e gruppi, non è così facile ed immediata, quindi, pur se in evoluzione, il lavoro di strada presenta ancora linee a volte incerte, caratteristiche non sempre ben definite e ambiguità da risolvere.

Le procedure di costruzione e gestione del contratto (di counseling, psicoeducativo, prescrittivo, ecc.) tra utente ed operatore hanno ricevuto linee guida precise riferite alle applicazioni in vari contesti. Nella operatività di strada questa è un'area ancora aperta. A ciò si lega la problematica del consenso che, lavorando con singoli e gruppi in un ambito di relazioni fluide, è più soggetto ad essere espresso in modo generico e incerto.

Tutto ciò richiede all'operatore disponibilità a lavorare in una situazione di alta incertezza, con poche protezioni, a volte si dice "senza rete", operatività spesso sperimentali per il singolo, per il gruppo e per l'operatore stesso.

Non è facile per l'operatore di strada muoversi in una condizione informale in cui è chiamato a rispondere e interagire con bisogni di riconoscimento, dignità e potere degli individui e delle comunità e nello stesso tempo sentire il proprio bisogno di riconoscimento di ruolo e potere nelle istituzioni per cui lavora.

Le difficoltà tuttora esistenti alla luce delle esperienze finora condotte sembrano essere riconducibili ad alcuni fattori (Maurizio, 2004; Maurizio, Santamaria, 1998):

- 1. La centralità della prospettiva preventiva. L'attenzione focalizzata sui temi del disagio può lasciare sullo sfondo la funzione che gli interventi di promozione della salute e di prevenzione del disagio svolgono nelle aree della socializzazione e dell'educazione. Ogni individuo nel processo di crescita dovrebbe disporre di opportunità e situazioni che facilitino una significativa socializzazione orizzontale, tra pari, e verticale, con gli adulti. Ogni ragazzo dovrebbe potersi sentire riconosciuto nelle proprie fatiche, compresa quella, ad esempio, legata al percorso di uscita dalla dipendenza. Essere considerati non solo nello status di soggetto o comunità a disagio impedisce di vedere le risorse da valorizzare e riduce l'efficacia delle strategie di prevenzione, cura, riabilitazione.
- 2. La qualità della formazione professionale degli educatori di strada e l'efficienza organizzativa e gestionale con cui vengono realizzati i servizi, risente della relativa novità del settore in cui ci si muove.
- 3. Il pensare gli interventi di strada ancora come "totem" isolati e sufficienti di per sé, inclusi in una logica educativa extrascolastica, ripropone ancora una volta il percorso di individuazione di una modalità di intervento che diventa prima una moda, poi una ricetta salvifica, perfetta ecc. e poi giunge, nel tempo, all'esasperazione dei limiti, alla disillusione, alla demoralizzazione, all'abbandono e infine alla ricerca di un intervento migliore.

2.3.1 Il lavoro con la scuola

La scuola rappresenta un altro aspetto significativo del mondo adolescenziale: essa assorbe gran parte del tempo e delle risorse del ragazzo, che deve far fronte alle richieste e alla complessità dell'impegno scolastico. Tutto questo può generare difficoltà, soprattutto in contesti altamente competitivi, sia per i problemi connessi all'apprendimento, sia per i bassi livelli di motivazione allo studio, per cui il ragazzo non riesce a tenere il passo con gli altri. Allora il brutto voto, l'insuccesso scolastico possono degenerare, dando luogo a fenomeni quali la dispersione scolastica, la "sindrome dell'alunno errante", che vaga per diversi tipi di scuola superiore tra bocciature e ritiri, o l'inserimento precoce nel mondo del lavoro con mansioni scarsamente professionalizzanti.

L'abbandono degli studi prima del conseguimento del diploma di licenza media superiore rappresenta uno degli ambiti centrali dell'intervento dell'educatore itinerante, soprattutto a livello di prevenzione.

Secondo i dati statistici, il 95% dei ragazzi consegue la licenza media, il 49% il diploma di scuola superiore e solo il 10% la laurea. Il rifiuto della scuola sottende diversi fattori inter-

dipendenti e che si influenzano reciprocamente (Covington, Manheim, 1999).

La scuola, con i nuovi standard dettati dalla legge sull'autonomia, fatica a tener conto delle differenze individuali; i collegamenti tra i vari ordini di scuola non sono ancora entrati a far parte stabilmente ed efficacemente delle procedure abituali di facilitazione dell'adesione al percorso scolastico.

A tale proposito, Salvini (2001) parla di "malessere scolastico come specchio di un disagio che non è solo adolescenziale, ma anche delle istituzioni: il presupposto è quello di una relazione disfunzionale tra attese degli adolescenti e capacità di dare risposte significative a tali attese; attese che riproducono non solo la capacità della scuola di indirizzare e preparare al mondo del lavoro, ma la capacità di porsi come fonte significativa di senso, di riferimento esistenziale per gli adolescenti, attraverso cui accedere a livelli di autonomia e di autodeterminazione".

La famiglia, a sua volta, oscilla tra posizioni relazionali centrate sulle regole restrittive e posizioni fondate sulle regole affettive, con impatti disfunzionali sul processo educativo. L'orientamento familiare al successo, la pressione sociale sulle prestazioni o il disinteresse e il disinvestimento del valore e della fuzione della scuola per la vita e per la crescita dei figli, grava fortemente sulla riuscita negli studi.

Strategie di motivazione e impegno creativo nella promozione del successo scolastico

La motivazione e l'impegno verso risultati soddisfacenti prendono forma attraverso un processo dinamico di interazione tra piano educativo-relazionale e strumenti, contenuti, comportamenti utili alla finalizzazione dell'esperienza.

La spinta motivazionale di un comportamento determina la qualità dell'esito. La motivazione nel contesto scolastico è la risultante di svariati fattori connessi alle caratteristiche strutturali dell'Istituto, a fattori inerenti il personale docente e non docente, ad altri fattori legati agli allievi stessi. L'adesione e l'impegno verso il successo formativo dei ragazzi sono direttamente correlati e proporzionali alla sintonia motivazionale degli adulti.

Quando un intervento didattico-educativo consente il superamento di prove ed esami, ha conseguito solo in parte i propri obiettivi formativi se l'allievo non porterà con sé, fuori dalla scuola, interesse e curiosità verso l'esplorazione del vasto mondo dei saperi (Spalletta, Quaranta, 2002).

Quello che sembra aver più consistenza nel tenere alto il livello della motivazione è il lavoro attraverso le risorse del gruppo (Polito, 2000) e le strategie didattiche che tengono conto delle diverse configurazioni stilistiche del pensiero (Sternberg, 1998).

Le recenti teorie sulla motivazione stanno rivolgendo l'attenzione verso i processi cognitivi di più alto livello (metacognizione o abilità di riflettere sul proprio modo di pensare). È importante che i ragazzi siano in grado di comprendere psicologicamente la relazione esistente tra le loro convinzioni, i loro sentimenti e la loro motivazione (Jhonson, Jhonson, Holubec, 1996). Quando si instaura una buona competenza metacognitiva e un buon livello di autoconsapevolezza, i ragazzi sviluppano una maggiore padronanza e controllo personale (o autoefficacia) sul contenuto e sui processi del pensiero, riescono a comprendere il ruolo del pensiero e sanno di avere l'abilità di automotivarsi. La motivazione ad apprendere è una

capacità e una tendenza naturale esistente in tutti i ragazzi quando si trovano in una condizione mentale positiva, tranquilla e in un ambiente educativo di sostegno. Anche i ragazzi che sembrano aver perso la loro motivazione ad apprendere possono riconquistare questa capacità naturale (McCombs, Pope, 1996; Masoni, 2001).

Attualmente l'apprendimento è visto come un processo attivo mirato, in cui i ragazzi trasformano e modificano le informazioni presentate e costruiscono poi fattivamente le loro conoscenze in modi significativi per loro.

I ragazzi sono motivati dalle situazioni e dalle attività di apprendimento che:

- ▶ li stimolino a coinvolgersi personalmente e attivamente nel loro apprendimento;
- > permettano loro una scelta personale e un controllo in base alle loro capacità e alle loro richieste del compito.

La motivazione dei ragazzi viene stimolata se essi percepiscono che le attività e i compiti scolastici:

- sono direttamente o indirettamente legati a esigenze, interessi e obiettivi personali;
- presentano livelli di difficoltà adeguati, tali da consentire loro di svolgerli con successo.

La naturale motivazione ad apprendere dei ragazzi può essere stimolata in ambienti psicologicamente sicuri, protetti e di supporto caratterizzati da:

- rapporti umani positivi con adulti che dimostrano un interessamento genuino e sono in grado di cogliere le loro potenzialità personali;
- interventi educativi e sostegni didattici adeguati alle particolari necessità di apprendimento dei ragazzi;
- opportunità per i ragazzi di correre dei rischi senza il timore di fallire.

Possiamo riconoscere almeno tre strategie che consentono di stimolare e potenziare la naturale motivazione del ragazzo ad apprendere:

- rendere comprensibile il funzionamento personale dei processi di pensiero. creare un ambiente in cui si percepiscano l'attenzione e l'interesse degli adulti verso i ragazzi
- → facilitare un clima interpersonale partecipativo, rispettoso, accogliente, in cui instaurare relazioni significative e sviluppare il senso di auoefficacia.

I sentimenti e le emozioni sono strettamente legati ai pensieri. Il modo in cui immaginiamo, pensiamo una situazione influisce fortemente sui sentimenti e sui comportamenti correlati. Se un ragazzo si è convinto che "la scuola è noiosa ed è una perdita di tempo", sarà più predisposto a sperimentare emozioni di apatia, noia, rabbia. Se invece pensa: "la scuola è interessante e vale il mio tempo e il mio sforzo" farà esperienza di emozioni che varieranno dall'entusiasmo e dall'interesse alla curiosità e all'attaccamento. La convizione a priori, negativa o positiva, rappresenta un potente fattore di condizionamento dell'esperienza (Cornoldi, De Beni, 1993). Convinzioni antiche, pregiudizi plasmano la nostra esperienza e la nostra realtà personale: i nostri pensieri sono uno strumento molto potente. Quando succede qualcosa diamo subito un'interpretazione spesso automatica del significato dell'evento. Restringiamo così il campo delle possibilità di risposta soggettiva. Per ampliare la qualità e la ricchezza delle informazioni che possiamo trarre da un evento, dobbiamo poter mettere in dubbio le certezze dell'interpretazione soggettiva pre-composta (Petter, 2002). Sentimenti e pensieri vengono dunque costruiti da un punto di vista individuale: ciascuno può gestire meglio, con più *resilience*, i propri vissuti emozionali, diventando più consapevole di come

guarda alla realtà e di quali conseguenze comporti il suo modo di rappresentarla sul suo modo di viverla. Il senso di insicurezza è un comune denominatore della bassa autostima e di comportamenti disfunzionali: la maggior parte dei comportamenti critici sono il risultato di una bassa autostima (Giusti, 1995). Aiutare i ragazzi a capire che l'insicurezza e la bassa autostima stanno alla base di un comportamento negativo può portarli a sentire maggiore empatia verso gli altri. Le persone con un alto livello di autostima sono automotivate, hanno aspirazioni e obiettivi precisi, sanno quello che vogliono diventare, raggiungere e ottenere; riflettono su come vogliono essere e quale direzione prendere nella loro vita, sono in grado di scegliere e compiere le azioni necessarie all'obiettivo prefissato. Le persone che hanno un debole senso di progettualità invece manifestano una scarsa iniziativa e mancanza di motivazione e costruttività. Generalmente ottengono pochi successi, perché raramente si muovono verso un obiettivo. Ripetuti fallimenti rinforzano internamente la voce che dice: "non ce la farai", "non vale la pena".

La capacità di dare una direzione alla propria vita (progetto) in base a obiettivi personali procura un senso di fiducia nelle proprie capacità e consolida l'autostima. Ridimensionare gli errori significa interpretarli in maniera nuova, diversa, in modo da limitare la loro minacciosità, e collocarli come eventi naturali e valide fonti di apprendimento per la propria vita (Giusti, 2000). Gli errori sono una funzione della crescita e della consapevolezza, requisito indispensabile per qualsiasi processo di apprendimento: non si può imparare senza sbagliare. Ogni errore ci indica che cosa bisogna correggere e ci porta sempre più vicino al comportamento più efficace. Chi non rischia per paura di fallire ha scarse opportunità di imparare cose nuove e crescere; gli errori non sono uno strumento di misurazione dell'intelligenza o del proprio valore, sono semplicemente dei passi verso un obiettivo.

A volte siamo talmente occupati a difenderci dagli attacchi della nostra critica che perdiamo l'opportunità di ascoltare quello che gli errori hanno da dirci. Gli errori sono un requisito per la spontaneità: la paura di commetterne inibisce la libera espressione di sé. Se non permettiamo a noi stessi di sbagliare nell'esprimerci, non ci sentiremo mai sicuri e liberi di esprimere nemmeno le cose giuste.

La paura di sbagliare porta all'isolamento ed impedisce la spontaneità, perché costringe a vigilare costantemente sulle proprie espressioni ed azioni e rende timorosi e ciechi di fronte ad ogni opportunità che offre la vita. La posizione più funzionale è quella di concedere a se stessi la possibilità di un certo numero di gaffes sociali, errori sul lavoro, decisioni inadeguate, opportunità mancate e relazioni interpersonali non riuscite. Un errore è una qualsiasi azione commessa che dopo, dietro riflessione, avremmo desiderato aver fatto diversamente. La parola chiave è: dopo.

Nel momento esatto in cui ha luogo l'azione, ci si comporta nel modo che si considera più opportuno; è l'interpretazione successiva che, tenendo conto dell'esito, trasforma l'azione in errore. Il termine "errore", dunque, è un'etichetta che si applica in retrospettiva. Considerato che facciamo del nostro meglio o comunque quello che ci sembra più utile e vantaggioso al momento, e che gli errori sono il risultato di un'interpretazione successiva, ne consegue che commettere errori non è indice di scarso valore o di limitate capacità. Definire le nostre azioni giuste o sbagliate, buone o cattive, ci spinge a punirci inutilmente. Valutazioni più ragionevoli come "saggio", "efficace", "inefficace", tengono conto del fatto che le nostre azioni possono essere influenzate da una consapevolezza limitata.

Tabella 9 - Correzione efficace degli errori.

LA CORREZIONE EFFICACE DELL'ERRORE (tratto da: Boda, 2001, p. 45)

- 1. fornire informazioni verbali e visive in modo frequente in una prima fase di apprendimento o quando il compito non è stato compreso;
- 2. ridurre gradualmente il feedback esterno al progredire dell'apprendimento;
- 3. correggere gli errori uno alla volta a partire da quelli più rilevanti;
- 4. permettere che il soggetto modifichi subito l'esecuzione dopod un intervento correttivo:
- 5. evitare istruzioni formulate in negativo, centrate sull'errore o su ciò che va evitato;
- 6. fornire istruzioni in positivo descrivendo l'azione richiesta;
- 7. usare parole stimolo e frasi brevi per richiamare l'azione corretta;
- 8. impiegare di frequente incoraggiamenti ("bravo", "ben fatto!", "continua così") per innalzare la motivazione, aumentare l'interesse e rinforzare l'azione corretta;
- 9. coinvolgere il soggetto con domande volte ad analizzare e discutere la prestazione personale;
- 10. coinvolgere il soggetto con domande volte ad analizzare la prestazione di un compagno che sta affrontando lo stesso compito di apprendimento.

Una buona attività da proporre ai ragazzi è quella di discutere il modo in cui "il ciclo del pensiero" funziona facendo gli esempi con pensieri positivi e negativi, descrivendo i sentimenti, le emozioni e i comportamenti che questi pensieri producono ed elencando i risultati più probabili.

Identificare gli interessi e gli obiettivi dei ragazzi anche attraverso la proposta di questinari significa offrire loro l'opportunità di stabilire obiettivi e di pianificare attività, aiutandoli ad assumersi delle responsabilità, a percepirsi autoefficaci e a padroneggiare l'oggetto e la direzione delle loro attitudini.

L'individuazione di progetti che comprendano gli interessi specifici e allo stesso tempo rispondano positivamente agli obiettivi didattici, potrebbe iniziare anche attraverso un processo di *brainstorming* in gruppo, in cui ciascun ragazzo offre e riceve suggerimenti sulle varie possibilità.

Il clima della classe sembra essere fortemente correlato alla motivazione e al successo nell'apprendimento.

Un ambiente sicuro e ordinato, congruente, organizzato con prevedibilità e attendibilità fa sentire i ragazzi rispettati come persone e nelle loro differenze. Norme e procedure ben definite e comunicate in modo chiaro sviluppano prevedibilità e costituicono una base sicura per esplorazioni creative.

Quando insegnanti e ragazzi vengono coinvolti nella definizione di obiettivi, norme e procedure si genera un senso di responsabilità condivisa, appartenenza e libertà di espressione (Marmocchi, Dall'Aglio, Tannini, 2004).

L'aspettativa è che tutti i ragazzi riescano a raggiungere con successo gli obiettivi.

L'insegnante favorisce lo sviluppo di attività da parte dei ragazzi e la loro assunzione di responsabilità, offrendo loro livelli adeguati di scelta.

Le diverse idee e i diversi sentimenti manifestati dai ragazzi vengono accettati e apprezzati.

Tabella 10 - Indicatori di un clima positivo e negativo in classe.

Indicatori di un clima positivo in classe:

coesione: i ragazzi si conoscono, si aiutano e sono cordiali reciprocamente;

diversità: vengono incoraggiati gli interessi differenti dei vari allievi:

prevedibilità: il comportamento è guidato da regole esplicite e chiare;

collaborazione: è valorizzata la capacità dei ragazzi di collaborare tra loro;

soddisfazione: ai ragazzi piace il lavoro svolto in classe;

attenzione: gli insegnanti sono sensibili alle esigenze emotive e sociali dei singoli allievi:

democrazia: gli studenti partecipano all'assunzione di decisioni;

obiettivi: gli obiettivi della classe sono chiari ed espliciti.

Indicatori di un clima negativo in classe:

favoritismo: l'insegnante tratta alcuni ragazzi meglio di altri;

difficoltà: il lavoro di classe ha un livello inadeguato di difficoltà per i ragazzi;

conflittualità: le tensioni e i litigi sono manifestazioni regolari tra gli alunni;

competizione: è messa in rilievo la competizione tra i ragazzi;

controllo sociale: gli insegnanti impongono le loro aspettative in maniera autoritaria ed esercitano il loro potere senza rispetto per l'esigenze dei ragazzi.

L'entrata in vigore del Regolamento dell'autonomia scolastica e dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti consente di attingere a strumenti educativi al passo con la complessità culturale, sostiene la centralità attiva dello studente nel processo formativo (Cesarini, Regni, 1999). Vede inoltre nelle competenze sociali e nello sviluppo dell'efficacia personale le risorse fondamentali per portare cambiamenti di successo nello sviluppo soggettivo e collettivo (Boda, 2001):

- > apprendimento autodiretto
- > role playing
- > brainstorming
- > apprendimento coperativo (sulla base del t-group centrato sullo sviluppo di competenze integrate, conoscitive e relazionali).

Sono strumenti e processi centrali nel processo di motivazione e sviluppo proattivo degli studenti.

In questo contesto assumono una rilevanza centrale le *life skill*, ovvero quelle competenze e capacità che consentono agli individui di fronteggiare efficacemente con *resilience*, gli eventi e gli "urti" della vita.

Le life skill trasversali individuate dell'OMS:

- > problem solving, capacità di affrontare e risolvere costruttivamente i problemi quotidiani
- > pensiero "libero", ovvero la capacità di analizzare criticamente situazioni ed eventi, la flessibilità e la ricerca creativa
- ➤ competenze comunicative verbali e non verbali
- > competenza empatica (capacità di riconoscere e condividere emozioni con gli altri)
- > capacità di regolazione affettiva e gestione dello stress
- y senso di autoefficacia
- ➤ efficacia collettiva (ibidem).

2.3.2 L'empowerment e la promozione della qualità della vita

Il termine empowerment comincia ad essere utilizzato verso la fine degli anni Sessanta in diversi ambiti quali: l'area politica, l'area medica e l'area della relazione d'aiuto, l'area pedagogica degli adulti e l'area di psicologia di comunità. Nell'area politica, l'empowerment si riferisce alla possibilità di aiutare le categorie più deboli, svantaggiate ed emarginate ad emanciparsi, ad assumersi le loro responsabilità, attraverso lo sviluppo di capacità che permettono di pervenire ad opportunità fino a quel momento impensate e di godere dei risultati connessi al sentimento di poter dominare gli eventi e di essere padroni delle situazioni. Nell'area medica e della relazione d'aiuto l'empowerment fa riferimento alla teoria della learned helplessness (depressione appresa) e della self-efficacy (autoefficacia). Nella teoria della learned helplessness i soggetti helpless sono tali poiché valutano gli eventi come non dominabili, sono incapaci di reagire ai nuovi stimoli perché ritengono che il locus of control sia esterno. La relazione di aiuto (in ambito cognitivo-comportamentale) per liberare gli individui dalla condizione di helplessness, apprendendo la fiducia nelle proprie capacità (self-efficacy), si articola in tre sottoprocessi:

- il processo di attribuzione, con il quale si conduce una analisi del modo in cui il soggetto interpreta gli eventi e che permette di identificare gli elementi da elaborare e rimuovere, che sono alla base della condizione di *helpless*ness;
- il processo di valutazione della propria *self-efficacy*, che è alla base della sicurezza personale relativa alla possibilità di produrre una prestazione utile a realizzare il risultato atteso:
- ➤ il processo di "presentificazione" del futuro che si riferisce al modo in cui gli individui immaginano e "presentificano" il futuro.

Nell'area pedagogica degli adulti, l'empowerment si riferisce alla promozione dell'apprendimento continuo nel corso della vita, all'emancipazione dalla dipendenza dal docente, all'integrazione delle minoranze.

In psicologia di comunità, l'empowerment viene considerato l'obiettivo della disciplina stessa. Tale concetto comprende:

- ➤ lo sviluppo di un più potente senso di sé, in rapporto con il mondo (meno sensi di impotenza e di alienazione);
- la costruzione di una comprensione più critica delle forze politiche e sociali che impattano il proprio mondo quotidiano;
- ➤ l'elaborazione di strategie funzionali e di reperimento di risorse per raggiungere scopi

personali e obiettivi sociopolitici.

L'empowerment viene identificato come un concetto "multilivello" che può essere applicato alle organizzazioni, alle comunità e ai sistemi sociali. In quest'ottica è possibile distinguere fondamentalmente tre livelli di empowerment: un livello individuale, uno organizzativo e uno sociale e di comunità.

Prendendo in considerazione solo i primi due livelli possono essere distinti tre approcci:

- ≥ l'approccio di self-empowerment, a livello individuale;
- y gli approcci psico-socio-politico e socio-organizzativo, a livello organizzativo.

Nell'approccio psicologico di self-empowerment il destinatario è il singolo individuo mentre l'oggetto di analisi e di intervento è rappresentato dalla leadership di sé, ossia l'espansione dell'Io personale quale base dello sviluppo organizzativo e sociale, la sperimentazione di nuove opportunità che possano essere realizzate all'inizio del processo di empowerment (Baruch, 2001). Nell'approccio psico-socio-politico i destinatari sono sia l'individuo nel gruppo che i componenti del gruppo stesso. L'oggetto di analisi è costituito dall'emarginazione e dal disagio psichico ed operativo nelle organizzazioni lavorative. Per questo secondo approccio si tratta quindi di rimuovere le cause individuali ed organizzative che sostengono la condizione di *helpless*ness. Nell'approccio socio-organizzativo i destinatari sono i *middle manager*, il *top management* e gli imprenditori, soprattutto nelle fasi di *start-up* o di *turn-round*. L'oggetto di analisi di questo terzo approccio è la creazione di una cultura che riesca a rivelare in tutte le sue componenti quali struttura, leadership e sistemi di gestione, una tensione ad essere empowering ed *empowered* e a riprodurre individui *empowered* a tutti i livelli.

L'empowerment è sia il possesso di possibilità sia il processo di aumento delle proprie possibilità che porta alla possibilità di scelta. Per poter scegliere è necessario avere più possibilità e costruirne sempre di nuove. Perché una nuova possibilità sia nelle potenzialità dell'individuo, è importante che egli ne senta il reale desiderio. Nel processo di empowerment, uno degli ostacoli maggiori spesso consiste nel non riuscire ad accedere alle proprie risorse personali, perché dimenticate o addormentate. Un principio importante del processo di sviluppo dell'empowerment riguarda la capacità dell'individuo di riuscire a "pensarsi" nella situazione auspicata e di riuscire a considerarsi nella realtà in cui si vive, in quanto essa è per la maggior parte come la si pensa (Di Berardino, 1997). "Pensare-immaginareascoltarsi" è importante, ma poi è necessario, per l'individuo, passare a compiere un'azione, anche solo simbolica piuttosto che reale, poiché è solo attraverso l'azione che si possono avere utili informazioni su di sé e sulle reazioni degli altri. L'identitá dell'Io, che origina dal processo operativo di self-empowerment, è formata dalla totalità degli Io possibili e pensabili nei particolari, che possono essere anche opposti tra loro. Il processo di empowerment è maggiormente facilitato dal "pensiero positivo", che si realizza quando il soggetto riesce a pensarsi in situazioni migliori di quella attuale, in una nuova possibilità (Frisch, 2000). Una persona che ha di sé un'immagine negativa, tende a percepire tutta la realtà in luce negativa. L'immagine di sé indica la configurazione esperienziale formata da percezioni riferentesi all'Io, alle relazioni dell'Io con gli altri, con l'ambiente e con la vita in generale, quali valori che il soggetto associa a queste diverse percezioni. Le emozioni negative e le difficoltà personali non devono quindi essere negate ma, per poterle capire, devono essere assecondate e favorite.

Si possono identificare sei fasi operative del processo di empowerment individuale; cor-

rispondenti alle fasi del ciclo di contatto dell'esperienza fenomenologico-gestaltica. La prima fase riguarda l'insorgere della percezione di un nuovo bisogno o di un nuovo desiderio, che può riferirsi ad ogni ambito specifico della vita.

Per esempio, rispetto all'ambito lavorativo, il bisogno-desiderio può essere di cambiamento di attività o di ruolo nell'organizzazione, o di cambiamento di ambiente. La seconda fase si riferisce all'investimento sulla "pensabilitá" di se stesso nella situazione di bisogno-desiderio soddisfatto. L'elaborazione avviene come in un "film pensato", in cui la persona si immagina nella situazione in cui il desiderio sia stato realizzato. In questa fase operativa è importante rappresentarsi il "prima" e il "dopo", identificare i particolari e il tipo di emozioni che scaturiscono con l'elaborazione. Se il film viene realizzato in molti modi ricchi di particolari, allora si hanno più possibilità di nuovo empowerment. Se il film, dopo diversi tentativi, non riesce neppure in fantasia significa che il desiderio non è reale. La realizzazione del film pensato, consente di liberarsi dalla paralisi dovuta alle mancanze e alle difficoltà che non permettono la soddisfazione del desiderio.

Con la terza fase emergono le risorse "interne" da mobilitare dentro di sé e, quelle "esterne" da ricercare fuori di sé, nel mondo, entrambe necessarie alla persona per realizzare concretamente il bisogno-desiderio, tale distinzione è basilare perché spesso è possibile che si sostituisca ad una superabile carenza interna una generica carenza di risorse esterne, che può portare alla paralisi, così come nel caso in cui la sostituzione riguardi la carenza di risorse esterne con quella delle risorse interne.

La quarta fase si riferisce all'azione sperimentale, attraverso la quale il soggetto mette alla prova se stesso nella nuova condizione, o nel reperimento delle prime risorse. Terminata l'azione sperimentale, a priori limitata nel tempo, per evitare il manifestarsi di ansie che potrebbero determinare l'interruzione del processo di empowerment, è necessario tornare alla condizione di partenza. Le prime azioni sperimentali, devono avere un significato simbolico, in quanto sono fondamentali per avere informazioni di ritorno su di sé, che devono essere attentamente analizzate. Qualora questi feedback siano soprattutto di tipo negativo, si devono attuare nuove azioni sperimentali o reali cambiamenti.

La quinta è la fase in cui vengono mobilitate le risorse interne, si ricercano e acquisiscono le risorse esterne e si compiono successive sperimentazioni. In questa fase, il processo
di empowerment si realizza solo se la sperimentazione e la sua ripetizione esitano in un
successo. L'insuccesso esterno della sperimentazione comunque fornisce informazioni sulla
conoscenza di sé, in base alle quali viene girato un nuovo film della "pensabilità". La lunghezza e la gradualitá del processo, determinate dalla copresenza di successi e di insuccessi,
consente di avere il tempo necessario per cercare le risorse esterne, le quali tendono spesso a
modificarsi durante il processo stesso. L'avvio positivo del processo di solito è inarrestabile.
Con questa fase si realizza il reale processo di empowerment, si arriva alla consapevolezza
di avere una nuova possibilità, e di poter scegliere tra la vecchia e la nuova possibilità.

Nella sesta fase vengono realizzate sperimentazioni operative più complete della nuova possibilità, per mezzo delle quali:

- → avviene il cambiamento, se la nuova possibilità diventa costante e consueta;
- si ritorna allo stadio iniziale, in seguito alle sperimentazioni, se per scelta si opta per la "possibilità iniziale";
- si ricomincia il processo di self-empowerment per nuovi bisogni o per nuovi desideri. Per Bruscaglioni (1994) l'empowerment costituisce il "terzo polo" integratore tra la

"stabilità" e il "cambiamento" (che comunque tende a privilegiare). Egli evidenzia come l'empowerment faciliti l'innovazione poiché "aggiunge e non sostituisce", quindi impedisce l'emergere delle resistenze legate al cambiamento, quali la paura di perdere l'identità e i vantaggi presenti, e la paura di disintegrazione.

Il cambiamento dovuto all'empowerment non è traumatico, perché l'adozione delle nuove possibilità è graduale.

In psicologia di comunità, l'empowerment viene definito in diversi modi: l'empowerment è un processo intenzionale e continuativo centrato su una comunità locale che implica il rispetto reciproco, la riflessione critica, l'affetto e la partecipazione di gruppo e attraverso il quale le persone che non hanno la giusta dose di risorse di valore possono acquisire un maggiore controllo su queste risorse. Il termine empowerment propone un senso di controllo sulle proprie motivazioni e sulla propria personalità, è una potenzialità presente in ogni persona, che varia da persona a persona e da un contesto all'altro.

In psicologia di comunità la condizione di *helpless*ness viene presa come riferimento di partenza, infatti si parla di *learned hopefullness* (fiducia in sé appresa) come evoluzione dalla *learned helplessness*, mediante l'acquisizione della fiducia, conseguente al dominio degli eventi, attraverso la partecipazione e l'impegno nella propria comunità. L'empowerment quindi può essere inteso come un processo di emancipazione politica e sociale, nel senso che la persona diventa consapevole del proprio potere e della situazione in cui vive. Il potere per la psicologia di comunità è proprio il senso di poter fare, di poter incidere. Il senso di potere dipende dal setting e dalle possibilità che il setting stesso offre. Infatti, il sentirsi più o meno *empowered* è in relazione alle interazioni che si hanno nei diversi contesti in cui si vive.

L'empowerment rappresenta un "concetto ponte", che collega gli estremi costituiti dalla permanenza nella situazione attuale e dal cambiamento. L'empowerment può essere quindi considerato come percorso essenziale di cambiamento.

Anche la psicologia umanistica è attenta al cambiamento e alle trasformazioni che accompagnano l'evoluzione della persona.

Secondo tale modello il cambiamento e lo sviluppo dell'individuo hanno inizio e sono realizzati dalla persona attraverso l'azione dinamica di fattori quali: la tendenza attualizzante e la capacità autoregolativa.

La tendenza attualizzante può essere definita come la capacità dell'essere umano di evolvere spontaneamente in maniera positiva e costruttiva, si tratta quindi di uno sviluppo in direzione dell'autonomia.

La capacità autoregolativa consiste nell'abilità della persona di fare le scelte migliori per se stesso e per il benessere sociale. Il processo di cambiamento anche nell'ottica umanistica si muove lungo un continuum che va dalla staticità al processo evolutivo, o da un funzionamento psicologico rigido ad un funzionamento fluido e dinamico. In definitiva nei concetti di empowerment, di tendenza attualizzante e di capacità autoregolativa, è ravvisabile una forte componente emancipatoria, in quanto la persona che li fa propri diventa maggiormente cosciente e responsabile della propria situazione di vita. L'emancipazione infatti rappresenta l'obiettivo più significativo dell'empowerment e può essere realizzata solo modificando il modo di impostare le relazioni tra le persone e di intendere il potere e la natura stessa degli esseri umani.

Tecniche di empowerment

L'empowerment è considerato una vera e propria strategia d'intervento attraverso cui è possibile valorizzare le risorse e le capacità individuali e collettive, potenziando l'autonomia, la capacità di scelta, l'autodeterminazione, l'autostima, l'autoefficacia, il senso di responsabilità, e sviluppando parallelamente il sentimento del proprio valore e il controllo sulla situazione di lavoro. È particolarmente indicata nelle istituzioni e in tutte quelle strutture burocratiche in cui prevalgono forme di gestione e di comunicazione di tipo gerarchico/piramidale (es., la scuola).

Anni di ricerche e di interventi all'interno delle scuole hanno posto in evidenza l'efficacia di questa strategia, utilizzata per accrescere le potenzialità di tutte le figure, professionali e non, inserite nel processo di formazione. Rendere più autonomi insegnanti ed alunni, favorire la cooperazione, la creatività, la comunicazione circolare, ridurre i sentimenti di sfiducia, impotenza, ansia ed alienazione, ha reso più ricco e stimolante il percorso formativo. Anche il senso della leadership viene modificato per favorire la condivisione di compiti e responsabilità, per rendere tutti partecipi della pianificazione e della attuazione di programmi e attività, per incoraggiare lavori di gruppo e per coinvolgere tutte le parti in causa nel processo di valutazione; il tutto per concorrere a un obiettivo prevalentemente comune: migliorare l'ambiente scolastico/lavorativo e la qualità dell'insegnamento. L'educatore itinerante che opera nella comunità viene coinvolto come consulente che offre il suo aiuto, senza sostituirsi a chi ha effettivamente la responsabilità della situazione. I motivi della chiamata possono essere i più vari: un nuovo problema da affrontare, un intervento da realizzare sul quale esistono dubbi e perplessità, una richiesta di aiuto per l'avvio di un'iniziativa o di un servizio da deguare maggiormente ai bisogni e richieste. Il suo contributo può essere focalizzato sui processi di gruppo (per esempio, per facilitare la comunicazione e le relazioni, o evidenziare i problemi), oppure sui contenuti, aiutando in questo caso il gruppo a lavorare con più efficacia. Infine dovrebbe aiutare a individuare le strategie che consentono di tradurre in realtà quanto é stato ipotizzato e progettato, in linea con la filosofia della Psicologia di Comunità: rendere la collettività autonoma e prima protagonista degli eventi che la riguardano.

A questo punto risulta evidente come il concetto di empowerment rappresenti la massima espressione e l'elemento essenziale del lavoro di comunità centrato sulla promozione della salute e la prevenzione del disagio, a livello cognitivo per tutto ciò che riguarda l'apprendimento di competenze e la realizzazione di progetti collettivi, ma anche psicologico - emotivo se consideriamo tutti gli aspetti legati alla crescita individuale motivata e motivante.

2.3.3 Empowered peer education

L'empowered peer education mira a coinvolgere i ragazzi in ogni fase del lavoro di prevenzione o promozione, rendendo operativo il presupposto secondo il quale all'interno del sistema dei pari sono già contenute in nuce tutte quelle competenze necessarie alla realizzazione in termini applicativi e alla ideazione, alla definizione di oggetti e fini, nonché alla valutazione di un progetto. In questo senso il ruolo degli adulti sarà quello di accompagnare gli adolescenti nel percorso di sviluppo e attivazione delle competenze di cui sopra, al fine di renderli degli efficaci e consapevoli promotori della salute e del benessere all'interno del

loro gruppo di pari. L'apprendimento secondo modalità puramente trasmissive, per cui il ragazzo è considerato come un semplice ricettore di contenuti, siano essi cognitivi, siano essi relativi a determinati comportamenti aprioristicamente definiti come sani, mal si adatta all'empowered peer education, incentrata su un confronto sempre attivo tra i diversi saperi degli adulti e dei ragazzi, su un continuo interscambio all'interno di un'esperienza progettuale condivisa (Polito, 2003). Questa prospettiva, richiede la costruzione di percorsi formativi che consentano ai giovani di assumere un ruolo attivo (rielaborare pensieri ed esperienze, risignificare la realtà, approntare strategie) e propositivo, e non più passivo e ricettivo (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002).

Il modello dell'*empowered peer education* si avvale dei contributi teorici e metodologici della psicologia di comunità, riconoscendo come fondamentale per la promozione del benessere e la prevenzione dei comportamenti a rischio l'interazione tra individuo, gruppo e comunità. In particolare, sfrutta la tecnica della ricerca azione di Lewin, basata sul coinvolgimento dei membri della comunità sia nell'individuazione dei propri bisogni, sia nell'ideazione di interventi risolutivi che vadano nella direzione di un miglioramento della qualità della vita di tutti. Lo sviluppo del modello, dal punto di vista operativo, deve passare attraverso una fase preliminare di indagine del territorio, del contesto sociale nel quale si desidera intervenire, nonché dei bisogni della popolazione adolescenziale con la quale s'intende iniziare a collaborare. È importante che anche queste prime azioni vengano condivise con i ragazzi, in modo che percepiscano che il progetto verrà interamente condotto in cooperazione. Gli educatori adulti propongono un'iniziale struttura-contenitore dinamica e flessibile, una macroforma progettuale che funga da stimolo e sia destinata ad evolversi in itinere per accogliere i contenuti proposti dagli adolescenti.

I ragazzi, riconosciuti non solo come i migliori promotori del proprio benessere, ma anche come i migliori decodificatori dei propri bisogni, effettuano in prima persona la scelta degli educatori tra pari, così come la definizione del tema di lavoro da sviluppare (Cancrini, Gulimanoska, 2003).

Gli educatori tra pari costituiscono un vero e proprio gruppo di lavoro, all'interno del quale l'animatore-adulto riveste la funzione di conduttore, con il compito di facilitare gli iniziali processi di definizione del gruppo stesso, e la sua mediazione con il contesto organizzativo e territoriale (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002).

Ha inizio la fase di formazione, che si propone di sviluppare processi di empowerment, ossia di riscoperta, valorizzazione e sviluppo del potere d'azione dei ragazzi a livello sia individuale che gruppale, affinché essi maturino quelle competenze che consentiranno loro di incidere sul contesto in cui vivono, forti della percezione che il cambiamento dello status quo è effettivamente possibile. L'obiettivo della prima fase formativa è la costruzione partecipata di un setting di gruppo all'interno del quale ognuno possa collocarsi liberamente. Dunque l'animatore adulto dovrà inizialmente favorire il processo di individuazione dei singoli, riconoscendo e legittimando la differenza, affinché ognuno trovi il proprio posto e metta in gioco le proprie risorse individuali e sia quindi possibile instaurare un clima altamente collaborativo. Nel processo decisionale riguardo alla scelta dell'oggetto specifico su cui lavorare, tutti i membri devono poter esprimere il proprio parere. Le diverse ipotesi verranno vagliate tenendo conto di tre aspetti fondamentali:

➤ la pertinenza rispetto alla *mission* generale del progetto (la iniziale e generica formulazione del progetto);

- ➤ la dimensione dei desideri e dei bisogni interni al gruppo;
- ➤ la significatività potenziale dell'oggetto di lavoro per il contesto allargato (ibidem).

L'animatore-adulto dovrà prestare attenzione non solo al concreto sviluppo del progetto, ma anche ai processi interni al gruppo, che dovrà sviluppare una sempre crescente autonomia con l'evolversi del lavoro, passando dall'autonomia progettuale a quella operativa. Per facilitare quest'ultima fase, l'adulto assumerà un ruolo di counselor, lasciando la conduzione agli stessi adolescenti. Sino ad ora, i ragazzi si sono assunti la responsabilità dell'ideazione di un progetto riguardante la promozione del benessere e la prevenzione dei comportamenti a rischio tra i loro coetanei, partecipando ad un percorso formativo mirato all'acquisizione delle competenze necessarie alla messa in atto dei loro propositi. L'obiettivo seguente sarà costituito dal passaggio dalla macroprogettazione alla microprogettazione, ossia alla definizione in dettaglio degli interventi. In questa fase è necessario tenere a mente che l'intento principale è quello di incidere sul proprio contesto di appartenenza producendo cultura, dunque è fondamentale non perdere il contatto con la realtà e proporsi dei fini effettivamente raggiungibili, intuendo i bisogni della popolazione adolescenziale cui l'intervento è rivolto. Il gruppo degli educatori tra pari dovrà promuovere un evento-lancio che metta tutti a conoscenza del progetto ed incentivi la partecipazione, curare e pianificare tutti gli aspetti organizzativi necessari a tale realizzazione, aver chiaro con quali figure istituzionali interagire, nonché raccogliere elementi di valutazione circa l'iniziativa. L'attività proposta dagli educatori tra pari, frutto del percorso di crescita del gruppo attraverso un processo di pensiero-azione-rielaborazione, è realizzato secondo le forme e i linguaggi considerati più adeguati dai ragazzi stessi (ibidem).

Dunque i componenti del gruppo degli educatori, attraverso una forte esperienza di *membership*, sono giunti ad un esercizio consapevole di responsabilità individuale e collettiva, al fine di realizzare cambiamenti concretamente perseguibili. La riscoperta e la valorizzazione del proprio potere di azione e della propria capacità di incidere significativamente nel gruppo prima, e poi nel contesto microsociale, li ha portati a costituirsi come efficaci promotori della salute e della prevenzione dei comportamenti a rischio tra i loro coetanei. L'applicazione di un modello di *empowered peer education* si adatta in special modo al contesto scolastico, ma può essere adottato anche all'interno di contesti informali. È comunque bene tener presente che i risultati di un siffatto approccio di educazione sanitaria sono riscontrabili su tempi medio-lunghi. La durata di una sperimentazione di *empowered peer education* nel contesto della scuola dovrebbe essere di circa due anni, il primo dedicato alla formazione, il secondo alla realizzazione operativa (ibidem).

2.3.4 Peer counseling

Seguendo gli stessi principi di base su cui si fonda la *peer education* il *peer counseling* si colloca tra le strategie volte alla prevenzione del disagio. Anche questa strategia si basa sull'assunto che i più efficaci promotori del benessere individuale tra i membri di gruppi formali e/o informali siano proprio le persone, adeguatamente formate, che appartengono al gruppo stesso (Crago, Shisslak, 1996).

Per quanto riguarda l'educazione alla salute rivolta agli adolescenti, il supporto tra pari ha indubbiamente un potenziale di efficacia maggiore rispetto ai modelli incentrati sull'esperienza e la competenza di un adulto che si "mette a disposizione" dei ragazzi. Ciò è principalmente dovuto al fatto che il gruppo dei pari assume un ruolo sempre più centrale per la formazione e la definizione dell'identità dell'adolescente, che sperimenta all'interno di esso le proprie possibilità di espressione, di interazione con gli altri e con l'ambiente, nonchè di costituzione di una propria sfera socioaffettiva, sviluppando la propria autonomia ed il proprio senso di responsabilità e svincolandosi in tal modo dalla dimensione familiare.

Dunque, il sistema dei pari rappresenta un bacino di risorse, competenze e potenzialità che, qualora attivate, possono favorire effettivamente l'autopromozione del benessere (D'Andrea, Salovey, 1996).

2.4 La "relazione itinerante": processo, strategie e tecniche d'intervento

Tenendo presente la visione sopra delineata dell'adolescenza, e l'importanza del concetto di empowerment, è possibile delineare con più precisione l'attività che svolge l'educatore itinerante come agevolatore di un intervento educativo concreto, possibile, alternativo e significativo per l'adolescente che ha di fronte. È insomma promotore di un processo di cambiamento che superi la logica dell'emergenza. Ciò significa che l'adolescente, che si trova in una situazione di sviluppo, non può ricevere solo un intervento specifico riguardante un eventuale disagio, ma deve potersi avvalere di tutte le risorse che consentono la sua crescita come gli altri e con gli altri. È possibile definire l'educatore itinerante come un "tecnico della relazione": è infatti al suo interno che si può costruire momento per momento un punto di incontro tra il mondo adulto e il mondo adolescenziale. Si avverte la necessità di privilegiare la qualità della relazione nel rapporto con i giovani, nella consapevolezza che quanto più questa è significativa, tanto più è facilitato il cammino fatto di condivisione di tempi e spazi, della scoperta delle risorse interne, della ricerca comune nella possibilità di sviluppare, di acquisire nuovi codici di lettura di se stessi e del mondo circostante. Questo cammino comune è possibile solo all'interno di un rapporto di fiducia che si può costruire solo attraverso un avvicinamento lento, costante, quotidiano, rispettoso dell'altro, dei suoi tempi e dei suoi spazi. Rispetto al concetto di empowerment nell'educazione itinerante, interessante è quanto viene affermato da Marco Rossi Doria (1999), conosciuto per il progetto "Chance" a Napoli, progetto che affronta il problema della dispersione scolastica e che impiega molti educatori di strada.

L'attenzione è focalizzata sulle risorse che si manifestano nel contesto della relazione, sul muoversi e sul dislocarsi di competenze e conoscenze in un "work in progress" continuo, che cerca la soluzione dei problemi con molta determinazione ma senza risposte e modelli predefiniti. L'educatore itinerante cerca insieme al ragazzo risorse e soluzioni rimanendo a contatto con il suo ambiente. Ipotizza strategie, immagina piani d'azione, disegna modelli misurandoli con i compiti che scaturiscono dall'azione che prende corpo nel campo comune. Quando la relazione funziona, la progressione degli interventi risulta fluida, rapida ed efficiente.

Una procedura di empowerment da cui parte il lavoro dell'educatore è l'individuazione di bisogni e aspirazioni da realizzare, sofferenze da elaborare, conoscenze da conquistare. Questi obiettivi vengono inseriti in una "carta dei diritti effettivi" di cui riportiamo un esempio (ibidem):

- ➤ Diritto all'accoglienza, all'ascolto, all'osservazione e alla presa in carico continuativa;
- ➤ Diritto al gioco, allo sport e all'espressione creativa;
- ➤ Diritto alla socialità adeguata all'età senza ingerenza adulta;
- ➤ Diritto all'indipendenza, alla guida nella graduale costruzione di progetti di vita e alla responsabilità delle proprie azioni;
- > Diritto all'aiuto specialistico psicologico, lì dove viene riconosciuto un bisogno o avviene una richiesta in tal senso;
- ➤ Diritto alla vita all'aperto e alla frequente esperienza in contesti naturali;
- ➤ Diritto alla memoria propria, familiare e collettiva sia gioiosa che dolorosa;
- ➤ Diritto all'espressione del lutto e del dispiacere;
- ➤ Diritto alle norme ed ai limiti offerti con continuità e pacatezza da adulti;
- ➤ Diritto alle esperienze e alle prove di passaggio, guidate ma non simulate.

L'educatore itinerante parte dall'idea che ogni ragazzo è in grado, sfruttando e coltivando le proprie risorse e potenzialità, di essere attore partecipe della propria vita. Il processo di empowerment e le procedure che da esso derivano diventano, insieme alla relazione e a partire da essa, lo strumento chiave nelle mani dell'educatore. Comprensione e azione procedono di pari passo in una situazione di scambio continuo. Attraverso l'empowerment, l'educatore aiuta l'adolescente a intraprendere un processo di consapevolezza, di autonomia e di responsabilizzazione rispetto alla propria vita e questo risulta di estrema utilità, sia nelle situazioni di disagio, più o meno evidente, sia nelle "normali" situazioni di vita quotidiana.

L'adolescente si trova spesso in condizioni di difficoltà e confusione rispetto a un particolare problema o ad una particolare situazione, o versa in una condizione diffusa di disagio "esistenziale", dovuta alla criticità del periodo evolutivo che si trova ad attraversare. L'educatore, d'altro canto, dotato sia di determinate competenze tecniche che di un bagaglio di esperienze "personali", ha il compito di innescare nel ragazzo un qualche movimento di maturazione, di chiarificazione dei suoi dubbi, di apprendimento di nuove modalità relazionali con gli altri, che lo porti a rispondere in maniera più soddisfacente al proprio ambiente e alle proprie esigenze interne. È dunque fuor d'ogni dubbio che il rapporto che si crea tra educatore e adolescente non possa essere paritetico, ma si configuri come una relazione d'aiuto, all'interno della quale la persona dotata di un maggior grado di adattamento (l'educatore, ovviamente) assume il ruolo di guida per l'altro (Di Fabio, 1999). L'aiuto offerto dall'educatore non consiste tanto nel proporre soluzioni, quanto nel rimuovere ostacoli, siano essi emozionali, cognitivi o esterni, rendendo così possibile lo sviluppo delle potenzialità e delle energie che la persona possiede, affinché questa possa acquisire autonomia, dignità ed autostima. Le qualità umane (genuinità, disponibilità, sensibilità, creatività) dell'educatore sono di fondamentale importanza per il buon fine dell'assimilazione, da parte del cliente, di competenze, abilità, valori necessari per fronteggiare le più diverse situazioni (Rogers, 1970). La competenza professionale dell'helper consiste nello svolgere in modo consapevole, controllato, intenzionale ciò che la maggior parte delle persone si trova a fare spontaneamente, in molte occasioni della vita. Il modello di aiuto non direttivo proposto da Rogers può essere integrato con quello di Carkhuff (1987). Questo autore introduce il concetto di confronto, grazie al quale l'utente prende consapevolezza dei propri modi di essere e di agire inadeguati, nonché quello di immediatezza, la relazione attuale, data dalla capacità dell'educatore di riformulare la comunicazione, le impressioni o i messaggi provenienti dal soggetto. L'originaria concezione assistenzialistica del "prestare aiuto" ai disadattati, ai diseredati,

agli handicappati, come compensazione umanitaria di un sistema sociale rigido, impersonale ed ingiusto, non trova spazio nell'attuale visione della relazione d'aiuto, intesa come rapporto professionale basato sulla cooperazione e sull'empatia, finalizzato a fornire all'utente un'opportunità di attivare le proprie personali risorse, per migliorare il proprio adattamento in situazioni più o meno critiche (Min. Lav. Pol. Soc., 2003). L' educatore, ossia colui che aiuta, l'helper, deve essere in grado di comprendere il problema nei termini in cui si pone per quel particolare individuo ed aiutarlo ad evolvere nel senso di un migliore adattamento sociale (Corey, 2001). Il colloquio tra educatore e adolescente è un elemento fondamentale per il buon funzionamento della relazione d'aiuto, e deve essere condotto secondo specifiche modalità. In particolare, esso non deve assumere la valenza di:

- > conversazione che, sebbene possa essere di qualche utilità all'inizio del rapporto per "prendere confidenza" e "fare conoscenza" in modo graduale, prevede solo lo scambio di alcune informazioni tra i due interlocutori;
- ➤ discussione, caratterizzata da fasi di "offesa " e "difesa", che porterebbe alla realizzazione di una relazione basata sull'alternanza dominazione/sotto*mission*e, anziché sulla comprensione;
- intervista: pur richiedendo all'intervistatore la capacità di comprendere le opinioni dell'intervistato, questa tende a sottolineare gli aspetti "curiosi" del comportamento di quest'ultimo, al fine di suscitare l'interesse di un eventuale pubblico di lettori;
- indagine che implicherebbe un atteggiamento difensivo da parte del cliente, pressato dalle domande postegli ed impossibilitato a formularne a sua volta. Peraltro, "l'interrogazione" a scopo diagnostico, lungi dal considerare la peculiarità delle diverse situazioni, ha la finalità di far rientrare ogni singolo caso all'interno di un modello prestabilito;
- ➤ confessione che comporta un giudizio morale di quanto espresso dall'utente.

Il colloquio è il mezzo attraverso il quale l'educatore conduce il cliente a vedere più chiaramente il suo problema e a "prenderlo in carico"; deve pertanto esser incentrato sulla comprensione, senza cedere alla tentazione di facili giudizi o soluzioni ad hoc, tutt'altro che conclusive. Il colloquio centrato sul cliente presuppone:

- 1. Un atteggiamento "aperto", ossia una disponibilità totale, senza alcun pregiudizio o preconcetto, insomma, un modo di essere e di fare che incoraggi l'altro ad esprimersi spontaneamente.
- 2. Un atteggiamento non giudicante che favorisca un ascolto incondizionato scevro da critiche, colpevolizzazioni, consigli.
- 3. Un atteggiamento non direttivo, basato sul presupposto che non vi sia nulla di "nasco-sto" da cercare o da verificare, e che il soggetto abbia la completa libertà d'iniziativa nella presentazione del problema durante il colloquio.
- 4. Un'autentica comprensione del linguaggio e del modo di pensare dell'altro, al fine di penetrare nel suo universo soggettivo e cogliere i significati che una determinata situazione ha per lui.
- 5. Uno sforzo costante per mantenere l'obiettività e poter controllare tutto ciò che avviene nel corso del colloquio.

Un approccio siffatto richiede una formazione basata su un metodo che ponga il problema dell'oggettività nella comprensione di una persona. Si può parlare allora di empatia, ossia della capacità di decentrarsi temporaneamente per entrare nella dimensione soggettiva dell'altro, e, nella totalità del suo vissuto, comprenderlo umanamente (Giusti, Locatelli, 2000). Il colloquio d'aiuto è tuttavia controindicato nel caso in cui l'utente presenti problemi di tipo conoscitivo, informativo, o applicativo di disposizioni legali; nel caso di soggetti con ridotta o insufficiente capacità di pensiero logico (bambini molto piccoli, psicotici, ritardati mentali...); nel caso di persone che non desiderino partecipare a colloqui di questo tipo (mancanza di cooperazione). Il cliente, insomma, partecipa attivamente e deve accettare spontaneamente al colloquio ed è parte attiva nel momento in cui si instaura una relazione d'aiuto con l'educatore.

L'educatore dovrà non tanto approntare una soluzione preconfezionata al problema o "sostituirsi" all'ego del cliente, ma rinforzare le sue risorse, al fine di permettergli di comprendere meglio la propria situazione e se stesso (Murphy, 1997). L'educatore, pertanto, deve facilitare l'espressività dell'altro, ascoltarlo, osservarlo e acquisirne la piena fiducia. Nell'ascolto, ma anche nell'osservazione, si corre sempre il rischio di interpretare, di comprendere "qualcosa di simile", di proiettare i propri significati sull'altro. Opinioni, credenze, pregiudizi, sentimenti operano forti distorsioni, anche inconsapevoli, fornendo una visione soggettiva e parziale di quanto realmente espresso dal proprio interlocutore, quindi di ciò che accade, in generale, nella relazione. In questo senso, è d'ostacolo anche un'eccessiva attenzione al significato razionale delle parole proferite dal cliente, in quanto può impedire di coglierne tutte le implicazioni psicologiche. Anche l'abitudine a isolare un aspetto specifico del caso, per poi fornire una risposta dettata da una consuetudine professionale può rendere difficoltosa la comprensione dell'utente (Littrell, 2001).

Per accedere al punto di vista dell'altro è necessario allontanarsi dal proprio personale ed abitudinario modo di vedere e tentare di cogliere il suo autentico vissuto (relativo ad una situazione particolare o a livello più generale), carpendo ciò che è significativo da un punto di vista psicologico, ossia tutti quegli stati d'animo quali lo stupore, la collera, l'aggressività, la paura, la tristezza, ecc., anche nel momento in cui vengono espressi tramite comportamenti non verbali (tono di voce, mimica, postura...). L'educatore deve anche essere in grado di osservare come i propri gesti e le proprie parole vengono accolte ed interpretate, nonché cercare di neutralizzare tutti gli eventuali condizionamenti che egli può inconsapevolmente operare sull'interlocutore (Giusti, Ticconi, 1998).

La comunicazione è strumento fondamentale della relazione d'aiuto, tenendo ben presenti i limiti connessi ai processi di trasmissione e di ricezione. Ogni parlante si avvale di un suo particolare linguaggio, caratterizzato da determinate scelte linguistiche funzionali al suo peculiare background culturale, educativo, storico e al suo personale universo di significati. Se il suo scopo è quello di farsi comprendere dal proprio interlocutore, tenterà sinceramente di operare un adattamento nei confronti di questo. Malgrado ciò, anche nel semplice caso di un messaggio verbale "faccia a faccia" possono ingenerarsi incomprensioni e distorsioni imputabili al particolare codice di trasmissione utilizzato, al modo in cui vengono articolati i suoni, ma anche all'influenza di circostanze esterne (tempo a disposizione, eventuali disturbi o rumori provenienti dall'esterno; quadro sociale in cui ha luogo la conversazione, distanza fisica, posizione spaziale degli interlocutori, posizioni gerarchiche o di status dell'uno e dell'altro, diversità o identità di sesso, età, gruppo di appartenenza). D'altro canto, la ricezione può essere viziata da atteggiamenti personali dell'interlocutore (scarsa preparazione, umore, momento della giornata, fretta, preconcetti, influenza dell'idea che egli si fa delle opinioni dell'altro nei suoi riguardi) o ancora da interpretazioni soggettive (travisamenti del contenuto, significati personali attribuiti alle parole o alla mimica, attenzione selettiva verso i

contenuti espressi dall'altro). Il colloquio può essere considerato come una tipolgia di comunicazione interpersonale. In particolare, si tratta di una forma di comunicazione complessa, in quanto si avvale di un linguaggio verbale e non verbale, e intenzionale poiché l'educatore compie uno sforzo di comprensione nei confronti del cliente. Il colloquio presenta delle componenti proprie, delle caratteristiche originali sia dal punto di vista statico (la situazione in un determinato momento), sia dal punto di vista dinamico, (nel suo svolgimento) e può essere influenzato da diverse variabili quali:

- le diverse personalità dei due interlocutori, o le loro relazioni affettive;
- ➤ il tempo, inteso come durata, o specifico momento temporale d'inizio;
- ➤ lo spazio, inteso come luogo fisico che permetta il miglior ascolto, l'attenzione, la partecipazione emotiva, come posizione degli interlocutori l'uno rispetto all'altro per la costruzione di un clima di cooperazione;
- → il contesto ambientale;
- ➤ i gruppi di appartenenza di età e di sesso.

Anche l'idea che ognuno si forma prima dell'inizio del colloquio circa le sue modalità di svolgimento ed i suoi risultati assume un particolare rilievo, in particolar modo se l'utente è un adolescente alla sua prima esperienza di questo tipo, e tenderà pertanto a prenderla come modello di riferimento; peraltro, le sue reazioni affettive di simpatia o antipatia immediate saranno il portato di un intreccio di elementi. Se si scopre, ad esempio, che l'altro appartiene ad un gruppo conosciuto, subito avverrà un cambiamento di tonalità affettiva. Ulteriori fattori generatori di attrazione o repulsione possono essere:

- → il sesso:
- ≥ l'età:
- ➤ le caratteristiche morfologiche (il viso dell'altro, il suo sguardo, la sua mimica, il suo sorriso, le sue particolari espressioni) e le eventuali somiglianze;
- ≥ l'aspetto estetico;
- il modo di presentarsi e, in generale, l'atteggiamento (il linguaggio, il modo di vestirsi, di presentarsi, di comportarsi con gli altri);
- ➤ la valutazione dell'intelligenza, dei gusti, delle abitudini, delle peculiarità dell'altro.

L'idea che ognuno si fa dell'opinione e delle intenzioni dell'altro nei suoi riguardi rientrano nella "dinamica del colloquio" nell'insieme di fenomeni che si producono durante lo svolgimento del colloquio stesso. Nel momento in cui il cliente- adolescente cessa di pensare o parlare da solo e si rivolge a qualcuno o spontaneamente o per rispondergli, ha luogo un'interazione, ossia uno scambio interpersonale: è su questo che si basa il colloquio. L'obiettivo dell'educatore consiste nel favorire la formulazione del problema da parte del cliente. Alcuni interventi verbali, nonché alcuni atteggiamenti non facilitano l'espressione dell'interlocutore (Mucchielli, 1987):

- 1. Risposta di valore o giudizio morale. Implica il riferimento a norme o valori offrendo un consiglio, un giudizio di approvazione o disapprovazione, un invito a pensare in un certo modo. Ciò provoca nell'utente una sensazione d'inadeguatezza e di inferiorità. La disapprovazione innesca processi di inibizione, sensi di colpa, ribellione, dissimulazione, angoscia.
- 2. Risposta interpretativa. L'educatore pone l'accento su un contenuto da lui ritenuto essenziale e fornisce una risposta che può essere un riassunto parziale, o una deformazione del significato complessivo o una spiegazione "interpretativa" di quanto è stato detto. In

questo caso il cliente reagisce disinteressandosi, irritandosi o bloccandosi.

- 3. Risposta di supporto eccessivo. L'educatore assume un atteggiamento materno o paterno, nel tentativo di rassicurare o consolare l'altro, inducendolo ad atteggiamenti di dipendenza (ad esempio voler instaurare un rapporto duraturo di amicizia), oppure di ostilità dovuta alla percezione di essere trattato con pietà, o ancora alla mancanza di iniziativa, nell'attesa che "il seguito" venga dall'educatore.
- 4. Risposta inquisitoria. L'educatore cerca di ottenere, tramite specifiche domande, risposte supplementari da lui giudicate indispensabili alla comprensione della situazione, provocando nell'altro reazioni ostili, o uno stato di allerta o la sensazione di rispondere ad un interrogatorio.
- 5. Risposta risolutiva nel proporre all'altro una soluzione per il suo problema, senza attendere che sia lui stesso a prospettarne una. Il cliente potrebbe, a questo punto, avere l'impressione di non aver fruito di nessun sostegno, oppure convincersi di dover adottare la soluzione propostagli pur ritenendola inadeguata.

Dopo aver elencato gli aspetti che possono determinare l'insuccesso del colloquio è opportuno esplicitare quali siano le qualità personali e le competenze tecniche che l'educatore deve possedere per poter condurre con profitto un colloquio non direttivo e centrato sul cliente. In primo luogo, l'educatore deve superare una serie di difficoltà interiori, personali e morali. La mancanza di sicurezza e di metodo provocano la paura di non saper condurre il colloquio, la paura dell'emozionalità degli altri, delle proprie reazioni emozionali, dei silenzi, l'impressione di perdere tempo, di essere inutili, il timore di essere giudicati dall'altro, la difficoltà a mantenere l'attenzione centrata sul cliente senza però "concedersi" iniziative personali che rischierebbero di manipolare la persona. L'impegno dell'educatore nel colloquio si definisce attraverso la sua preoccupazione di comprendere la dinamica della situazione "qui e ora" e penetrando il punto di vista del soggetto. Questo impegno si espleta attraverso la comprensione empatica e l'autenticità. L'autenticità risiede nel valore etico e professionale dell'educatore. Essere centrati sulla persona significa adottare i seguenti atteggiamenti (Rogers, 1970):

- 1. accoglienza e non iniziativa, che obbligherebbe l'altro a rispondere, a reagire;
- 2. prendere in considerazione il modo in cui l'altro sente le cose, le persone, i fatti, quindi concentrarsi sul suo vissuto;
- 3. sforzarsi di cogliere il problema non in sé, ma secondo il punto di vista del cliente;
- 4. rispettare il cliente, manifestandogli interesse e considerazione senza porsi in un atteggiamento di superiorità;
- 5. facilitare la comunicazione e non offrire "rivelazioni".

Grazie alla tecnica della riformulazione, che consiste appunto nel riformulare usando termini diversi quanto espresso dall'utente, l'educatore non introduce niente di estraneo alle informazioni appena acquisite e dà la prova di aver ascoltato e compreso, mentre il cliente, riconoscendosi nella riformulazione, è portato ad aprirsi ulteriormente. La riformulazione presenta tre livelli di complessità:

- 1. La riformulazione-riflesso, che consiste nel riflettere la comunicazione appena ricevuta. Si approfitta della fine del periodo per riprendere l'idea appena emersa, riformulando-la in modo che il soggetto possa riconoscerla.
- 2. La riformulazione-riassunto, attraverso la quale si riformula ciò che è essenziale per il cliente.

3. La riformulazione-chiarificazione, il cui obiettivo è quello di chiarire ciò che il soggetto ha espresso in modo disorganico.

La riformulazione è strettamente connessa ad altre tecniche: l'accoglienza, che ha lo scopo di creare un rapporto basato sulla fiducia e di facilitare l'espressione; i silenzi, che devono essere accettati dall'educatore; l'analisi costante di quanto accade "qui e ora" (Giusti, Romero, 2005). Nell'ambito del colloquio si possono osservare molti dettagli significativi quali la postura, la mimica e tutta una varietà di segni non verbali, unitamente alle reazioni emotive, che devono essere attentamente osservati dall'educatore e il cui significato deve essere ricercato insieme all'utente al fine di giungere ad una formulazione complessiva della situazione. Grazie al feedback offerto dall'educatore, il cliente riuscirà pian piano ad assumere un atteggiamento più distaccato rispetto al suo problema, dapprima vissuto a livello solipsistico, e a raggiungere uno stato di consapevolizzazione razionale di quanto prima percepiva come oscuro e confuso. La riformulazione, in questo senso, può essere intesa come una vera e propria educazione della capacità riflessiva della coscienza, capace di stimolare la riflessione razionale e di innescare un proceso di autonomizzazione nel cliente. Gli aspetti motivazionali nella conduzione del colloquio assumono una valenza particolarmente importante nell'operato dell'educatore itinerante, soprattutto quando questo sia finalizzato a un cambiamento comportamentale. Il colloquio motivazionale sottolinea l'importanza della scelta e della responsabilità individuale nelle decisioni sui comportamenti futuri (ISFOL, 2003). L'educatore cerca di mettere in luce le preoccupazioni dell'utente rispetto al comportamento/abitudine da modificare. La resistenza al cambiamento viene letta come una caratteristica fisiologica del comportamento interpersonale e viene affrontata con la riflessione. Gli obiettivi e le strategie per realizzare il cambiamento sono il il frutto di una contrattazione tra operatore e utente e si fondano sui dati obiettivi, sull'accettazione da parte dell'utente e sul suo stesso coinvolgimento negli obiettivi. L'operatore agevola sistematicamente l'utente a trovare le proprie motivazioni (Pirovano, 2001). In questo senso un compito essenziale dell'agevolatore è quello di individuare una possibile discrepanza tra lo stato attuale e lo stato desiderato dalla persona: in questo spazio si colloca la spinta motivazionale a cambiare abitudini e comportamenti inefficaci (Miller, Rollnick, 1997; Rollnick et al., 2003).

Tabella 11 - Tre tematiche centrali per il cambiamento comportamentale.

IMPORTANZA Perché?	DISPONIBILITÀ Perché ora?	FIDUCIA Potrò farcela?		
Ne vale la pena? Perché dovrei?	È davvero questo il momento opportuno?	E come farò a riuscire? Sarò in grado?		
Che cosa cambierà veramente?	Non ho forse altre priorità?	Come farò a gestire gli osta-		
A quale costo? Quali benefici?	Non me la sono forse cavata comunque finora?	coli? Che accadrà se?		

(ad.to da Rollick, Mason, Butler, 2003)

Il fattore importanza, il fattore disponibilità e il fattore fiducia sono correlati e incidono in modo circolare sulla motivazione al cambiamento. Spesso si può notare una diretta interazione di fiducia e importanza verso la determinazione della disponibilità reale al cambiamento.

TABELLA 12 - Principi generali del colloquio motivazionale.

I cinque principi generali del colloquio motivazionale:

1. Esprimere empatia

L'accettazione facilità il cambiamento.

Un'efficace capacità di ascolto riflessivo è fondamentale.

L'ambivalenza è considerata normale.

2. Amplificare le fratture interiori

La consapevolezza delle possibili conseguenze è importante.

La discrepanza tra il comportamento attuale e importanti obiettivi personali stimolerà il cambiamento.

Deve essere l'utente stesso a esporre le motivazioni a favore del cambiamento.

3. Evitare dispute e discussioni

Le dispute sono controproducenti.

Un atteggiamento di difesa produce un atteggiamento dello stesso tipo.

Un atteggiamento di resistenza è segnale che si devono cambiare strategie.

Etichettare gli utenti non è necessario.

4. "Rotolare" con la resistenza

L'impeto ("dell'avversario") può essere usato a proprio vantaggio.

Le percezioni possono essere deviate.

Nuove prospettive sono suggerite ma non imposte.

L'utente costituisce un valido aiuto per scoprire la soluzione di problemi.

5. Sostenere il senso di autoefficacia

La convinzione che il cambiamento sia possibile è un importante fattore di motivazione.

All'utente è lasciata la possibilità di scegliere e attuare cambiamenti personali.

Vi è la speranza di una serie di approcci alternativi.

Comunicazioni che favoriscono una motivazione efficace nella relazione per il cambiamento:

- offrire informazioni, individuare alternative, indicare prescrizioni
- individuare e rendere inefficaci gli ostacoli
- ➤ promuovere "esperimenti"
- assicurare opzioni
- diminuire la desiderabilità del comportamento/abitudine
- ➤ rendere empatica l'interazione
- → offrire feedback strutturati
- → chiarificare gli obettivi
- ➤ offrire una presenza di aiuto attivo

2.5 Le voci della sofferenza

Numerose ricerche sulla problematicità della condizione giovanile evidenziano l'incremento dei giovani di età compresa tra i 18 e i 30 anni che scelgono la strada come unico ed

ultimo rifugio. Un recente rapporto, elaborato dal LABOS per conto della Direzione Generale dei Servizi Civili del Ministero dell'Interno, fornisce alcuni dati che sono il segno della crescente noia o fatica di vivere diffusa tra giovani e giovanissimi: un quarto del campione sondato ammette di abusare di alcool e per il 4,3% questo abuso è costante; il 4,2% consuma regolarmente droghe leggere e il 14% ne fa uso saltuariamente. Ma i dati forse più rilevanti sono quelli riguardanti le forti difficoltà relazionali ed affettive all'interno della famiglia, riscontrate nel 37,2% degli intervistati, spesso accompagnate da una situazione di precarietà economica (19,4%) e da problemi in ambito lavorativo o scolastico (23,5%).

La fase dell'adolescenza è il tempo dell'apprendimento, dell'acquisizione di conoscenze e competenze, il tempo in cui si forma il carattere e ci si prepara a diventare cittadini attivi e propositivi all'interno del contesto sociale di appartenenza, il tempo - ad un livello intrapsichico - in cui si costruisce la propria identità attraverso un complesso e delicato processo, fatto di spazi di autonomia e di socializzazione. L'essere umano, durante l'adolescenza, cresce, si forma, sperimenta, osserva, partecipa, vive, esperisce emozioni, crea legami, fonda affetti così come ogni altro soggetto in ogni altra fase evolutiva. Tuttavia, tali fattori investono, in un periodo della vita così delicato, una valenza del tutto particolare. Avranno infatti ripercussioni sulle prospettive esistenziali, sulla capacità di conseguire la propria personale realizzazione e di partecipare al progresso sociale, insomma sull'intero processo di costruzione di una propria identità (Ammaniti, 2002).

Da tutto ciò si può facilmente evincere come, in una fase come questa, la devianza possa lasciare un segno indelebile, con pesanti conseguenze per lo sviluppo della persona (Nicolò, Zavattini, 1992). Non è raro che gli adolescenti si trovino all'interno di contesti sociali e/o familiari talora altamente lesivi, narranti una cultura della sopraffazione e dell'abuso, dove non c'è posto per relazioni fondate sul rispetto della persona e della sua identità. In tali situazioni, la mancanza di amore, di affetto, di comprensione e di aiuto nel difficile compito di vivere armoniosamente con se stessi e con gli altri rende difficile, quando non impossibile, un'adeguata sperimentazione di se stessi, nonché la costruzione di un'esistenza serena.

I ragazzi e le ragazze vivono in una società in costante mutamento, con pochi punti di riferimento e valori contrastanti. È pertanto comprensibile che si trovino a voler vivere soprattutto il presente, che pongano in secondo piano passato e futuro, poiché "la vita appare più come un susseguirsi di presenti, che come un racconto dotato di un inizio e di una fine, legati da un intreccio che ne svela il significato", così i giovani si trovano a vivere "essenzialmente in non luoghi, sempre più immersi nella finzione e nel mondo delle immagini prodotte dai mass media elettronici" (Pollo, 1998). La tecnologia moderna ha creato video games elettronici così sofisticati, da assorbire tutte le facoltà intellettive ed emotive, tantoché chi gioca perde momentaneamente il senso della realtà, proprio come accade al bambino quando, servendosi della sua fantasia, si estrania da ciò che lo circonda, attuando una vera e propria fuga.

Ma immergersi in un mondo fittizio a tal punto da non percepire più la differenza tra reale e immaginario può rappresentare una forma di regressione ai primissimi mesi di vita, all'epoca della fusione tre il sé e l'altro e del senso di onnipotenza verso il mondo.

L'adolescenza è anche il periodo della vita in cui lo spazio del desiderio ha la sua massima estensione. "Adolescenze non desideranti annunciano esistenze mancate, ma il desiderio, ognuno lo sa, è contraddetto dalla realtà che non è costruita apposta per soddisfare i desideri. Qui sono possibili due atteggiamenti: o la rimozione della realtà, con la creazione

di un mondo sognante ad essa alternativo, o la frustrazione che, reiterata, annulla l'identità" (Galimberti, 1999).

Fenomeni quali l'abbandono scolastico dopo l'età dell'obbligo, la disoccupazione, la microcriminalità, l'utilizzo di droghe, le esperienze sessuali precoci e non consapevoli sono sintomo di un disagio diffuso tra gli adolescenti (Pietropolli Charmet, 2000, 2004). Se poi a ciò si aggiunge il depauperamento sociale, economico e culturale, si riesce meglio a comprendere il profondo senso di disorientamento che può sfociare in disagio, o, peggio, in devianza.

2.5.1 Comportamenti a rischio in adolescenza

Gli educatori itineranti non si possono occupare direttamente del trattamento di problemi quali le tossicodipendenze, comportamenti devianti, le patologie alimentari, le depressioni o i comportamenti suicidari, ma si tratta di difficoltà con cui chi si occupa del mondo adolescenziale e giovanile può venire facilmente in contatto.

Il disagio adolescenziale va ricondotto a una serie di fattori, in relazione fra loro, che possono determinare comportamenti a rischio.

I fattori socio-ambientali, la precarietà economica della famiglia, l'accentuazione della diversità culturale, la lotta tra il desiderio di andare avanti e quello di restare bambino, l'allentamento dei rapporti educativi e la sempre più complessa società in termini di riferimento, dove i processi di socializzazione e di identificazione sono sempre più difficili, possono dar luogo a disadattamenti che si manifestano, nelle forme più esasperate, attraverso fughe, suicidi, turbe sessuali, tossicodipendenza, violenza e criminalità. E spesso il disagio del giovane, può essere, in uno di questi casi, il riflesso della crisi che sta vivendo una società nel suo complesso, oppure più specificamente un gruppo, un'istituzione (per esempio la scuola). La centralità delle relazioni interpersonali per l'adolescente ruota, quindi, sulle relazioni con i pari, con i coetanei, definiti compagni di viaggio in questa fase della vita, sulle relazioni con i genitori che rappresentano il rifugio sicuro, e il rapporto con altri adulti nelle differenti situazioni, scuola, palestra e/o altre associazioni. Ciascuna di queste relazioni ha caratteristiche specifiche e si tratta quindi di riconoscere le diverse funzioni che svolgono per l'adolescente, evitando confusioni di ruoli e aspettative. L'adolescenza è uno dei periodi più importanti della vita in quanto corrisponde all'emancipazione, alla socializzazione dell'individuo, all'organizzazione ricca di fantasmi e fantasie, all'accesso alla via spirituale e a tutte le possibilità artistiche ed estetiche e, senza dubbio, riguarda tutti, anche chi a malapena ricorda la propria adolescenza, e questa importanza suggerisce l'ipotesi che attraverso essa molto spesso noi riconosciamo lo stato di salute della nostra società, dei suoi modelli, dei suoi valori e dei suoi disagi. Il senso dei paragrafi che seguono va nella direzione della conoscenza di problematiche di cui gli educatori itineranti non si occupano direttamente, ma devono conoscerle e sviluppare le competenze per un invio efficace.

Molte sono le teorie costruite per spiegare le cause di comportamenti a rischio o dell'abuso di alcool e droghe, ma possono essere riassunte in costituzionali, individuali e ambientali (Plant, Plant, 1996). Quelle costituzionali mettono l'accento sull'ereditarietà di tali comportamenti o sulla predisposizione biologica. Per vari fattori connessi all'assunzione di sostanze psicotrope sono state dimostrate delle predisposizioni. Queste, naturalmente, si integrano

con la storia 'vissuta' dell'individuo. Le teorie individuali mettono l'accento su: personalità, sesso, età, intelligenza, eventi stressanti della vita, assunzione di rischi, edonismo, salute mentale e autocura, curiosità. Non è stata individuata una personalità 'tossicodipendentÈ, ma si sono riscontrate differenze tra chi fa uso e campioni di controllo su alcuni tratti, tra i quali, nevroticismo, ostilità ed estroversione. Per quanto riguarda il sesso, la tossicodipendenza è maggiormente diffusa tra la popolazione maschile, anche se sembra in aumento il numero di donne che fa uso di qualche sostanza.

Anche rispetto all'età si hanno alcune indicazioni: è maggiore il numero degli adolescenti che fa uso di droghe illegali rispetto a una popolazione più adulta. Rispetto all'intelligenza nessuno ha dimostrato nulla che possa correlare la scarsa intelligenza con una maggiore probabilità di fare uso di stupefacenti. Esistono invece evidenze del fatto che alcuni individui con disturbi psicologici possano usare le sostanze psicoattive come autocura, per gestire situazioni psicologiche difficili. Non è ben chiaro invece se, in certi casi di disturbi psicologici, questi siano la causa o il risultato dell'uso di droghe. Gli eventi stressanti sono stati messi spesso in relazione con l'abuso: sembra che producano un impatto che conduce all'assunzione in quei soggetti con una struttura di personalità più 'fragilE, meno resistente allo stress. Anche sulla ricerca del rischio, specie negli adolescenti, si trovano correlazioni con l'assunzione di sostanze, ma non solo: l'alta velocità (il fenomeno delle gare automobilistiche e motociclistiche nelle città), il fumare, il sesso...

"Più che il risultato di problemi d'ordine psicopatologico o devianti il ricorso alle droghe è piuttosto considerato un comportamento a rischio che, alla stessa stregua di altri (alimentarsi in modo inappropriato, avere esperienze sessuali non protette, comportarsi in modo aggressivo e violento, guidare pericolosamente), può produrre varie conseguenze, sia a breve che a lungo termine, sullo sviluppo psicosociale" (Ravenna, 2005).

Sono da considerare come fattori individuali connessi all'uso e alla dipendenza da sostanze anche gli effetti relativi all'edonismo, ovvero gli effetti piacevoli o gratificanti che derivano dall'assunzione di droghe. Si tratta di effetti chimici, psicologici, legati al significato sociale e al piacere ricreativo che rivestono.

Un ulteriore aspetto su cui concentrarsi è la curiosità, che non riguarda solo gli adolescenti, ma le persone più in generale.

Di per sé la curiosità sembra essere legata alla fase iniziale del consumo e può essere più o meno intrinsecamente presente nelle persone. Allo stesso tempo risente anche di fattori socio-culturali come la pressione del gruppo dei pari (e la sensibilità soggettiva a rispondervi) e la risonanza mediatica data alle tematiche delle dipendenze. La rilevanza dell'influenza del gruppo dei pari come fattore di rischio sembra essere correlata alla precocità di esperienze di rifiuto subite dai pari in età infantile, che aumentano la probabilità di sviluppo di problemi di condotta in adolescenza (Berti, 2005). Le teorie ambientali guardano a: status socioeconomico, pressione dei pari, ideologia/religione, difficoltà familiari, problemi scolastici, reati, disponibilità/prezzo. Lo status socio-economico o il livello di povertà non sembrano influire tanto sull'assunzione di droghe lecite e illecite, quanto piuttosto sul tipo di consumo. Nella fase adolescenziale la pressione che il gruppo dei pari può esercitare nei confronti del singolo risulta forte in quanto corrisponde al bisogno di contrapposizione alle regole sociali. Al tempo stesso l'esito della pressione dei pari deriva anche dalla predisposizione soggettiva alla dipendenza dall'ambiente esterno. Sembra che aderire a ideologie o religioni incompatibili con l'uso di droghe, riduca la probabilità dell'uso stesso. Eventi stressanti nella vita e/o

difficoltà familiari risultano fattori di rischio generici, piuttosto che specifici per l'assunzione di droghe. L'associazione più volte constatata tra uso di alcool, droghe e reati non implica, né testimonia un rapporto di causa-effetto tra assunzione di sostanze e comportamenti criminali.

Tabella 13 - Fattori associati all'uso e all'abuso di alcool e droghe (da Nizzoli, Colli, 2004, p. 97).

Fattori individuali	Fattori ambientali	Fattori costitutivi
Personalità	Status socioeconomico	Predisposizione biologico
Sesso*	Povertà	-genetica all'abuso di dro-
Ansia	Delinquenza	ghe
Stress	Situazione familiare*	
Bisogno di potere	Pressione dei pari*	
Età*	Ideologia/religione	
Intelligenza	Problemi scolastici	
Salute psicologica	Assenze ingiustificate da	
Eventi della vita	scuola	
Predisposizione ad assumer-	Disponibilità di alcool/dro-	
si rischi	ghe*	
Edonismo	Prezzo delle droghe	
Autodistruttività	Disoccupazione	
Curiosità	Anomia	
	Alienazione	
	Tradizione	
	Fattori storici	

^{*}Fattori di maggiore rilevanza

I fattori di rischio individuano le condizioni in cui è più probabile che un comportamento disfunzionale o deviante si manifesti e si mantenga. Alcuni di questi fattori costituiscono un rischio per molti dei comportamenti devianti adolescenziali, altri risultano specifici rispetto all'assunzione di sostanze. L'interazione dei fattori di rischio con le competenze protettive trasversali costituite dalle *life skill*, produce un esito più o meno favorevole per la salute.

Tabella 14 - Settori concettuali in relazione fra loro dei fattori di rischio e dei fattori protettivi.

Fattori di rischio e protezione

Biogenetica (fattori biogenetici e alcoolismo familiare)

- > Fattori di rischio: anamnesi familiare di alcoolismo
- ➤ Fattori di protezione: intelligenza elevata

Ambiente sociale-strutturale demografico

- ➤ Fattori di rischio: povertà, anomia normativa, disuguaglianza razziale, opportunutà illegali
- > Fattori di protezione: scuole di qualità, famiglia unita, risorse del vicinato, adulti interessati

Ambiente percepito (famiglia-gruppo dei pari)

- > Fattori di rischio: modelli di comportamento deviante, conflitto normativo tra genitori e amici
- > Fattori di protezione: modelli di comportamento convenzionale, controlli elevati contro il comportamento deviante

Personalità (caratteristiche e problematiche)

- > Fattori di rischio: scarsa possibilità di vita percepita, scarsa autostima, propensione a correre dei rischi
- ➤ Fattori di protezione: valore al conseguimento, valore sulla salute, tolleranza della devianza

Comportamento-condotta

- > Fattori di rischio: bere problematico, scarso impegno scolastico
- > Fattori di protezione: partecipazione alle attività della chiesa, partecipazione ad associazioni scolastiche e di volontariato

Comportamenti a rischio/stili di vita negli adolescenti

Comportamento problematico: uso di droghe illegali - attività delinquenziale - guida in stato di ubriachezza

Comportamento relativo alla salute: alimentazione errata - fumo di sigarette - sedentarietà - mancato impiego delle cinture di sicurezza, del casco

Comportamento scolastico: assenza da scuola/abbandono della scuola - uso di droghe a scuola

Esiti del rischio che compromettono la salute/vita

Ruoli sociali: insuccesso scolastico - isolamento sociale -

problemi con la giustizia - gravidanza prematura

Sviluppo personale: autocontrollo inadeguato - depressione/suicidio

Preparazione per la vita adulta: capacità di lavoro involuta - disoccupazione - mancanza di motivazione

(da Nizzoli, Colli, 2004, pp. 98)

Sembra esistere una tale ricorsività di tipologie, strutture e rapporti familiari in cui compaiono comportamenti dipendenti patologici, da poter parlare di una "sindrome di vulnera-

bilità alla dipendenza" (Tarter et al., 1986). A livello individuale possono essere considerati segnali precoci di rischio: iperattività, deficit attentivi, difficoltà di regolazione affettiva, temperamento irritabile, impulsività, scoppi d'ira, scarsa inibizione sociale (Mariani, Schiralli, 2002). Il ricorso abituale al meccanismo dell'introiezione acritica di modelli di comportamento per organizzare scelte e decisioni risulta anch'esso un fattore predisponente per le condotte di dipendenza. Il modello introiettato può essere quello del genitore stesso o di altre figure significative che propongono comportamenti negativi e nocivi come se fossero "normali".

Il contesto familiare predisponente una dipendenza patologica sembra essere connotato da difficoltà nel prendersi cura dei bambini e dallo stabilire regole chiare e coerenti. Eccessivi impegni lavorativi che allontanano troppo precocemente e troppo a lungo dalla relazione con il figlio, in assenza di fattori di moderazione efficaci, oppure gravi disagi emotivi o mentali sono all'origine di cure poco attente o negligenti.

L'alta conflittualità familiare e di coppia e/o la presenza di un adulto significativo con una dipendenza patologica, sono ulteriori fattori di predisposizione all'abuso di sostanze. Questa mancanza di sicurezza, prevedibilità, coerenza dell'ambiente primario, favorisce vissuti ed esperienze di insuccesso nei contesti extrafamiliari, comportamenti aggressivi e disimpegno scolastico. La catena progressiva di fallimenti accresce la frustrazione e l'intolleranza verso le emozioni legate a conflittualità interne. L'incontro con sostanze nocive diventa una strategia di sopravvivenza e di fronteggiamento, seppure con conseguenze spesso destrutturanti (ibidem).

Pur nelle loro differenze e specificità le dipendenze patologiche hanno una comunanza di processi di base: la delega incondizionata ad alcune sostanze della gestione del vuoto esistenziale e dell'angoscia che altrimenti risulterebbero devastanti.

2.5.1.1 Alcool

Tabella 15 - Fattori di rischio (da Nizzoli, Colli, 2004, p. 99)

Fattori di rischio

Sociali e culturali: leggi che incoraggiano l'uso - valori e norme sociali che promuovono l'uso - disponibilità della sostanza - situazione economica difficile, non abituale

Interpersonali: uso da parte dei genitori e di familiari - atteggiamento favorevole all'uso da parte della famiglia - situazione familiare difficile/complessa - diverbi familiari e divorzio - rifiuto da parte degli amici - relazioni con amici che fanno uso

Psicosociali: comportamenti problematici precoci e persistenti - fallimenti scolastici - cattivi rapporti a scuola - ribellione - atteggiamento favorevole all'uso - cominciare a consumare a una giovane età

Biogenetici: alcuni fattori genetici determinano la vulnerabilità (vulnerabilità psicofisiologica) per gli effetti delle sostanze

Comportamenti legati al bere.

I dati più allarmanti (da Nizzoli, Colli, 2004, pp. 99) emersi già alcuni anni fa sul consumo giovanile di alcool indicavano che:

- ➤ le percentuali di forti bevitori sono in aumento o stabili;
- ➤ l'approccio all'alcool diventa sempre più precoce, anche grazie all'introduzione di bevande alcooliche nuove (alcoolpops);
- ➤ le femmine, pur bevendo meno dei maschi, si stanno avvicinando ai modelli maschili di consumo con rischi gravissimi soprattutto in età fertile e durante la gravidanza;
- ➤ è frequente e pubblicizzato il poliabuso di alcool con altre sostanze psicoattive, sia legali che illegali (per es., ecstasy e alcool, cocaina e alcool);
- l'uso precoce di alcool aumenta il rischio, in età adulta, non solo di sviluppare situazioni di abuso e dipendenza, ma anche per comportamenti rischiosi alcool-correlati (per es. violenza, aggressività, incidenti, gioco d'azzardo, ecc.).

I ragazzi cominciano ad usare alcool in famiglia, poi, vista la valenza socializzante, l'uso viene esteso nel gruppo dei pari. All'alcool viene spesso associata l'assunzione di altre sostanze: questo rende più elevati i rischi per la vita a causa della guida pericolosa, delle crisi di aggressività e del coinvolgimento in azioni devianti. Il consumo è strettamente connesso al week end e i problemi più rilevanti per la salute sono legati agli effetti di intossicazione acuta da alcool.

Le azioni da intraprendere per prevenire e gestire la dipendenza da alcool negli adolescenti devono considerare la specificità delle nuove tendenze culturali nell'uso e nell'abuso degli alcoolici.

FIGURA 5 - Nuovo modello del bere giovanile (Noventa, 2003, riportata da Nizzoli, Colli, 2004, p. 106).

Vecchie tendenze culturali nell'uso di alcool		Nuove tendenze culturali nell'uso di alcool
Assunzione di vino	Modalità	Maggiore assunzione di birra e superalcoolici;
Bere quotidiano	di consumo	bere saltuario ed eccessivo (binge-drinking/ubriachezza)
Valutazione dell'alcool come sostanza benefica, alimento	Opinioni	Valutazione dell'alcool come sostanza potenzial- mente dannosa ➤ droga
In relazione a norme sociali (ospitalità, convivialità)	Motivi del bere	Scopi comunicativi/relazio- nali per affrontare situazioni e risolvere problemi (ricerca di effetto > droga)
•	Nuovo modello del bere giovanile	┫

2.5.1.2 Tossicodipendenze

Energia, creatività (iperattiva, maniacale), infaticabilità, disinvoltura, tonicità, magrezza, sembrano essere oggi mete irrinunciabili per potersi sentire pienamente inseriti nel sistema culturale e al tempo stesso speciali nel proprio gruppo di pari. Queste mete e sensazioni vengono divulgate come "facilmente" raggiungibili attraverso la manipolazione chimica del corpo. In questo spazio trovano posto sostanze che consentono di essere dentro la corrente della quotidianità e contemporaneamente di irrompere, con l'eccesso euforico, nell'esaltazione dei riti del fine settimana. L'emozione, il benessere e la felicità diventano così beni commerciabili, vendibili e acquistabili sotto forma di sostanze chimiche (Montanari C., Longo C., 2005).

FARMACO: viene così definita ogni sostanza che, introdotta nell'organismo e interagendo con esso, è capace di modificarne una o più funzioni.

FARMACODIPENDENZA (OMS, 1979): stato psichico e talvolta fisico, risultante dall'interazione tra un organismo vivente e un farmaco, caratterizzato da modificazioni comportamentali e da altre reazioni che implicano sempre una compulsione ad assumere la sostanza periodicamente o continuamente per sperimentare i suoi effetti psichici e talvolta per alleviare il malessere derivato dalla sua mancanza. Tale stato può accompagnarsi alla tolleranza. Un individuo può essere dipendente da uno o più farmaci.

Tabella 16 - Caratteristiche cui prestare attenzione in fase di valutazione per abuso di sostanze

Dominio	Caratteristiche		
	Comportamenti in fase di uso		
	➤ Età d'inizio		
	➤ Durata dell'abuso		
	➤ Frequenza di uso		
	➤ Gamma di sostanze usate		
	➤ Cambiamenti nelle modalità nel tempo		
Comportamenti	Contesto dei comportamenti legati all'uso di sostanze		
	➤ Persone presenti		
	∨ Luoghi		
	∨ Tempi		
	➤ Modalità di utilizzo (orale, nasale, iniezione)		
	➤ Stato fisiologico (durante l'astinenza)		
	➤ Stato affettivo (positivo o negativo)		
	➤ Convinzioni sulla capacità di gestire la sostanza		

	Intossicazione			
	➤ Problemi fisici dovuti all'iperattivazione			
	(aritmie o disidratazione)			
	➤ Problemi fisici dovuti all'ipoattivazione (rallentamento-torpore)			
	Dopo l'intossicazione			
	➤ Sfinimento (esaurimento energie)			
	Disidratazione			
	Disturbi del sonno e dell'appetito			
	➤ Disfunzioni sessuali			
Effetti fisiologici	Astinenza			
	➤ Nausea, vomito, dolori muscolari e spiacevolezza			
	dopo l'uso di oppiacei			
	➤ Problemi con il sonno e con l'appetito a seguito			
	dell'uso di stimolanti			
	➤ Crisi epilettiche a seguito dell'uso di sedativi			
	Complicazioni mediche a lungo termine			
	➤ Intossicazione e overdose			
	➤ Infezioni (epatiti, HIV)			
	➤ Fegato e reni danneggiati a causa della tossicità delle sostanze			
	Durante l'intossicazione			
	➤ Paura e ansia dovute agli effetti inattesi delle droghe (specialmente			
	allucinogeni)			
Affetti	Dopo l'intossicazione e durante l'astinenza			
	Vumore depresso			
	➤ Irritabilità e rabbia			
	➤ Ansia			
	Durante l'intossicazione			
	Allucinazioni (con allucinogeni ed alcuni stimolanti, es. MDMA)			
Percezioni	Dopo l'intossicazione			
	Brevi flashback e protratti stati psicotici (con gli allucinogeni ed			
	altri stimolanti)			
Cognizione	> Funzionamento cognitivo danneggiato			
	➤ Performance scolastiche in discesa			
	➤ Conflitti adolescente-genitori			
Adattamento	Conflitti adolescente-insegnanti			
	Introduzione nella subcultura dell'uso di sostanze			
interpersonale	(gruppo dei pari che usano)			
_	➤ Isolamento sociale ➤ Conflitti con il sistema logislativa			
	 ➤ Conflitti con il sistema legislativo ➤ Conflitti con i servizi deputati al trattamento (SERT) 			
	(da Carr. 1999. pp. 587-588)			

(da Carr, 1999, pp. 587-588)

FIGURA 6 - Fattori da considerare nel caso di abuso di droghe da parte di adolescenti (da Carr, 1999, pp. 606-607)



Tabella 17 - Fattori di predisposizione

Fattori di predisposizione personale Fattori psicologici

- ➤ Problemi della condotta
- ➤ Problemi emozionali
- > Disabilità specifiche
- di apprendimento
- Convinzioni positive rispetto all'abuso di droghe
- > Piacere di rischiare/ricerca sensazioni
- ➤ Temperamento difficile
- ➤ Bassa autostima
- ➤ Locus of control esterno

Fattori di predisposizione contestuale Fattori genitori/figli nell'infanzia

- ➤ Problemi dell'attaccamento
- ➤ Disciplina genitoriale inconsistente
- ➤ Mancanza di stimolazione intellettuale
- ➤ Genitori autoritari
- ➤ Genitori permissivi
- ➤ Genitori assenti

Esposizione ai problemi familiari nell'infanzia

- Abuso di sostanze/alcool dei genitori
- ➤ Problemi psicologici dei genitori
- → Criminalità dei genitori
- ➤ Discordie e violenze tra i genitori
- ➤ Disorganizzazione familiare
- > Fratelli devianti

Stress nell'infanzia

- **>** Lutti
- Separazioni
 Separ
- **→** Abusi
- ➤ Svantaggi sociali
- ✓ Istituzionalizzazione

Tabella 18 - Fattori precipitanti

Curiosità verso le droghe

- ➤ Pressione del gruppo dei pari verso l'uso di sostanze
- ➤ Desiderio di regolare gli stati dell'umore negativi attraverso le droghe
- > Stress acuti
- ➤ Malattie o danni fisici
- ➤ Traslochi, cambiamenti di città...
- Difficoltà finanziarie

Disponibilità di droghe

- ➤ Abusi
- ➤ Prepotenze
- ➤ Nascite o morti
- ➤ Transizioni del ciclo di vita
- Cambiamento di scuola
- > Perdita dell'amicizia dei pari
- ➤ Separazioni o divorzi
- Disoccupazione genitoriale

Tabella 19 - Fattori di mantenimento

Fattori di mantenimento personale Fattori biologici

- Dipendenza fisiologica
- ➤ HIV, epatiti ed altre malattie connesse all'uso possono causare stati umorali negativi che spingono a mantenere l'abuso

Comportamenti

- > Problemi accademici e vocazionali che nascono dall'abuso possono causare stati umorali negativi che spingono a mantenere l'abuso
- Coinvolgimenti nel sistema di giustizia dovuti a furti e/o all'abuso possono causare stati umorali negativi che spingono a mantenere l'abuso
- ➤ Convinzioni positive sull'abuso
- Assunzione di rischi e ricerca di sensazioni
- Bassa auto-efficacia
- Meccanismi di difesa immaturi
- ➤ Strategie disfunzionali di *coping* (pensiero illusorio)

Fattori di mantenimento contestuale Fattori del sistema di trattamento

- > Famiglia che nega l'esistenza del problema
- ➤ Famiglia ambivalente verso la risoluzione del problema
- Famiglia che non ha mai affrontato un problema simile
- Famiglia che rifiuta la formulazione ed il piano di trattamento
- Mancanza di coordinamento tra i professionisti coinvolti

Fattori del sistema familiare

- Modello genitoriale o rinforzo rispetto all'abuso, usando droghe, esprimendosi in maniera positiva verso esse e tollerando l'abuso
- ➤ Interazione 'fredda', con scarso attaccamento genitori/bambino e mancanza di supervisione costante
- Disciplina genitoriale inconsistente
- > Pattern di comunicazione confusa
- ➤ Triangolazioni
- ➤ Organizzazione familiare caotica
- ➤ Assenza del padre
- ➤ Disaccordi coniugali

Fattori genitoriali

- ➤ Scarsa conoscenza rispetto all'abuso
- ➤ IWM relazionali insicuri
- ➤ Bassa autostima genitoriale
- ➤ Locus of control genitoriale esterno
- ➤ Bassa auto-efficacia genitoriale
- ➤ Stile attribuzionale depressivo o negativo
- ➤ Distorsioni cognitive
- ➤ Meccanismi di difesa immaturi
- ➤ Strategie di *coping* disfunzionali

Fattori della rete sociale

- ➤ Disponibilità costante di droga
- ➤ Fedele membro del gruppo di pari che abusano
- ➤ Collocazione scolastica in cui c'è una
- 'sorveglianzà disattenta
- ➤ Alti stress familiari
- ➤ Svantaggi sociali
- ➤ Alto tasso di criminalità
- ➤ Scarse opportunità di collocamento lavorativo

(da Carr, 1999, pp. 606-607)

Tabella 20 - Fattori protettivi

Fattori protettivi personali Fattori biologici

➤ Buona salute fisica

Fattori psicologici

- ➤ Alto QI
- ➤ Temperamento 'facile'
- ➤ Alta autostima
- ➤ Locus of control interno
- ➤ Alta auto-efficacia
- ➤ Stile attribuzionale positivo
- ➤ Meccanismi di difesa maturi
- ➤ Strategie di *coping* funzionali

Fattori protettivi contestuali Fattori del sistema di trattamento

- ➤ Famiglia che accetta l'esistenza del problema
- ➤ Famiglia impegnata nel risolvere il problema
- > Famiglia che ha affrontato problemi simili
- > Famiglia che accetta la formulazione ed il piano di trattamento
- ➤ Buon coordinamento tra i professionisti coinvolti

Fattori del sistema familiare

- > Attaccamento sicuro
- ➤ Genitori autorevoli
- ➤ Chiara comunicazione familiare
- ➤ Organizzazione familiare flessibile
- Coinvolgimento paterno
- ➤ Alta soddisfazione dei membri

Fattori genitoriali

- ➤ Buon adattamento genitoriale
- ➤ Aspettative accurate sull'abuso
- ➤ Locus of control genitoriale, interno
- ➤ Alta auto-efficacia genitoriale
- ➤ Alta autostima genitoriale
- IWM relazionali sicuri
- ➤ Stile attribuzionale positivo
- Meccanismi di difesa maturi
- Strategie di coping funzionali

Fattori della rete sociale

- ➤ Buona rete di supporto sociale
- ➤ Basso stress familiare
- ➤ Buona collocazione scolastica
- ➤ Alto status socioeconomico

(da Carr, 1999, pp. 608-610)

La prevenzione delle tossicodipendenze

La condizione di salute si difende o si promuove con la prevenzione tramite, cioè, quegli interventi sulle persone sane e sull'ambiente al fine di prevenire l'insorgenza delle malattie o di conservare e promuovere lo stato di salute. Oltre alla promozione della salute, che comprende tutto quanto si fa per rendere l'ambiente fisico e sociale il migliore possibile per i bisogni dell'individuo, delle famiglie e della comunità, si possono distinguere due tipi di prevenzione (Myers et al., 1998):

Primaria. In generale, ha lo scopo di evitare che disturbi o processi patologici possano mettere in pericolo la salute dell'individuo e della collettività, intervenendo sulle cause e sui fattori di rischio e modificando gli stili di vita potenzialmente pericolosi per la salute. Per prevenzione primaria nel campo delle farmacodipendenze si intendono quegli interventi atti ad evitare (o ridurre al minimo), l'uso scorretto e l'abuso delle 'droghe' per farne un uso più razionale, sviluppando le condizioni psicologiche e sociali che evitino alle persone il ricorso a sostanze potenzialmente pericolose, come soluzione effimera ed artificiale ai problemi reali.

Secondorio. In generale, ha lo scopo di identificare e bloccare più precocemente possibile un processo patologico o una situazione di malessere per evitare che si aggravi (es., diagnosi precoce dei tumori della sfera genitale femminile). Nel campo delle farmacodipendenze è quell'insieme di interventi atti ad aiutare le persone che già stanno facendo uso di

droghe. Sono, ad esempio, gli interventi che forniscono a chi si trova in momenti di crisi informazioni sulle alternative alla droga, consigli su un uso razionale delle droghe e indicazioni per un eventuale ricorso ai servizi di cura e riabilitazione (SERT, comunità, Servizi di Igiene Mentale...).

L'intervento di prevenzione primaria (Educazione alla Salute):

- ➤ si rivolge all'insieme della personalità del destinatario, non solo alla sfera cognitiva;
- ➤ è un processo bidirezionale operatore-altro, di tipo partecipativo, avente lo scopo di aumentare le capacità di prendere decisioni responsabili nei confronti dell'uso di 'droghÈ legali ed illegali;
- ➤ tiene conto del livello di sviluppo, del background informativo, socio-culturale e degli interessi del gruppo destinatario dell'intervento;
- > evita l'enfasi sulle sostanze e sui loro effetti dannosi, interessandosi più alla salute che alle malattie;
- > evita la dicotomia tra sostanze legali ed illegali;
- si interessa principalmente dei fattori psicologici, ambientali, socio-economici, culturali associati con il fenomeno delle farmacodipendenze (approccio psico-socio-culturale);
- > evita la colpevolizzazione dell'individuo:
- ➤ tende ad un approccio di tipo multidisciplinare a livello scolastico e di tipo multilaterale a livello generale, che eviti cioè l'incongruenza dei messaggi che provengono dai diversi settori della società (Myers et al., 1998).

Figura 7 - Emarginazione e autoemarginazione del farmacodipendenze

7	L'individuo, a causa di problemi psicologici e sociali fa:	¥
Ruolo di drogato	Fuga nell'abuso di droghe Il farmacodipendente inizia ad usare droghe per fuggire dai problemi personali ed ambientali. L'abuso viene considerato deviante da coloro che gli stanno vicino, che lo etichettano come 'drogato' e fanno fatica a comprendere i suoi problemi. Un drogato tra i drogati Il farmacodipendente si sente bene solo con gli altri farmacodipendenti. Si sente parte di un gruppo ai margini della società dove abuso e crimini non sono considerati attività devianti. Il 'drogato' diventa un criminale Il farmacodipendente inizia a rubare o a prostituirsi. È schiavo della droga e può diventare piccolo spacciatore. Può finire con facilità in prigione dove la sua identità di 'drogato' e 'criminalÈ verrà rafforzata. Ruolo di drogato Viene definito e si autodefinisce 'drogato'. La sua identità di drogato gli dà una certa sicurezza e gli rafforza al tempo stesso il disprezzo di sé. Questo circolo vizioso lo fa fuggire di nuovo verso l'abuso di droga.	Drogato tra i drogati
Γ,	Un criminale	∠′

(da Carr, 1999, pp. 590-591)

Approcci teorici al problema della dipendenza

- ➤ Teorie biologiche: privilegiano l'aspetto genetico (temperamento, ereditarietà...)
- Teorie dei conflitti intrapsichici: privilegiano l'aspetto intrapsichico (stress, traumi, violenze conducono a stati intrapsichici stressanti; teorie psicodinamiche)
- ➤ Teorie comportamentali: si concentrano sul mantenimento (condizionamento operante per l'uso e per evitare i sintomi di astinenza)
- Teorie familiari: genitori che usano sostanze e famiglie disorganizzate
- Teorie sociologiche: ambiente sociale svantaggiato (povertà, violenza, alta densità e alto tasso di criminalità...)
- → Teorie dei fattori di rischio: sono approcci integrati che considerano la multicausalità dell'abuso

➤ Teorie del cambiamento (Prochaska, Norcross, Di Clemente, 1994; Prochaska, Norcross, 1994): si focalizzano su come avviene il cambiamento (precontemplazione; contemplazione; preparazione all'azione; azione; mantenimento)

Atteggiamento nei confronti delle tossicodipendenze

- v conoscere gli effetti positivi e negativi dell'uso di 'droghe';
- resistere alla pressione degli amici all'uso di qualsiasi sostanza psicoattiva;
- aiutare altri giovani a conoscere i problemi derivanti dall'abuso di 'droga';
- vitare di usare tutte le sostanze (anche quelle legali) quando non siano strettamente necessarie;
- usare con cautela ogni tipo di farmaco;
- sviluppare interessi extrascolastici (sport, attività ricreative e culturali);
- riconoscere i segnali precoci di una incapacità personale a gestire i propri problemi per cercare aiuto;
- aiutare a riconoscere i valori e gli obiettivi di vita;
- cercare soluzioni alternative alla fuga nella 'droga' (Myers et al., 1998).

2.5.1.3 Il rischio nel corpo, il corpo a rischio: quando il cibo divora la vita

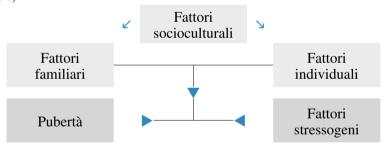
Come in altre aree di disagio giovanile, anche nel caso dei problemi legati all'alimentazione e al peso ci troviamo di fronte ad una percentuale allarmante di patologie conclamate (circa il 10% delle ragazze a partire dai tredici anni, Dalle Grave, De Luca, 1999) e, contemporaneamente, ad una percentuale molto più elevata (dal 15 al 27%, Scarano, Kalonder -Martin, 1994; Hsu, 1990; Stein et al., 1997; Crago, Shisslak, Estes, 1996) di patologie "sotto soglia", ma non per questo meno problematiche. Un'informazione altrettanto preoccupante riguarda la quantità di persone, anche molto giovani, che si trovano in una condizione di grave sovrappeso o di obesità: si è parlato di questo come di una minaccia epidemica nella nostra società. Aspetto fisico, immagine e identità corporea assumono, sotto la spinta della raggiunta maturità sessuale, una valenza che oggi viene culturalmente estremizzata, assolutizzata, esaltata, tanto da diventare contenitore di ossessioni, fissazioni, patologie. La forte pressione sociale sulla magrezza simbolo di successo e sulla denigrazione della grassezza emblema del fallimento, la promozione di corpi magri (spesso scheletrici), perfettamente tonici e quindi... felici porta a crescenti, profonde e durature sofferenze. Le dinamiche di rapporto con il cibo e con il corpo, pericolosamente altalenanti tra controllo/restrizione e perdita di controllo/abbuffate si vanno estendendo per età e sesso. Comportamenti ritualizzati e ossessioni circa il peso e le forme corporee, sembrano consentire l'evitamento di dolorosi vuoti esistenziali, paure relazionali, difficoltà nell'assunzione di una collocazione in un mondo di adulti, spesso poco affidabile, imprevedibile, confuso. Digiuni estenuanti, iperattività fisica, abbuffate, vomito, lassativi, costituiscono vere aggressioni a un corpo-oggetto da annullare, esibire, nascondere, esautorare del potere pulsionale. Aggredire in questo modo il corpo "protegge" dall'avvicinamento relazionale intimo, dalla sperimentazione della sessualità matura (Montanari C., Armenenante O.). L'isolamento sociale, raggiunto con strategie diverse (dalla magrezza eccessiva che evoca spaventosi fantasmi di malattia e di morte, al

tempo occupato dalle pratiche di *binge-purging*, allo strato di copertura corporea che serve a mettere distanza dagli altri e rende via via più depressi) risulta contemporaneamente un fattore di predisposizione e di mantenimento delle condotte aggressive verso il corpo.

Quasi tutte le persone con disturbi alimentari e del peso hanno in comune alcune caratteristiche: una percezione di sé e del corpo negativa e in alcuni casi distorta, un basso concetto di sé, una scarsa autostima e un senso d'identità indefinito; sono molto critiche con se stesse e nutrono un profondo senso di autosvalutazione. Pur se spesso intrattengono amicizie e rapporti sociali hanno in genere difficoltà a stabilire relazioni intime e tendono a dipendere dall'ambiente esterno per avere conferme e sicurezze. Questo tratto di dipendenza può manifestarsi anche attraverso comportamenti esplicitamente opposti, come quelli controdipendenti e/o oppositivi (Spalletta, Quaranta, 2002). A turno la genetica, la famiglia, la conflittualità intrapsichica individuale sono state reputate le cause principali della comparsa dei disturbi alimentari. La ricerca sui fattori determinanti questi disturbi si trova invece sempre di più a fare i conti con un insieme di fattori multipli, tra loro interconnessi, la cui forza d'impatto e l'incidenza sull'esito della risposta raramente ci è dato di prevedere con precisione. Possiamo individuare tre ambiti di fattori: predisponenti o di vulnerabilità, precipitanti e di mantenimento (Garner, 1993; Dalle Grave, 1999; Bryant-Waugh, Lask, 2000)

Esistono delle condizioni individuali, familiari e culturali che rappresentano dei potenziali rischi, o fattori predisponenti, per sviluppare un disturbo alimentare (fig. 8).

FIGURA 8 - Possibili vie di sviluppo di un disturbo alimentare (adattamento da Bryant-Waugh, Lask, 2000).



Cosa può fare l'educatore itinerante?

- ▶ Offrire informazioni chiare, scientificamente fondate, complete e verificabili sulle caratteristiche dei diversi disturbi alimentari, sulla loro determinazione multifattoriale, sui principali comportamenti, pensieri ed emozioni che mantengono i sintomi e sui possibili interventi di soluzione (Lock, Le Grange, 2005).
- ➤ Facilitare la precoce individuazione di situazioni particolarmente a rischio.
- ➤ Agevolare la promozione del benessere attraverso il sostegno e l'orientamento all'autodeterminazione nelle scelte e l'autoefficacia (Burns, Kingsbury, Williams, 2003).
- ➤ Favorire le modalità collaborative tra ragazzi per costruire nuovi comportamenti di risposta alla pressione culturale.
- ➤ Sviluppare il *Peer counseling* per svolgere le attività di primo aiuto e motivazione alla cura.

➤ Promuovere la realizzazione di gruppi di sensibilizzazione all'educazione alimentare come risorsa per la comunità. Il gruppo infatti può essere di per sé un fattore curativo: laddove la persona con un problema legato al cibo vive il senso di colpa, di vergogna e di isolamento, il gruppo risponde con il supporto dei pari, offrendo modelli di competenza, la possibilità di fare dei "test di realtà" sulle convinzioni e sulle emozioni, la possibilità di sperimentare altruismo e reciprocità nei rapporti (DeLucia-Waack, 1999; Giusti, D'Ascoli, 2000).

2.5.2 Adolescenti tristi o depressi?

Tristezza, svogliatezza, astenia, pianto, caduta della concentrazione, indecisione, pessimismo, autosvalutazione, pensieri suicidari, così come anche senso di grandiosità, iperattività, agitazione, loquacità logorroica sono da considerarsi segnali di depressione (Cappelli, Cimino, 2002).

Negli adolescenti, che attraversano fisiologicamente stati di tristezza e depressione legati al passaggio evolutivo, sono presenti solo alcuni di questi tratti e raramente si manifesta un quadro con tutti sintomi tipici della depressione quale di solito si palesa negli adulti. Negli adolescenti, l'aspetto tipico della depressione può essere poco evidente e lasciare il campo a 'equivalenti depressivi', quali disobbedienza, noia, faticabilità, dolori addominali, ipocondria, esibizionismo, inclinazione ad agire, che mascherano una sofferenza depressiva che non si manifesta apertamente. Alcuni studi hanno evidenziato che nell'adolescenza è presente un'associazione tra tratti depressivi e tratti aggressivi. Altre ricerche hanno trovato che gli adolescenti depressi si autodefiniscono come 'tristi, annoiati, stanchi e senza speranza per il futuro' (ibidem). I sintomi che maggiormente emergono sono:

- 1) rallentamento psicomotorio, caratterizzato da un rallentamento della motricità, dell'ideazione, dell'espressione verbale e della percezione del tempo;
- 2) disturbi fisici, che si presentano innanzitutto sotto forma di anoressia nervosa e ipersonnia:
- 3) stati emotivi di tristezza, melanconia, pessimismo e disperazione;
- 4) sentimento di noia e mancanza di interesse (anedonia):
- 5) stanchezza fisica e senso di fatica (astenia);
- 6) senso di impotenza e inefficacia, morosità (condizione di alcuni adolescenti che si esprime nel "rifiuto di investire il mondo");
- 7) passaggio all'atto auto ed etero-aggressivo, rappresentato ad esempio dall'assunzione di alcoolici e droghe, dall'eccesso di cibo, da comportamenti violenti, da tentativi di suicidio.

RIQUADRO DI APPROFONDIMENTO 3 - Disturbi dell'umore e DSM-IV TR.

Nel DSM-IV i disturbi dell'umore sono suddivisi in:

➤ DISTURBI DEPRESSIVI (Depressione unipolare)

Si distinguono dai disturbi bipolari per l'assenza, in anamnesi, di episodi maniacali (presenza, in un periodo di almeno una settimana, di un umore anormale elevato, espanso o irritabile, caratterizzato da un'autostima ipertrofica o sentimento di grandiosità, diminuito bisogno di sonno, maggiore loquacità del solito, fuga delle idee, distraibilità, agitazione psicomotoria, eccessivo coinvolgimento in attività ludiche).

Comprendono:

▶ DISTURBO DEPRESSIVO MAGGIORE: la caratteristica essenziale è un decorso clinico caratterizzato da uno o più episodi depressivi maggiori (presenza, in un periodo di almeno due settimane, di depressione dell'umore e perdita di interesse o piacere per quasi tutte le attività con la comparsa di altri sintomi quali significative variazioni di peso, insonnia o ipersonnia, agitazione o rallentamento psicomotorio, mancanza di energia, sentimenti di autosvalutazione e di colpa eccessivi, ridotta capacità di concentrarsi, ricorrente idea di suicidio; tali sintomi causano un'alterazione delle funzioni sociali). Il disturbo è associato ad una elevata propensione al suicidio.

Il disturbo depressivo maggiore è due volte più comune nelle femmine adolescenti e adulte che nei maschi. Le frequenze negli uomini e nelle donne sono più elevate dai 25 ai 44 anni.

≥ DISTURBO DISTIMICO: umore cronicamente depresso, per la maggior parte del giorno, quasi ogni giorno per almeno due anni, un anno nel caso di bambini e adolescenti.

Durante i periodi di umore depresso sono presenti almeno due dei seguenti sintomi addizionali: iporessia o iperfagia, insonnia o ipersonnia, ridotta energia o affaticabilità, bassa autostima, sentimenti di disperazione.

Questo disturbo può avere un esordio precoce (prima dei 21 anni) oppure tardivo (inizio dei sintomi a 21 anni oppure più tardi). I bambini e gli adolescenti sono solitamente irritabili ed eccentrici, oltre che depressi; hanno una bassa autostima e scarse capacità sociali.

Questo disturbo ha spesso un esordio precoce e insidioso nella fanciullezza, in adolescenza o nella prima età adulta, e un decorso cronico.

- ▶ DISTURBO DEPRESSIVO NON ALTRIMENTI SPECIFICATO: include i disturbi con manifestazioni depressive che non soddisfano i criteri per un disturbo depressivo maggiore e un disturbo distimico: disturbo disforico premestruale, disturbo depressivo minore, disturbo depressivo breve ricorrente, disturbo depressivo post-psicotico della schizofrenia.
- ▶ DISTURBI BIPOLARI: implicano la presenza nell'anamnesi di episodi maniacali che solitamente si accompagnano a episodi depressivi maggiori.

Comprendono il disturbo bipolare I, il disturbo bipolare II, il disturbo ciclotimico e il disturbo bipolare non altrimenti specificato.

- ▶ DISTURBO BIPOLARE I: caratterizzato da uno o più episodi maniacali durante i quali possono aver luogo comportamenti violenti. Altri problemi associati includono: assenteismo dalla scuola, insuccesso scolastico o lavorativo, anoressia, bulimia, fobia sociale. Circa il 10-15% degli adolescenti con episodi depressivi maggiori ricorrenti va incontro allo sviluppo di un disturbo bipolare I.
- ▶ DISTURBO BIPOLARE II: decorso clinico caratterizzato da uno o più episodi depressivi maggiori accompagnati da almeno un episodio ipomaniacale. Il suicidio rappresenta un rischio significativo che si verifica nel 10-15% dei casi; i disturbi mentali correlati al disturbo bipolare II includono, oltre a quelli individuati per il disturbo bipolare I, anche il disturbo borderline di personalità.
- ▶ DISTURBO CICLOTIMICO: alterazione dell'umore cronica, fluttuante, con periodi in cui

sono presenti sintomi maniacali e periodi in cui si evidenziano sintomi depressivi (per almeno 2 anni). Si effettua tale diagnosi solo se il periodo iniziale di due anni (un anno per bambini e adolescenti) è libero da episodi depressivi maggiori e/o maniacali.

Questo quadro è ugualmente diffuso negli uomini e nelle donne e ha un esordio precoce.

▶ DISTURBO BIPOLARE NON ALTRIMENTI SPECIFICATO: disturbi con caratteristiche bipolari che non soddisfano i criteri per nessuno dei disturbi bipolari sopra riportati.

Adolescenti in lutto

Quando un bambino o un adolescente vive un lutto il nostro scopo è quello di confortare e dirigere il processo di elaborazione del distacco.

Per gli adolescenti il lutto scatena una severa crisi che può seriamente ostacolare il loro sviluppo, ma se viene affrontato con successo, questo tipo di situazione può portare l'adolescente a maturare in fretta e ad apprezzare di più la vita e gli altri. Il problema però è che un lutto durante l'adolescenza può diminuire il senso di autostima dell'individuo e lasciarlo allo sbando anche in età adulta (Ward-Wimmer, Napoli, 2000).

Possono essere considerate manifestazioni del sentimento di lutto:

- uelle di tipo fisico: tremori, diarrea, fatica cronica;
- uelle di tipo comportamentale: reattività esagerata, problemi di insonnia, correre rischi inutili, pianti incontrollabili;
- uelle di tipo cognitivo: problemi di concentrazione e di memoria, pensieri ed immagini intrusive, incubi;
- uquelle di tipo emotivo: paura, rabbia, mancanza di speranza e di sicurezza in se stessi;
- uquelle di tipo spirituale: crisi mistiche, ricerca di significati e dubbi riguardo l'importanza di qualunque cosa.

Moos e i suoi colleghi (1993) hanno proposto sei aspetti che sono coinvolti in qualunque tipo di situazione stressante:

- 1. Il background e i fattori sociali che includono la razza, il sesso, la religione, il proprio credo, l'età, le precedenti esperienze di eventi stressanti.
- 2. Fattori specifici della situazione che comprendono l'eventualità di anticipare la crisi stessa o che questa si sia verificata per responsabilità del soggetto.
- 3. Fattori di tipo fisico o sociale come la qualità e l'accessibilità alle relazioni familiari, a un supporto di tipo psicologico o amicale o a un consulente scolastico.
- 4. Fattori personali correlati con la situazione e l'ambiente fisico o sociale che possono aver influenzato una costruzione del senso della crisi; il modo in cui l'individuo sviluppa delle strategie per affrontare la crisi e superarla.
- 5. I compiti adattivi riguardano lo stabilire dei significati per l'evento stressante che comprenda anche un significato personale dell'evento; confrontare la realtà e rispondere alle richieste poste dalla situazione; sostenere relazioni interpersonali, mantenere un equilibrio emotivo e conservare un'immagine di sé soddisfacente ed autoefficace.
- 6. Lo svilupo delle capacità di *coping* consente alla persona di gestire il proprio adattamento alla situazione di crisi, per esempio la capacità logica, la preparazione mentale, la ridefinizione cognitiva, l'evitamento cognitivo o la negazione. Un'altra area riguarda la gestione dei problemi in modo autonomo e comprende la ricerca di supporto o di aiuto, l'identificare alternative, lo scegliere il tipo di azione da intraprendere. La terza area com-

prende le strategie di gestione delle emozioni e quindi il controllo emotivo, l'accettazione e l'abbandono.

L'utilizzo di questo modello ha permesso di costruire un programma di gestione del lutto nell'adolescente che si articola in più fasi e quello che si è evidenziato è una riduzione dello stress negativo grazie all'effetto del supporto sociale.

È necessario supportare e sviluppare il senso di padronanza durante le situazioni di crisi: in casi di lutto un senso di autoefficacia e di capacità di affrontare la situazione permette di gestire meglio la crisi.

Anche il senso di appartenenza ad una famiglia permette di sentirsi più supportati nei momenti di crisi e di lutto, senza venire quindi sommersi da sentimenti di colpa e diventare incapaci di condividere le proprie sensazioni e la propria tristezza con altri significativi.

Adolescenti che hanno un buon concetto di sé ed una buona autostima, in situazioni luttuose mostrano meno confusione, solitudine o depressione, mentre adolescenti che hanno una bassa autostima riportano spesso sentimenti di rabbia, solitudine e depressione anche parecchio tempo dopo l'accaduto e inoltre riferiscono che i loro sentimenti dopo molto tempo sono molto simili a quelli che provavano appena accaduto il fatto.

Secondo alcuni autori gli adolescenti e specialmente i bambini, non hanno la capacità cognitiva ed emotiva per sviluppare una depressione, per questo l'unica forma di depressione specifica riconosciuta nell'infanzia è il disturbo depressivo della condotta.

Come diffusione la depressione colpisce dallo 0,5 al 25 % dei bambini e dal 2 all'8 % degli adolescenti, con una maggioranza di maschi nei bambini e di femmine negli adolescenti. Le cause delle depressione possono essere biologiche, genetiche, ma soprattutto sociali e psicologiche. Eventi traumatici della vita, come lutti, separazioni, divorzi, etc. sono solitamente il fattore precipitante di un disturbo depressivo.

Ci sono molteplici teorie psicologiche che trovano l'origine della depressione in lutti reali o immaginari. In psicoanalisi, per esempio, lo scopo diventa quello di far comprendere al paziente la fonte dei suoi impulsi autoaggressivi in modo da integrarli e migliorare la propria autostima nella relazione terapeutica. Nell'approccio cognitivo-comportamentale un ruolo molto importante nell'eziopatogenesi della depressione lo gioca il rinforzo: secondo questa teoria la depressione viene causata dall'incapacità soggettiva della persona di sperimentare rinforzi dal suo ambiente. Lo scopo primario e iniziale dell'intervento di supporto diventa quello di aumentare il livello di attività del soggetto e di migliorare le sue interazioni sociali. Gli individui depressi temono sempre che quello che accadrà sarà brutto ed al di fuori del loro controllo, si focalizzano solo sui dettagli della situazione perdendo di vista la globalità delle cose e stabiliscono conclusioni negative sulla base di dati insufficienti e parziali, ignorando quelli che li potrebbero portare a trarre conclusioni differenti (Stark et al., 1996).

Le emozioni e il comportamento di un individuo si formano con i feedback dell'ambiente e vengono mantenuti da un'autostima negativa, una prospettiva negativa di sé e del mondo e dalle aspettative negative, che non danno l'opportunità di aspettarsi qualcosa di diverso dal futuro.

Queste convinzioni disfunzionali unite alla bassa autostima, ad una negativa interazione con l'ambiente e a pessime aspettative sono presenti sia nei bambini che negli adolescenti depressi.

Se l'operatore riesce a portare l'utente a considerare i pro e i contro delle sue possibilità di scelta, lo aiuta a riconoscere ed esaminare qualche altra convinzione diversa da quella

avuta fino a quel momento in modo da portarlo, alla fine, a diventare più realistico nel suo modo di pensare.

Comunque l'approccio cognitivo-comportamentale include diversi tipi di trattamento di tipo comportamentale ed emotivo: un tentativo di cambiare i pensieri depressivi potrebbe essere effettuato attraverso l'autosservazione che porta l'uente ad identificare i pensieri negativi ogni volta che li formula, sia su se stesso che sull'ambiente circostante, in modo da creare pensieri alternativi. In molti casi di depressione infantile o adolescenziale può essere efficace costruire una specie di schema in cui indicare tutte le attività nelle quali il soggetto è coinvolto: un alto livello di attività è infatti incompatibile con la depressione.

Ogni piano di intervento deve mantenere un focus attento sulle capacità sociali dell'utente, siano esse di tipo verbale o non verbale, in modo da portare il soggetto a pensare al problema, stabilire una serie di strategie per affrontarlo, e, prima di metterle in pratica, individuare le possibili conseguenze.

Tabella 21 - Multi-causalità della depressione.

Multi-causalità della depressione

- → Genetica familiarità del sintomo.
- ≥ Biologica disfunzione del sistema monoaminergico e noradrenergico.
- ▶ Individuale, familiare, culturale.
- Eventi traumatici della vita lutti (reali o eventi percepiti tali), abusi, maltrattamenti.

A livello familiare sembra che la precoce interazione con una madre depressa, senza la presenza di moderatori efficaci della relazione (il padre o altre figure significative) influisca sulla comparsa di depressione in età adolescenziale. La madre depressa interagise con il figlio nelle prime fasi di sviluppo in modo poco responsivo, nel senso distaccato o intrusivo. Quando gli strumenti del bambino per l'elaborazione delle informazioni sono molto semplici, fortemente connotati affettivamente, senso-motori, con funzionamento tutto-niente, buono-cattivo, il ripetersi di esperienze spiacevoli, di rifiuto o di inconsistenza delle risposte ai bisogni di accudimento genera facilmente aspettative negative verso sé e verso il mondo (Spalletta, Quaranta, 2002). La rappresentazione di sé come incapace, impotente, non amabile, trova le proprie radici nella costruzione di un modello operativo interno insicuro e crea le premesse soggettive e relazionali ai vissuti depressivi.

Nella figura che segue viene evidenziato un modello integrato per la trasmissione delle componenti depressive tra madri e figli (Fig. 9).

Figura 9 - Trasmissione di rischio in figli di madri depresse (da. Tani, Vaccaro, 2001).

Fattore di rischio		Fattori di trasmissione		Vulnerabilità		Esito
Depressione materna	$\bigg] \rightarrow$	Ereditarietà della depressione	<i>y</i>			
Moderatori: Padre Disponibilità Salute mentale Tempo d'insorgenza e decorso della depressione materna Figure di attaccamento secondarie Contesto di vita Caratteristiche del bambino Temperamento Genere Intelligenza, Itelligenza emotiva, Capacità sociali, coping, Competenza proattiva	\rightarrow	Cattivo funzionamento dei meccanismi neuroregolatori innati Esposizione a uno stile comportamentale- cognitivo-affettivo materno disfunzionale /carente (M.O.I. insicuro, scarsa capacità autoriflessiva) Esposizione a un ambiente stressante	\rightarrow \leftrightarrow	Disfunzioni psicobiologiche Deficit nelle competenze di base o stili o tendenze comportamentali disadattive sul piano: - Cognitivo - Affettivo - Comportamentale - Interpersonale	\rightarrow	- Depressione de figli nell'infanzia o nell'adolescenz - Altri disordini

Tabella 22 - La relazione di aiuto.

SCOPI DI UNA RELAZIONE DI AIUTO

finalizzata a supportare adolescenti in situazioni depressive:

- ≥ accogliere la persona e ascolto delle sue rappresentazioni (Giusti, Romero, 2005);
- y sviluppare autosostegno e cura di sé;
- > prospettare modi realistici di sentire, pensare, agire;
- ≥ implementare le capacità sociali del cliente;
- potenziare capacità di problem-solving attraverso strumenti e procedure esperienziali, cognitivi, espressivo-creativi (Giusti, Ciotta, 2005).

PROCEDURE:

- ➤ Autosservazione per identificare i pensieri negativi sia su se stesso che sull'ambiente circostante per creare pensieri alternativi;
- ➤ Costruzione di uno schema nel quale sono indicate tutte le attività nelle quali il paziente è coinvolto (un alto livello di attività è incompatibile con la depressione);
- ➤ Indicazioni ben precise e contestualizzate;
- ➤ Coinvolgimento della famiglia nel trattamento, in modo da sviluppare una maggiore comprensione della situazione del paziente per non colpevolizzarlo e sottoporlo ad ulteriore stress.

Il contributo dell'approccio interpersonale

L'approccio interpersonale nasce dalla teoria secondo cui le funzioni interpersonali sono riconosciute come componenti critiche dell'assetto psichico e del benessere dell'individuo.

Il sintomo viene letto, collegato e ridefinito in relazione alle modalità non adattive con cui il cliente gestisce i rapporti con gli altri significativi, pur riconoscendo il ruolo di fattori genetici, biochimici, evolutivi e di personalità nel determinare la depressione e nel predisporre ad essa.

Nel corso di tutto il trattamento l'attenzione è concentrata sulle relazioni associate al sintomo e, fatta eccezione per le prime sedute, i clienti vengono incoraggiati a non parlare dei sintomi ma a vederli e ridefinirli come problemi relazionali (Giusti, Lazzari, 2003).

Il focus è, quindi, rappresentato dalle relazioni interpersonali attuali del cliente depresso (o con altro disturbo). L'attenzione è focalizzata sul contesto interpersonale associato alla depressione, come era prima dell'insorgenza dell'episodio depressivo e come è stato da quel momento in poi.

L'influenza delle prime relazioni infantili viene riconosciuta come significativa.

Objettivi

- incoraggiare la padronanza degli attuali ruoli sociali e l'adattamento alle situazioni interpersonali.
- ➤ modificare il modo in cui il cliente sente e agisce nelle relazioni interpersonali problematiche con altri significativi.

Ciò determinerà una conseguente riduzione della sintomatologia. Le problematiche relative alle relazioni interpersonali sono raggruppate, per gli adolescenti, in cinque aree.

1) Lutto

Questa area problematica riguarda il lutto irrisolto). REAZIONE DI DOLORE DIFFE-RITO (il dolore è posticipato, vissuto molto tempo dopo) o DOLORE DEFORMATO (sofferenza con sintomi di vario tipo, non necessariamente affettivi). Nel corso dell'anamnesi fare attenzione alle perdite, un cliente di questo tipo potrebbe non riferirle spontaneamente.

Obiettivi:

- 1) avviare e portare a compimento il processo di elaborazione del lutto;
- 2) aiutare il cliente a creare nuovi investimenti relazionali che sostituiscano ciò che è stato perso.

Interventi: esplorazione neutrale della situazione di perdita, focalizzazione sulla perdita (spesso le persone non vogliono pensarci perché temono di crollare), far emergere e descrivere gli avvenimenti precedenti, contemporanei e successivi ad essa e le sensazioni associate. Ricostruzione della relazione con la persona perduta, facendo emergere ed esprimere soprattutto i sentimenti negativi (rabbia, ostilità, sensi di colpa) che spesso bloccano il processo di lutto. Timing: se queste emozioni vengono sollecitate o emergono troppo in fretta, il cliente si sente in colpa e lascia la terapia. Far emergere anche gli aspetti positivi della relazione per avere una consapevolezza nuova e modi più sani e funzionali di considerare la relazione con il defunto. Cambio comportamentale, quando il cliente ha abbandonato l'investimento, è possibile sviluppare nuovi rapporti e riempire il vuoto. In questa fase il counselor è molto attivo nella scelta e nell'organizzazione delle nuove attività.

2) Contrasti di ruolo

Il cliente vive un contrasto con almeno una persona significativa, sperimentando aspettative non reciproche sulla relazione. La depressione insorge perché il cliente perde l'autostima in quanto diminuisce il senso di controllo sul conflitto, unitamente al timore di perdere ciò che quella relazione gli garantisce.

Per individuarli è necessario che il cliente metta in luce conflitti con una persona. Prestare attenzione anche ai vuoti o a descrizioni iperidealizzate. Chiedere come è cambiata la relazione prima e dopo la depressione.

Obiettivi:

- 1) identificare il contrasto;
- 2) aiutare il cliente a elaborare un piano d'azione;
- 3) modificare le aspettative del cliente o la comunicazione errata per arrivare ad una soluzione soddisfacente del conflitto.

Interventi:

- ≥ identificazione del contrasto e chiarimento delle reciproche aspettative e dei contenuti
 del conflitto, chiarire i desideri e i bisogni verso la relazione anche cercando parallelismi
 con situazioni precedenti ("Cosa ci guadagna dal ruolo, dal comportamento? Cosa non vi
 dite? Perché si mette sempre in situazioni spiacevoli? Ti è mai successo prima?")
- ≥ elaborazione di un progetto d'azione, considerando ogni alternativa e le relative conseguenze. Compito del counselor è ampliare lo spettro delle alternative. Spesso il cliente pensa che le uniche alternative siano la rottura o l'assoggettamento.
- modificare i modelli comunicativi o ridefinire le aspettative: cambio comportamentale (suo o dell'altro) conseguente alla modifica delle aspettative reciproche; maggiore accettazione e tolleranza; soddisfacimento dei bisogni al di fuori della relazione; scioglimento della relazione. Il counselor non propende per l'una o l'altra scelta.

Spesso i conflitti si verificano quando le parti temono ed evitano il confronto e l'espressione di sentimenti negativi e si risolve quando si impara ad esprimere direttamente sentimenti e bisogni all'altro per arrivare a una soluzione che tenga conto dei partner coinvolti nella relazione.

3) Transizioni di ruolo

Si verificano quando il disturbo insorge se la persona si trova in difficoltà ad affrontare i cambiamenti connessi a un cambio di ruolo. Può trattarsi di cambi normativi, connessi al ciclo di vita (adolescenza, riduzione della funzione genitoriale, declino della forza fisica con l'invecchiamento, menopausa); o sociali, determinati dalla classe sociale o dal periodo storico (pensionamento, avanzamenti nel lavoro, divorzio o matrimonio, ingresso all'università, andare via di casa per la prima volta). La transizione può indurre problemi se è vissuta come perdita, minaccia alla propria autostima o identità e se il soggetto non si sente capace di affrontare il nuovo ruolo (per mancanza di supporti e attaccamenti, per la richiesta di nuove competenze sociali o per uno scarso controllo delle emozioni associate).

Per individuarli è necessario chiedere: "Come è cambiata la sua vita?"; "Mi parli del cambiamento"; "Quali cose importanti si è lasciato dietro, chi ha sostituito chi e cosa in seguito al cambiamento?"

Obiettivi:

- 1) aiutare il cliente ad accettare la perdita del vecchio ruolo;
- 2) focalizzare i benefici e i vantaggi del nuovo ruolo (aspetti positivi);
- 3) rinforzare l'autostima sviluppando un senso di efficienza e padronanza rispetto alle richieste del nuovo ruolo.

Interventi:

- ➤ Abbandono del vecchio ruolo, con esplorazione e valutazione esatta dei vantaggi (attenzione alle iperidealizzazioni di quanto è stato perso) e lati negativi connessi: individuazione del sistema di gratificazioni che contribuivano al senso di identità e autostima. Si tratta di capire cosa perde. Valutazione ed espressione delle emozioni connesse al cambio.
- ➤ Valutazione del nuovo ruolo e dei fattori che possono bloccare il cliente nel processo di transizione. Si esaminano a tale scopo le richieste e le aspettative poste dal nuovo ruolo, atteggiamenti e convinzioni connessi al nuovo ruolo, eventuali stereotipi associati al nuovo ruolo.

Questi ultimi sono spesso mutuati da modelli indesiderabili del passato: da qui la necessità di individuare modelli o persone che smentiscano lo stereotipo.

- ➤ Valutazione realistica e acquisizione delle competenze necessarie a gestire la transizione. (Anche facendo fare un elenco scritto delle difficoltà e/o usando la tecnica della catastrofizzazione).
- ▶ Avviamento di nuovi attaccamenti e avvicinamento a nuovi gruppi di supporto sociale per contrastare l'isolamento. In questa fase il counselor è piuttosto attivo, specie se si tratta di fornire informazioni e suggerimenti che il cliente non ha avuto la possibilità di apprendere in altre sedi.

4) Deficit interpersonali

I deficit interpersonali sono considerati l'area problematica più difficile da gestire rispetto alle altre: l'obiettivo è dare il via per risolvere il problema più che arrivare ad una vera soluzione. Quest'area viene scelta come focus quando il cliente presenta relazioni sociali inadeguate o inconsistenti o molto povere (presenza di marcato di isolamento sociale attuale e/o pregresso).

Poiché c'è povertà di relazioni si lavora su quelle pregresse e sul rapporto con il professionista.

Obiettivi:

- 1) ridurre l'isolamento sociale;
- 2) incoraggiare la creazione di nuovi legami.

Interventi:

Passare in rassegna le relazioni passate significative, con i relativi aspetti positivi e negativi, difficoltà problemi ricorrenti. La discussione sulle relazioni passate al loro livello migliore fornisce all'agevolatore il modello per aiutare il cliente a sviluppare nuove relazioni soddisfacenti. Attenzione alla relazione cliente/agevolatore che è più importante che in tutte le altre aree problematiche per creare il modello di apprendimento interpersonale. Fornisce infatti al clinico informazioni sullo schema che il cliente usa e ha in mente per relazionarsi agli altri. Al cliente fornisce un possibile modello da seguire per creare una certa intimità nelle altre relazioni.

Poiché spesso i clienti non si confrontano ma troncano la relazione per evitare problemi, è importante sollecitare la discussione aperta sugli aspetti negati, sensazioni distorte o irreali che possono emergere nella relazione di cousneling (per evitare drop-out improvvisi) (ibidem). Aiutare il cliente ad estendere all'esterno quanto appreso con il counselor, con uso del role playng, analisi della comunicazione e individuazione progressiva dei deficit nei tentativi avviati.

5) Famiglie monogenitoriali

Obiettivi:

- 1) comprendere i sentimenti correlati alla situazione;
- 2) comprendere i sentimenti relativi a ciascun genitore;
- 3) alleviare il senso di colpa connesso alla situazione;
- 4) definire i ruoli e le aspettative nelle relazioni con ciascuno dei genitori (quando entrambi siano presenti).

La condizione di famiglia monogenitoriale può essere l'esito di assenza o abbandono di un genitore, una separazione o un divorzio, o la morte di un genitore. Ciascuna di queste condizioni rappresenta un quadro specifico e come tale viene trattato (Mufson, Pollack Dorta, 2003). In ogni caso quello che viene agevolato è il passaggio alla nuova struttura familiare, che nella sua forma "a genitore unico" sembra evochi con più facilità vissuti depressivi e spesso paragonabili al lutto. Da quest'area e da quella delle difficoltà interpersonali provengono principalmente strategie e tecniche utilizzate in queste situazioni, in cui, quando sia possibile, vengono coinvolti entrambi i genitori (Giusti, Lazzari, 2003).

Le tecniche utilizzate:

- I- Tecniche esplorative
- ≥ Esplorazione non direttiva, con uso di domande aperte, per facilitare l'introduzione di nuovo materiale, per incoraggiare a parlare, e stimolare il senso di responsabilità rispetto al lavoro (per raccogliere informazioni dall'inizio).
- ≥ Sollecitazione diretta di materiale (domande dirette e specifiche).
- → Incoraggiamento degli affetti: facilitazione di espressione, comprensione e padroneg-

giamento degli affetti. Il cambiamento viene mediato dall'apprendimento emotivo. Questa tecnica va usata con moderazione e nei tempi adeguati: con clienti molto inibiti può determinare drop out. Comprende strategie di: accettazione e riconoscimento di affetti repressi/uso degli affetti nelle relazioni interpersonali.

- ➤ La chiarificazione: per ristrutturare il materiale e regolare su di esso il proprio intervento; per verificare un'ipotesi e accertarsi che il cliente abbia compreso; per rendere il cliente più consapevole di ciò che ha comunicato. Comprende: la richiesta di riformulare quanto ha detto il cliente; la riformulazione da parte del clinico in un contesto interpersonale.
- ➤ La focalizzazione dell'attenzione su un ampliamento logico, se c'è un non detto o implicito;
- ➤ La ridefinizione di affermazioni che contengono generalizzazioni (pensieri dicotomici, bianco-nero);
- ≥ Esame delle contraddizioni che emergono (confronto).
- II Analisi della comunicazione: si basa sul presupposto che una comunicazione errata può essere responsabile dei conflitti interpersonali (anche se le aspettative reciproche non sono contraddittorie).
- ➤ Comunicazione non verbale indiretta o ambigua: temendo la comunicazione verbale esplicita viene usata quella non verbale, per es., tentativi di suicidio o broncio per far capire la propria posizione agli altri.
- ➤ Convinzione errata di aver comunicato (lettura del pensiero).
- ➤ Convinzione errata di aver capito, per il timore di chiedere spiegazioni riguardo un'affermazione percepita come una critica.
- ➤ Comunicazione verbale inutilmente indiretta per timore di esprimere sentimenti.
- ≥ Silenzio o interruzione della comunicazione, spesso usati per gestire disaccordi, senza comprenderne la carica distruttiva.
- III Tecniche di modificazione del comportamento
- Tecniche direttive (se la reattanza del cliente è bassa). Educare, consigliare, fornire modelli o aiutare il cliente a risolvere problemi pratici relativamente semplici (solo quando il cliente è incapace di scegliere da solo). Da usare specie nella fase iniziale per far percepire il counselor come persona disponibile e se ci sono consigli che assumono la forma di opzioni trascurate in precedenza (e non di consiglio diretto) (Fuligni, Romito, 2002).
- Analisi delle decisioni. Portare il cliente a considerare una vasta gamma di opzioni alternative e le loro conseguenze per risolvere un problema. Va insegnata ed è la tecnica attiva più imporante affinchè il cliente la usi fuori delle sedute. ("Che alternative le sembra di avere ora?"). Mette spesso in luce conseguenze irrealistiche. Utile quando il cliente ha discusso ed esaminato accuratamente il problema (Geldard, Geldard, 1999).
- Role playing. L'agevolatore assume il ruolo di una persona significativa per esplorare con il cliente i suoi modi di comunicare e i suoi sentimenti verso la persona e per creare e sperimenatere nuovi modelli di comportamento (Giusti, Ornelli, 1999).
- Lo spazio della relazione di aiuto (counseling, educazione di sostegno) nella depressione adolescenziale :
- > prendere in esame sentimenti, pensieri e aspettative del cliente nella relazione con l'agevolatore;
- ≥ comprendere lo schema relazionale abituale;

- consapevolizzare aspettative negative o eccessive;
- ≥ sperimentare e superare nel Qui e Ora ostacoli e difficoltà relazionali.

Le fasi della relazione. Fasi dell'Intervento Breve con la depressione in adolescenza.

Fase iniziale (sedute:1-4) (Rossellò, Bernal, 1997)

Le prime quattro sedute hanno i seguenti obiettivi:

a) raccolta di informazioni sulla depressione e il suo sviluppo

- comparsa dei sintomi ed eventi precipitanti da cui è scaturita la domanda di aiuto rivisitazione di episodi relazionali del presente e del passato (schemi relazionali e modello operativo interno), analisi del contesto interpersonale attuale, intenti suicidi e relazione tra fenomeni depressivi e funzionamento interpersonale dell'adolescente;

b) spiegazione dell'IPT

- focalizzazione sugli eventi presenti e sulle relazioni interpersonali (presenti e passate);
- obiettivo: chiarificazione di problemi e ricerca di soluzioni. Vengono spiegate le regole del setting, la struttura dell'intervento in 12 sedute, la confidenzialità;

c) valutazione delle relazioni interpersonali

- esplorazione relazioni interpersonali: natura dell'interazione, frequenza di contatto, attività condivise, aspettative, aspetti soddisfacenti e insoddisfacenti, esempi dettagliati dell'interazione, cambiamenti desiderati dall'adolescente;
- eventuale presenza e tipo di problematiche sviluppate, modalità risolutive messe in atto dal cliente:

d) identificazione dei problemi principali

- identificazione dell'area problematica principale che solitamente viene effettuata con la classificazione del'IPT (cordoglio, conflitti interpersonali, transizioni di ruolo, deficit interpersonali);

e) messa a punto del piano di trattamento e degli obiettivi di cambiamentoi

- miglioramento delle relazioni interpersonali, riduzione dei sintomi e aumento del benessere emozionale. All'adolescente viene chiesto quale potrebbe essere il migliore e il peggiore risultato; la discussione sugli effetti della terapia costituisce un tentativo di collaborazione tra paziente e agevolatore;

f) spiegazione di ciò che ci si aspetta dal cliente

- durante le prime quattro sedute l'intervento del counselor è accogliente e attivo successivamente è l'adolescente a parlare delle proprie emozioni e di argomenti per lui rilevanti. In queste fasi il counselor lavorerà sull'alleanza terapeutica.

La fase iniziale si conclude quando gli obiettivi del trattamento e le aree problematiche sono definiti chiaramente.

Fase intermedia (sedute: 5-8)

Le sedute intermedie hanno come fine quello di aiutare il ragazzo a lavorare sulle problematiche relazionali, monitorare le sue emozioni depressive e facilitare una relazione d'aiuto positiva in modo che la comunicazione sia efficace e orientata al cambiamento. Altro scopo fondamentale di questa fase di intervento riguarda evitare il sabotaggio del trattamento da parte dei genitori del cliente. Focus sulla valutazione e risoluzione di cordoglio, conflitti interpersonali, transizioni di ruolo, deficit interpersonali e legati alla monogenitorialità.

In ogni seduta il counselor ha cinque obiettivi da portare a termine:

a- aiutare il ragazzo ad aprirsi e a discutere gli argomenti rilevanti dell'area problematica. Ogni problematica viene affrontata nella sequenza di: esplorazione generale del pro-

blema, definizione del comportamento disfunzionale, analisi di modalità di risoluzione, incoraggiamento a sperimentare il nuovo comportamento individuato.

- b- stimolare l'adolescente ad aprirsi creando un clima di fiducia,
- c- prestare attenzione alle emozioni del cliente,
- d- creare le condizioni di rafforzamento dell'alleanza nella relazione terapeutica con interventi mirati (Safran e Muran, 2001),
- e- individuare strategie di prevenzione del sabotaggio del trattamento da parte dei genitori.

Fase conclusiva (sedute: 9-12)

Conclusione della relazione, elaborazione della separazione, consolidamento delle acquisizioni e mantenimento dei risultati: vengono ripercorse le fasi trattamento e dei sintomi; si procede al riconoscimento delle competenze del cliente e delle nuove modalità di affrontare contesti interpersonali; si esplora e si dà spazio alla consapevolezza delle emozioni associate alla separazione; si identificano i segnali del bisogno di un eventuale ulteriore periodo di trattamento e si discutono le alternative con l'adolescente e i genitori.

TABELLA 23 - Sindromi depressive e suicidio nell'adolescente.

SINTOMI DEPRESSIVI E SUICIDIO NELL'ADOLESCENTE

La depressione colpisce dallo 0.5 al 2.5 % dei bambini e dal 2 all'8 % degli adolescenti. C'è una maggioranza di maschi nei bambini e di femmine tra gli adolescenti.

Tentativi di suicidio riusciti: più frequenti tra i maschi; tentativi di suicidio: più frequenti tra le femmine. È probabile che questo dipenda dal fatto che i maschi utilizzano metodi più violenti per togliersi la vita.

Le famiglie dei soggetti che hanno commesso un suicidio sono ad alto rischio e spesso accade che un adolescente commetta suicidio all'interno di una famiglia in cui questo è già accaduto.

SITUAZIONI SCATENANTI

- Problemi scolastici
- ≥ Uso di sostanze stupefacenti
- Conflitti familiari
- ➤ Vissuti di abuso/maltrattamento nell'infanzia

Tentativi di suicidio sono comuni a più sindromi psichiatriche, come per esempio il disturbo borderline di personalità o la depressione stessa. La prevalenza dei suicidi riusciti dai 5 ai 14 anni è dello 0.5-1.0 per 100.000 individui, nell'adolescenza (15-24 anni) si arriva invece a una percentuale che va dal 12 al 16 per 100.000.

I tentativi riusciti sono di solito di persone appartenenti al sesso maschile, mentre le femmine annoverano più tentati suicidi, la spiegazione sta forse nel fatto che i maschi utilizzano metodi più violenti per togliersi la vita.

Le famiglie degli individui che hanno commesso un suicidio sono ad alto rischio e spesso accade che un adolescente commetta suicidio in una famiglia dove in passato il comportamento si è già verificato. Ricerche contrastanti hanno portato all'evidenza il fatto che ci possano essere anormalità nel sistema di metabolizzazione della serotonina nel cervello, ma questo potrebbe anche avere altre ragioni: come abbiamo già detto il suicidio è piuttosto co-

mune in casi di disturbi psichiatrici, che possono avere vari substrati fisiologici. Nel caso degli adolescenti possono esserci varie situazioni scatenanti, per esempio problemi scolastici o problemi dovuti all'uso di sostanze stupefacenti, ma l'evento che più facilmente è collegato con un tentativo di suicidio sembrano essere i conflitti familiari, inoltre c'è una significativa associazione tra il suicidio e l'abuso sui bambini in questo tipo di famiglie.

È necessario in queste situazioni fare un assessment del rischio in modo da valutare la necessità di ricoverare il paziente e di solito vengono utilizzati i seguenti criteri:

- idee suicidarie attive, rifiuto di ogni eventuale alternativa e piani precisi per compiere il gesto;
- presenza di depressione o di qualche altro disturbo di tipo psichiatrico;
- precedente tentativo di suicidio: il rischio di suicidio è più alto nell'anno successivo ad un tentativo di suicidio fallito;
- precedenti tentativi di suicidio con metodi diversi dall'overdose;
- il paziente è parente o intimo amico di qualcun altro che ha già tentato il suicidio;
- ≥ isolamento sociale;
- ≥ discordia tra l'adolescente e il suo ambiente, violenza in famiglia o imminente divorzio dei genitori;
- ≥ eventi stressanti al di fuori dalla famiglia, fallimenti scolastici, comportamenti antisociali, abuso di stupefacenti o alcoolici;
- ≥ il paziente vorrebbe essere ricoverato.

Tabella 24 - Passi da compiere nel caso di tentato suicidio o minacce suicidarie.

1 Fase Acuta (trattamento ospedalizzato)	2 Fase Acuta (trattamento ospedalizzato)	3 Fase di Ricovero (trattamento ospedalizzato	4 Fase di re <i>mission</i> e (dimesso dall'ospedale)
Unità di cura intensiva	Reparto di psichia- tria o di psicoterapia	Reparto di psichia- tria o di psicoterapia	Gruppi in clinica o trattamento privato
Trattamento delle complicazioni di tipo fisico	Osservazione e cura da parte dello staff infermieristico	Al paziente viene permesso di lasciare il reparto in compa- gnia di altri pazienti	Osservazione del paziente a casa da parte dei familiari

Consulto con l'unità psichiatrica per va- lutare le ragioni del tentato suicidio	Regolari conversazioni individuali, per valutare i motivi scatenanti del tentativo di suicidio: sviluppo di strategie di <i>coping</i> alternative. (counseling) Il paziente viene integrato in un gruppo di psicoterapia	Prosegue il trat- tamento di tipo individuale e viene sviluppato un piano di prevenzione di eventuali altri tenta- tivi di suicidio Il paziente continua la terapia di gruppo	Sedute frequenti con il terapeuta, possi- bilmente supportate dalla possibilità di chiamate telefoniche
Approccio iniziale alla famiglia (coun- seling)	Vengono decisi il numero e la frequen- za delle sedute con la famiglia	Sedute più frequenti con la famiglia, mentre la famiglia viene preparata alla dimissione del paziente Vengono fatti dei passi per cambiare l'ambiente circostante, come per esempio informare altre persone vicine al paziente	Continuano le sedute con la famiglia per valutare eventuali situazioni conflittuali stressanti ed aiutare il reinserimento scolastico informando la scuola.
Scopo: cure mediche specifiche, valutazioni del rischio suicidario rimanente, costruzione di una relazione fiduciosa e significativa, diagnosi del sistema familiare	Scopo: prevenire atti autoaggressivi e gli impulsi dello stesso tipo, intensificare la relazione con il terapeuta, ridurre l'isolamento sociale e discutere i conflitti familiari che hanno portato al tentativo di suicidio	Scopo: stabilizzare la relazione tera- peutica, cambiare le condizioni che hanno portato al tentativo di suici- dio e preparare il reintegro sociale del paziente	Scopo: prevenire ogni futuro tentativo di suicidio creando anche dei co-terapeuti all'interno delle persone vicine al paziente.

TABELLA 25 - Cosa funziona veramente nella prevenzione del suicidio? (ad.to da: Fuller et al., 2004).

Approcci efficaci:

training di abilità al *problem solving* interpersonale programmi di integrazione in famiglia, con i pari e a scuola (Lambert, 2003) riduzione dei mezzi di suicidio (e delle situazioni ad alto rischio) prevenzione della depressione training per imparare a chiedere aiuto Lavoro con gli amici del contemplatore di suicidio Follow up Interventi precoci

Approcci di media efficacia:

terapia e farmaci

Approcci inefficaci (talvolta iatrogeni)

programmi specifici per il suicidio

American Psychological Association



Un'immagine vale più di mille parole



Il lavoro di strada e le metodologie operative

3.1 L'intervento

Facendo riferimento alla Carta di Certaldo, l'intervento itinerante si sviluppa nelle seguenti fasi operative:

- ➤ mappatura e ricognizione del territorio;
- contatto ed approccio con i giovani;
- ≥ strutturazione e progettazione dell'intervento;
- → monitoraggio e valutazione.

L'educazione itinerante si avvale, nella prima fase, del lavoro di mappatura, cioè della tecnica di analisi del territorio, strumento indispensabile per la conoscenza del contesto in cui si andrà a sviluppare il lavoro.

Un'accurata conoscenza del territorio facilita l'inserimento dell'operatore nel contesto, e quindi lo agevola nel capire quali siano i limiti e le risorse della comunità di riferimento. Gli educatori, sono considerati in questa fase l'unità operativa di base. Contemporaneamente, può essere intrapreso un lavoro di osservazione per avere una mappa dei luoghi frequentati dal target d'interesse, che, una volta individuato, darà modo all'educatore di rilevare caratteristiche importanti al suo interno (ruoli, conflittualità). Anche la semplice osservazione richiede però delle competenze specifiche, fra le quali: la capacità di saper osservare la totalità e il dettaglio, la sospensione del giudizio e l'attenzione. Dopo l'individuazione e l'osservazione, si passa alla costruzione di una scheda di rilevamento. Il contatto con il target d'intervento può avvenire su richiesta degli utenti o per iniziativa degli operatori. I metodi usati sono diversi, e possono andare dalla somministrazione di questionari o interviste, agli interventi di animazione sul posto, dalla presentazione da parte di un soggetto chiave, anche con l'ausilio di manifesti o volantini, alla presentazione diretta dell'équipe al target di

riferimento. Una volta stabilito il primo contatto, l'educatore deve far sì che si instauri una relazione continuativa basata sulla fiducia, sull'ascolto e sull'empatia. Per mantenere questo tipo di relazione l'educatore dovrà essere sempre visibile e disponibile sul territorio, al fine di cogliere le esigenze dell'utenza ed essere pronto a costruire insieme a quest'ultima un percorso di crescita che sia funzionale alle sue richieste, attraverso un progetto realmente pertinente allo specifico contesto (Donati, Folgheraiter, 1999). In ultimo l'operatore, in virtù del suo ruolo di accompagnatore e non dispensatore di soluzioni, deve saper riconoscere il momento in cui il suo lavoro giunge al termine, facilitando, come è avvenuto per la fase di avvio del contatto, anche la fase del distacco, certamente un momento difficile sia per lui che per l'utenza, da affrontare in maniera graduale e non traumatica.

3.1.1. L'educazione socioaffettiva: teorie di riferimento, strategie e obiettivi

Le teorie di riferimento dell'educazione socioaffettiva sono la Psicologia Umanistica e la Psicologia di Comunità, approcci che hanno in comune:

- ≥ la concezione dell'individuo come possessore di potenzialità che, se adeguatamente sviluppate, lo condurranno a "diventare nel miglior modo possibile ciò che può essere";
- ≥ il valore attribuito all'interazione dell'individuo con l'ambiente per il processo di sviluppo della personalità;
- ≥ l'importanza attribuita al gruppo come contesto di apprendimento (Putton, 1999).

Mentre la Psicologia Umanistica è più centrata sull'individuo e su fattori intrapsichici, pur dando valore al gruppo, la Psicologia di Comunità è più centrata sul gruppo e sul sociale, senza trascurare la persona, ma considerandola soprattutto nelle sue interazioni con l'ambiente.

L'educazione socioaffettiva trae dalla Psicologia Umanistica la sua filosofia e il suo sistema valoriale, il modello di uomo e di relazione interpersonale; prende invece dalla Psicologia di Comunità le strategie di gestione e promozione dei gruppi, le tecniche di lettura dei vari contesti.

L'educazione socioaffettiva rappresenta una delle principali metodologie usate dall'educatore per la promozione della salute e la prevenzione del disagio. Essa fornisce un'occasione di riflessione e di consapevolezza, creando un'alternativa ai modelli disfunzionali.

Tale metodologia è rivolta allo sviluppo dell'autostima, all'aumento delle competenze relazionali, comunicative e sociali; all'incremento della creatività nella risoluzione dei problemi e nella presa di decisioni; alla consapevolezza che il gruppo può essere il luogo in cui sperimentare quei valori di solidarietà, libertà, giustizia e rispetto per l'altro che dovrebbero essere vissuti fin da piccoli nella famiglia, nella scuola, nel tempo libero e, una volta adulti, in ogni contesto di vita personale e professionale (ibidem).

La Psicologia di Comunità si è dedicata all'elaborazione di strategie di empowerment, che mirano ad aumentare le conoscenze e le competenze dei singoli e dei piccoli gruppi in modo da renderli in grado di affrontare efficacemente situazioni esistenziali sia normali sia stressanti (Putton, 1994). L'educazione socioaffettiva ha l'obiettivo di promuovere il benessere a livello individuale e di gruppo.

A livello individuale, il suo scopo è lo sviluppo dei sentimenti di accettazione, di sicurezza e di fiducia in sé e negli altri, della capacità di percepire emozioni, sentimenti, idee e

di saperle esprimere, di saper risolvere problemi interpersonali e di affrontare situazioni di stress emotivo (Putton, 1994; Spalletta, Quaranta, 2002). A livello di gruppo, mira invece a promuovere comportamenti e atteggiamenti di collaborazione, solidarietà, mutuo rispetto, tolleranza per le diversità, riconoscimento delle differenti modalità di interazione (Spalletta, Quaranta, 2002). Nell'ambito della Psicologia di Comunità si sono sviluppate una serie di strategie orientate all'intervento nella scuola, considerata, insieme alla famiglia, una delle agenzie primarie su cui agire per promuovere il benessere psicofisico dell'individuo. Tra queste, meritano un posto particolare le metodologie per l'educazione socioaffettiva, che presuppongono che nella scuola vengano implementate attività volte non solo all'educazione della sfera cognitiva della personalità, ma anche a quella sociale ed affettiva (Francescato, Putton, Cudini, 1986).

L'educazione socioaffettiva è, quindi, una strategia di empowerment in quanto dà potere agli insegnanti tramite metodologie nuove; questi a loro volta danno potere agli studenti aiutandoli a comprendersi, accettarsi, comunicare efficacemente, risolvere problemi, prendere decisioni, utilizzare la rete sociale, cioè gestire e non subire la propria vita (Putton, 1994). Francescato, Putton e Cudini (1986) hanno elaborato un programma integrato in cui vengono proposte tre diverse modalità di educazione socioaffettiva, che possono essere usate tutte insieme, oppure separatamente, centrandosi su un aspetto in particolare.

Queste metodologie si rivolgono rispettivamente ad alcuni problemi chiave che l'educazione socioaffettiva deve affrontare: il rapporto insegnante-classe; il rapporto bambino-bambini; e quello del bambino con se stesso. Registro affettivo e registro cognitivo sono strettamente correlati, quindi il docente saprà stabilire un clima di fiducia e serenità in classe; saprà sostenere quegli studenti che chiederanno aiuto nei momenti di difficoltà; sarà anche un facilitatore dell'apprendimento e porterà i ragazzi ad "imparare ad imparare", in un clima di serenità e di fiducia, rendendo i contenuti culturali significativi, motivanti, collegati all'esperienza dei giovani.

Preoccuparsi dell'aspetto cognitivo senza curarsi delle dinamiche che si vengono a determinare nel gruppo-classe e della storia dei propri studenti è inadeguato, così come lavorare troppo sull'aspetto affettivo trascurando un buon apprendimento a livello culturale (Putton, 1994). Per quel che riguarda la problematica del rapporto insegnante-classe, le tecniche che vengono maggiormente utilizzate riprendono il metodo Gordon (1991, 1994). Questi sottolinea come sia importante insegnare a maestri e professori a saper impostare la relazione con lo studente e a saper gestire le dinamiche del gruppo-classe. L'educazione socioaffettiva è rivolta alla formazione dei docenti, che dovranno prendere coscienza di quali siano i propri sentimenti ed atteggiamenti nei confronti degli studenti, ed imparare a comunicare efficacemente. Le tecniche dell'educazione socioaffettiva integrata elaborate da Francescato, Putton e Cudini (1986) che possono aiutare il rapporto insegnante-classe sono: l'ascolto attivo, il messaggio Io e il problem solving. L'ascolto attivo è una tecnica della comunicazione efficace che consente di comprendere appieno il punto di vista dell'altro. Va inteso come un atteggiamento di sensibilità, disponibilità e recettività rivolto a cogliere non solo l'aspetto verbale, strettamente contenutistico e relazionale della comunicazione, ma anche quello non verbale (Spalletta, Quaranta, 2002).

L'ascolto attivo si articola in quattro momenti:

1. l'ascolto passivo (silenzio), che permette all'altro di esporre, senza essere interrotto, i propri problemi;

- 2. i messaggi d'accoglimento, che indicano a chi sta parlando che è ascoltato e seguito. Possono essere non verbali, come un sorriso e/o un cenno della testa, oppure verbali ("Ti ascolto");
- 3. gli inviti calorosi, che incoraggiano l'altro a parlare, ad approfondire quanto sta dicendo:
- 4. l'ascolto attivo, che consiste nel "riflettere" il messaggio dell'altro senza emettere messaggi personali.

L'altro, in questo modo, si sentirà soggetto d'attenzione senza subire valutazioni negative, coglierà l'accettazione e la comprensione di ciò che ha esposto e potrà trovare da solo alcune soluzioni ai suoi problemi (Francescato, Putton, Cudini, 1986). La conferma, per chi emette il messaggio, che questo è stato esattamente recepito è rappresentata dal feedback, ossia un ritorno d'informazione all'emittente. Riguarda soprattutto i suoi sentimenti, in modo che egli possa, nello stesso momento in cui conferma o nega quanto gli viene rimandato, comprendere le proprie emozioni (Putton, 1994). Per realizzare l'ascolto attivo è assolutamente necessario, durante la conversazione, evitare di assumere alcuni atteggiamenti, definiti "barriere della comunicazione": valutare, interpretare, sostenere in modo eccessivo, dare soluzioni e indagare. Il messaggio Io è una tecnica di "confronto" che consente di comparare i propri sentimenti e i propri bisogni con i comportamenti inaccettabili dell'altro (Francescato, Putton, Cudini, 1986). Di fronte ad un comportamento non condiviso, tale tecnica permette di inviare messaggi congruenti al proprio vissuto e ai propri bisogni senza rimproverare o umiliare l'altro, sostituendo il "tu sei" con l' "io sento". Il messaggio Io comporta la consapevolezza delle proprie emozioni, e per essere valido deve essere espressione sia del processo introspettivo, sia dell'abilità di percepire esattamente i propri sentimenti, sia della capacità di essere genuini e di manifestare ciò che si prova (Putton, 1994).

Il messaggio Io è strutturato in tre momenti:

- → descrizione dell'azione inadeguata;
- → rilevazione delle conseguenze, cioè dell'effetto tangibile e concreto dell'azione precedentemente descritta;
- → confronto delle conseguenze dell'azione e dei sentimenti che questa suscita nell'altro. In questo tipo di comunicazione non è presente alcun giudizio, nessuna valutazione che potrebbe portare ad un etichettamento (come avviene invece nel messaggio Tu). L'altro non si sente attaccato, non è costretto a difendersi o ad aggredire a sua volta (ibidem).

Il problem solving è una tecnica che si adotta in presenza di problemi abbastanza complessi da risolvere. Può essere utilizzata sia dal singolo, sia dal gruppo (in quest'ultimo caso con il supporto della metodologia del *circle time*, che verrà descritta in seguito) ed è articolato in passi consecutivi:

- > percezione del problema;
- definizione e valutazione, mediante le quali si cerca di individuare le cause della situazione difficile, nonché gli elementi che rappresentano una risorsa su cui puntare per un eventuale cambiamento e quelli che costituiscono un ostacolo;
- ≥ brainstorming per la ricerca di nuove soluzioni;
- valutazione in termini di efficacia e fattibilità dalle soluzioni;
- scelta della soluzione più adeguata;
- ≥ attuazione, considerando mezzi, tempi e luoghi;
- verifica finale, anche a distanza di tempo.

Lavorare attentamente e in maniera approfondita sui primi due punti già significa, a volte, trovare la soluzione adeguata (ibidem).

Il circle time è una tecnica dell'educazione socioaffettiva rivolta al gruppo. Si tratta di una discussione guidata, finalizzata a favorire la conoscenza reciproca, la comunicazione e la cooperazione fra tutti i membri del gruppo, nonché a creare un clima sereno e di reciproco rispetto in cui ognuno soddisfi il proprio bisogno sia d'appartenenza, sia di individuazione (Francescato, Putton, Cudini, 1986).

Dai risultati di varie ricerche, effettuate nei paesi anglosassoni negli anni '80, si è evidenziato come l'uso del *circle time* nelle scuole favorisca lo sviluppo emotivo ed affettivo, delle relazioni interpersonali, dell'autostima e diminuisca i comportamenti problematici nel gruppo-classe. (Putton, 1994). Attraverso il *circle time* il ragazzo, oltre a sviluppare atteggiamenti e comportamenti interpersonali positivi, acquisisce conoscenze ed abilità che lo portano ad essere un buon partecipante dei gruppi di lavoro, impara a rispettare gli altri, ad ascoltarli, ad aspettare il proprio turno per parlare, ad attenersi, con i suoi interventi, all'argomento trattato (Putton, 1999). Durante il *circle time*, tutti i membri del gruppo si riuniscono per discutere un argomento o un problema proposto da uno o più partecipanti. La frequenza delle discussioni è di una o due volte a settimana, della durata di un'ora ciascuna (Spalletta, Quaranta, 2002).

Il circle time si articola nelle seguenti fasi:

- 1. disposizione delle sedie in cerchio, al fine di promuovere un ambiente che faciliti la discussione e l'interazione;
- 2. individuazione dell'argomento di cui discutere. Inizialmente, la scelta può essere effettuata dal conduttore, ma è preferibile che le tematiche da affrontare scaturiscano dal gruppo in base agli interessi e alle necessità dei suoi membri. La scelta si effettua a votazione, sulla base dell'argomento più votato. Attraverso il *brainstorming*, ogni membro del gruppo espone tutto ciò che gli viene in mente, senza giudicare né le proprie idee, né quelle degli altri;
- 3. inizio della discussione vera e propria, durante la quale ciascuno, a turno e rispettando quanto detto dagli altri, è libero di poter esprimere le proprie idee, opinioni e sentimenti:
- 4. conclusione della discussione con un piccolo intervento del conduttore, che può sia riassumere brevemente quanto emerso dalla conversazione, sia apportare propri contributi in merito all'argomento trattato (Francescato, Putton, Cudini, 1986; Spalletta, Quaranta, 2002).

Il conduttore, praticando l'ascolto attivo, si configura come un facilitatore della comunicazione e come un moderatore delle dinamiche di gruppo (Putton, 1994; Spalletta, Quaranta, 2002). Secondo A. Putton (1994), i primi incontri di discussione potranno essere finalizzati alla conoscenza interpersonale e alla promozione di un buon concetto di sé, mentre i successivi potranno essere volti al potenziamento del senso di appartenenza. Gli argomenti di discussione potrebbero essere la classe, il vicinato, i gruppi sportivi, religiosi e politici. In tal modo i ragazzi si eserciteranno sul riconoscere la propria rete sociale e su come utilizzarla in momenti di difficoltà; svilupperanno competenze per chiedere e dare aiuto e si sensibilizzeranno alla tutela ambientale (ibidem).

3.2 Il lavoro con i gruppi formali ed informali

3.2.1 La storia del gruppo

L'interesse per il gruppo, con le sue dinamiche e il suo funzionamento in genere, in ambito psicologico e sociale, non va troppo indietro nel tempo. Solo dalla prima metà del 1900 iniziò a svilupparsi l'idea che "il fare parte di un gruppo", benché esperienza comune nell'arco della vita di ognuno, non fosse una cosa semplice, e che potesse quindi essere utile approfondirne il funzionamento, nell'ottica di un'acquisizione di conoscenze ad esso relative, utilizzabili all'interno di molteplici contesti di intervento. Autori diversi, quindi, si interessarono allo studio di differenti tipologie di gruppo, e tentarono, nei rispettivi ambiti, di comprenderne le dinamiche, i processi, le evoluzioni. Un'importante influenza relativa al lavoro di gruppo risale agli studi di Lewin (Lewin, 1948; 1951, tr. it. 1972). L'autore evidenziò come il gruppo potesse essere usato in qualità di spazio per far riflettere le persone sui propri atteggiamenti, sulle relazioni che si instaurano con gli altri, sulle proprie emozioni. Dagli anni '60 in poi, moltissimi altri spunti importanti vennero dalla psicologia umanistica, da autori come Carl Rogers (1970) ed Eric Berne (1966), fino ad arrivare, nel 1970, alla teorizzazione dei 'fattori curativi di un gruppo' elaborata da Yalom (1995).

Yalom individuò l'esistenza di 12 fattori che, intervenendo gradatamente in un contesto di gruppo, agiscono in modo favorevole sull'utente. Tali fattori sarebbero frutto della presenza del gruppo nella sua totalità, dei singoli membri del gruppo e delle loro interazioni, dell'agire dell'agevolatore, nonché dell'atteggiamento dell'utente stesso (Yalom, 1995). Gli studi relativi all'importanza del gruppo non si fermano, comunque, all'ambito riabilitativo, finora trattato. Esistono infatti molteplici tipi di gruppi che si costituiscono con scopi ben precisi. I Training group (T group) sono gruppi che, pur essendo rivolti a persone 'sané e non avendo quindi uno scopo curativo, permettono ai partecipanti di realizzare un apprendimento sia di tipo cognitivo che emotivo, quindi, di migliorare molti aspetti della propria vita. I T group offrono la possibilità di confrontarsi con gli altri, avendo così modo di scoprire tanti aspetti di sé positivi o negativi fino ad allora sconosciuti (Gabassi, Bertoli, 1991). Il T group è un gruppo di sensibilizzazione alle relazioni umane; è un metodo di formazione rivolto prevalentemente ai quadri dirigenziali, ove formare significa trasformare e cambiare (Gabassi, Bertoli, 1991). Tra gli obiettivi c'è lo sviluppo della consapevolezza di sé, del proprio comportamento e delle personali capacità di organizzare le relazioni sociali (Gabassi, Bertoli, 1991). Il T group si basa prevalentemente su due tipi di lettura o approcci, quello lewiniano e quello rogersiano.

Nei nuovi modelli di riferimento dell'adolescente, l'amicizia e il gruppo rivestono una notevole importanza. Quando le relazioni con i genitori sono stabili e positive si può ritenere improbabile che l'adolescente agisca in modo antisociale. Ciò nonostante, il gruppo assume una speciale importanza in questa fase dello sviluppo, essendo un potente meccanismo di socializzazione. L'impulso ad uniformarsi al gruppo è molto forte in questo periodo, ma non è costantemente alto durante l'adolescenza: l'età e le differenze individuali sono fattori importanti. Il conformismo all'interno di un gruppo, ad esempio, è molto alto fra gli adolescenti più giovani e tende a ridursi sensibilmente non appena l'adolescente "più grande" capisca che vi sono dei vantaggi connessi con l'indipendenza di opinioni. Spesso si ritiene che, gli adolescenti, poiché si uniformano al gruppo per vari aspetti (linguaggio, gusti mu-

sicali, abbigliamento, pettinatura), aderiranno a tutte le richieste del gruppo stesso. Vi è certamente una pressione verso il conformismo, ma questa tenderà ad essere minore laddove gli adolescenti presentino un rapporto qualitativo e quantitativo sufficientemente buono con la famiglia di origine; se alle spalle del ragazzo non vi è una forma comunicativa familiare positiva, facilmente, egli cercherà solidarietà nel gruppo. Questo, spesso, ripropone al suo interno modalità relazionali simili a quelle del mondo degli adulti.

Sebbene vi siano indubbie differenze nei gusti degli adulti e dei giovani, come pure normali controversie familiari, ciò non implica gravi discrepanze nei valori fondamentali. È altamente probabile, al contrario, che il giovane tenga conto dei due gruppi di riferimento, genitori e coetanei, contemporaneamente. Gli adolescenti considerano sia i coetanei, sia i genitori come guide competenti, sia pure in aree diverse, adeguandosi ai suggerimenti dei primi quando si tratta di decisioni relative all'identità e allo stato presente, mentre, per decisioni riguardanti il futuro, si adeguano alle scelte e ai desideri dei genitori. In modo più specifico, si è potuto osservare che molti teenagers selezionano proprio quegli amici i cui valori convergono con quelli dei genitori; quando ciò non avviene occorre considerare il retroterra famigliare, la personalità, la maturità, l'età dell'adolescente.

È proprio dell'età di passaggio oscillare tra l'autonomia da un lato, e la ricerca di appoggio dall'altro, accade spesso che un giovane si ribelli e critichi un genitore per poi sostenerlo e valorizzarlo quando è fuori casa in presenza di amici o estranei. Egli sente di doversi rendere indipendente da loro, ma nel contempo ha bisogno di sapere che può contare sulla propria famiglia.

Va quindi ribadita l'importanza che il gruppo dei pari assume per l'adolescente nella costruzione della sua identità e nella ricerca di quella autonomia che lo svincoli progressivamente dalla famiglia. Nel rapporto con i pari, l'adolescente si ri-flette e si ri-conosce attraverso un processo di differenziazione/similarità che contribuisce alla definizione del sé del soggetto (De Piccoli, 2004). Il gruppo è un elemento fondamentale per l'acquisizione della competenza sociale e della riorganizzazione del sé di ogni adolescente; nel gruppo il soggetto può sperimentarsi, vivere un ruolo diverso da quello vissuto in ambito familiare, apprendendo nuove regole in un nuovo contesto sociale. Nella dimensione gruppale l'adolescente deve trovare il proprio posto che servirà da proto-modello per la ricerca futura della propria collocazione nel mondo. La dimensione del gruppo implica un identificarsi e un pensarsi come un "noi"; il soggetto prende parte attiva alla vita del gruppo dimostrando a sé ed agli altri quali siano le proprie capacità. Se il gruppo diviene un gruppo troppo chiuso (gruppo prigione) o un rifugio, impedisce al soggetto la maturazione in un ambito sociale concreto. Il gruppo vive in strada e pertanto "è necessario scendere sul terreno concreto dei gruppi onde verificarne, empiricamente, i significati diversi che differenti tipi di gruppo possono assumere in differenti situazioni contestuali sociali" (Amerio et al., 1990; Amerio, 2000 a, b).

3.2.2. Funzione del lavoro di gruppo nell'educazione itinerante

Il ciclo vitale di una persona è caratterizzato dalla presenza costante di gruppi di vario genere. Fin dalla nascita, infatti, entriamo a far parte di gruppi formali ed informali, con i quali instauriamo legami molto forti e che ci accompagneranno per lungo tempo, o, al contrario, che transiteranno nella nostra vita per un breve periodo e ai quali ci sentiremo poco

legati. Sebbene l'essere umano sia un essere sociale, alle volte il vivere insieme è sentito più come un'imposizione che come una scelta; persino lo stare in famiglia, il primo gruppo cui prendiamo parte nella nostra vita, diventa un'esperienza davvero difficile. Tutto ciò è ancor più vero quando, come accade spesso, la vita ci porta a dover condividere con persone inizialmente estranee tanti momenti, a dover portare congiuntamente avanti alcuni compiti, a decidere insieme come procedere per raggiungere un obiettivo che in quel dato istante ci accomuna. Alcuni esempi di tale condizione, da tutti noi sperimentata, sono la scuola, la classe, il lavoro. Il gruppo, e quindi anche il lavorare in gruppo, è diventato patrimonio della nostra cultura. Numerosi studiosi hanno tentato di comprendere il funzionamento di questo delicato meccanismo, con lo scopo precipuo di chiarire quale sia la convenienza del lavoro di gruppo (Zani, Palmonari, 1996).

Numerose ricerche hanno dimostrato che il rendimento dei singoli è maggiore in una situazione di lavoro di gruppo. Autori diversi tentarono di fornire spiegazioni differenti di questo fenomeno che Allport, intorno al 1920, denominò 'effetto di facilitazione sociale' (cit. in Zani, Palmonari, 1996). Alcuni, quindi, sostennero che l'aumentato rendimento fosse dovuto a fattori fisiologici, intendendo con ciò particolari stati emotivi scaturiti dalla presenza degli altri. Altri attribuirono tutto ciò ad un fattore sociopsicologico, legato per esempio alla volontà di "fare meglio" per ottenere un buon giudizio dagli altri membri del gruppo. Accanto agli studi i cui risultati evidenziavano "i risvolti positivi" del lavoro di gruppo, ve ne sono stati altri che, al contrario, ne mettevano in luce le difficoltà e la scarsa utilità. Il giudizio degli altri, unitamente al grado di difficoltà del compito, è associato ai casi in cui si verificava un calo del rendimento dei soggetti. Altri studi hanno dimostrato che prendere una decisione comune per un gruppo di persone è un processo molto articolato sul quale intervengono, a seconda delle situazioni, fattori diversi che portano a differenti risultati non sempre positivi (Zani, Palmonari, 1996). Alcune volte, infatti, ciascun soggetto riesce a dare il meglio di sè e il gruppo riesce ad arrivare a delle ottime soluzioni, audaci e creative, grazie alla suddivisione delle responsabilità. A volte invece, per il timore di ferire gli altri, di non considerare tutte le proposte, si possono verificare quei deliri confusi di gruppo in cui i partecipanti arrivano a complicare il processo decisionale, spesso non pervenendo ad alcuna soluzione (Zani, Palmonari, 1996). Da quanto detto finora, si comprende chiaramente che sul funzionamento di un gruppo di lavoro incidono molteplici fattori. La complessità di tutto ciò è legata al fatto che un gruppo è costituito da persone diverse, ognuna col proprio bagaglio di esperienze, col proprio modo di "vedere il mondo e di rapportarsi ad esso", che attribuiscono al gruppo significati differenti. Ciascuno porta se stesso nel gruppo e ciascuno partecipa alla sua formazione. Se, a questo punto, si pensa al risultato ottenuto nei termini di somma d'individui, si percepisce subito l'idea della confusione, della difficoltà di 'mettere d'accordo tante persone diverse'. Ma se, come sostiene la Psicologia di Comunità, e come affermato da Lewin (1972) si pensa al gruppo nei termini di qualcosa di più della somma dei suoi membri, qualcosa di nuovo, che nasce dall'unione di tante risorse diverse, allora si può percepire l'idea di una grossa potenzialità che va però compresa per essere usata nel migliore dei modi.

Conoscere le dinamiche e il funzionamento di un gruppo di lavoro, ossia cosa significa e cosa comporta il farne parte, è fondamentale per qualunque figura professionale che voglia investire le proprie risorse in un lavoro d'équipe, e contribuire al raggiungimento dell'obiettivo che il gruppo stesso si prefigge.

Negli ultimi anni il lavoro di équipe, soprattutto in ambito sociale, è diventato basilare. Ogni progetto è portato avanti grazie alla collaborazione di diversi professionisti; anche l'educatore di strada lavora assieme a svariate altre figure professionali nell'ottica della prevenzione e del miglioramento della qualità della vita. Proprio per tale motivo è interessante sottolineare l'importanza di una preparazione relativa al lavoro di gruppo e alle sue problematiche, come competenza necessaria all'educatore itinerante. Uno degli aspetti importanti su cui poggia il gruppo di lavoro, che non va dimenticato, ma anzi, usato come punto di forza, è la diversità dei singoli partecipanti. Facendo riferimento alla teoria lewiniana si può definire il gruppo di lavoro come "costituito da individui diversi per le professionalità specifiche di ciascuno, il cui scopo è l'elaborazione o la realizzazione di un progetto la cui efficacia dipende dalla puntualità con cui sono interpretate le esigenze dei cittadini a vantaggio dei quali il progetto è immaginato, oltre che dalla chiarezza della comunicazione intragruppo e fra gruppo ed organizzazione in cui si situa" (Zani, Palmonari, 1996). La diversità dei singoli membri, è un punto di partenza e implica l'avere a disposizione molteplici competenze, quindi risorse diverse. Far parte di un gruppo, "... non significa fare tutti la stessa cosa... significa piuttosto... definire un progetto comune alla cui realizzazione concorrono i vari membri con interventi diversi..." (ibidem). La divisione dei compiti, tuttavia, non dovrebbe essere rigida.

L'interdipendenza dei partecipanti è un fattore essenziale per un buon funzionamento del gruppo. Ciascuno dovrebbe essere in grado di svolgere il proprio compito, ma anche di interagire con gli altri, senza incorrere in settorialismi e divisioni gerarchiche rigide. Solo in tal modo sarà possibile soddisfare, come sostiene Benson, quelle esigenze centrali nella vita di un gruppo e dei suoi membri, come il continuare ad essere un'entità separata, ma di sentir, al tempo stesso, di appartenere a qualcosa (Benson, 1993). Poiché ciascuno dei partecipanti ha il proprio punto di vista e i propri bisogni, sarà importante avere rispetto dello spazio individuale dei singoli offrendo a tutti la possibilità di esprimersi, intervenire, proporre, di sentirsi presi in considerazione ed importanti. Il gruppo dovrà avere delle regole chiare entro le quali muoversi nel rispetto di tutti. Sarà importante, anche, definire una gerarchia di obiettivi. È fondamentale, infatti, avere sempre chiaro lo scopo finale, ma anche procedere gradatamente individuando gli "step" per poterlo raggiungere. Dalla constatazione che giorno dopo giorno si riesce a portare a termine quanto prefissato, si avrà uno stimolo ulteriore a procedere con entusiasmo verso l'obiettivo finale. È utile tenere in considerazione alcuni accorgimenti tecnici ed organizzativi: ogni riunione dovrà prevedere l'assegnazione di ruoli specifici che potranno essere rivestiti a turno dai diversi componenti del gruppo.

Sono ad esempio importanti le funzioni del segretario, incaricato di redigere il verbale della riunione, e del conduttore o facilitatore, che si occupa di dirigere l'incontro dando la parola ai partecipanti in modo che tutti possano esprimere la propria opinione (ibidem).

La funzione del facilitatore di gruppo nello specifico incide particolarmente sul funzionamento del gruppo stesso. Esistono diversi modi di gestire un gruppo. Il conduttore, infatti, potrà essere direttivo e autoritario, o al contrario, flessibile e democratico. Essere a conoscenza dei diversi metodi di gestione di un gruppo di lavoro è molto importante per l'educatore itinerante non solo perché può rendere più semplice la sua partecipazione in quanto membro, ma anche e soprattutto, perché spesso si troverà ad interagire con gruppi d'adolescenti rivestendo il ruolo di facilitatore.

3.2.3 L'importanza del gruppo

In ambito psicologico e pedagogico, è stato ormai compreso quanto il gruppo rivesta una funzione importante nel periodo adolescenziale di un individuo. L'età adolescenziale, con i suoi mutamenti corporei e cognitivi, si caratterizza per la spinta a distaccarsi dal gruppo familiare. Quello dei pari offrirà al ragazzo la possibilità di trovare il confronto, il sostegno, la comprensione difficili da sperimentare in famiglia.

In letteratura (Coleman, Hendry 1990, cit. in G. Tonolo S., De Pieri, 1995), la locuzione "gruppo di pari" viene utilizzata in senso generale per indicare gli adolescenti appartenenti ad una stessa fascia di età. Pombeni (1995, 1996) usa il concetto di gruppo di coetanei per definire un nucleo di adolescenti che intrattiene una relazione intensa e continuativa, fondata sulla condivisione di un insieme di esperienze, di interessi e di valori, considerati importanti per il singolo e per il gruppo. Non s'intende, dunque, un raduno casuale di vari individui, ma un'insieme di persone legate da relazioni affettive, interessi ed obiettivi. È caratterizzante di ogni gruppo "la noità, la percezione cioè da parte dei partecipanti di costituire un insieme significativo, un noi diverso da qualsiasi altro" (Bologan Parisi, Ferrario, 1990). Per gli adolescenti, in questa fase difficile, densa di cambiamenti, è facile incappare in momenti di scoraggiamento e disorientamento; il gruppo può, in questi frangenti, facilitare scelte e decisioni ed essere motivo di rassicurazioni e sostegno.

Il gruppo aiuta ad affrontare il percorso che porta all'età adulta, permettendo di superare gradualmente il distacco affettivo dalla famiglia e dando ai ragazzi un senso di appartenenza: insieme provocano, rischiano, trasgrediscono, osano andare oltre le regole, i divieti, le imposizioni, divertendosi e soffrendo. In questo contesto i ragazzi iniziano a sperimentare le prime forme di seduzione, di discorsi, di fantasie, necessarie per sviluppare una propria personalità. È possibile distinguere due tipi di gruppi: gruppi formali e gruppi informali. I gruppi formali si creano all'interno di attività diverse, di tipo sportivo, religioso, culturale, e sono caratterizzati da motivazioni ed obiettivi dichiarati e dalla presenza di adulti con funzioni di controllo e di insegnamento. I gruppi informali sono aggregazioni che si formano in modo spontaneo, non svolgono attività specifiche e sono caratterizzati principalmente dalla condivisione del tempo libero e del divertimento.

Da alcuni dati risulta che in Italia più del 90% degli adolescenti individua come riferimento significativo del proprio processo di crescita la partecipazione ad uno specifico gruppo (formale o informale) di coetanei, alla cui frequentazione dedica gran parte del tempo libero (Palmonari, Pombeni, Kirchler, 1992). La mancanza di rapporti intensi e significativi con i coetanei è stata indicata come uno dei fattori di rischio per lo sviluppo adolescenziale (Ranci 1998, Mion 1991).

Quegli adolescenti che dichiarano di aver difficoltà a stabilire relazioni con i propri coetanei vivono stati di disagio e di solitudine (Brennan, 1982). Gli adolescenti si aggregano seguendo un criterio di affinità, dunque la composizione di ciascun gruppo è assai omogenea, per provenienza sociale, condizione scolastica, look estetico, linguaggio, stili di comportamento. Attraverso ricerche svolte con l'osservazione di vari gruppi di adolescenti si è notato che il gruppo non è molto disponibile all'ingresso di nuovi membri e al passaggio di membri da un gruppo all'altro. Rilevante è anche la negazione della figura del capo che dirige e dà ordini, palesata nel rifiuto dei coetanei che si propongono come leader. Tuttavia ciò non esclude ruoli e posizioni diverse all'interno del gruppo, peraltro facilmente distinguibili

agli occhi di un osservatore esterno, che può cogliere le diverse competenze e modi di agire, le figure aventi una forte influenza nei processi decisionali, nonché gli elementi che tengono unito il gruppo nei momenti di conflitto.

All'interno del gruppo è riscontrabile una forte solidarietà e molta comunicazione. Il gruppo costruisce la propria coesione sulle esperienze vissute insieme, ed è importante una certa continuità nei rapporti, pertanto, non poter partecipare a tutti i momenti di incontro viene vissuto come una perdita sul piano personale. Le ricerche hanno evidenziato una minore presenza di ragazze nei gruppi, dovuta alle maggiori restrizioni imposte loro dalla famiglia, e non al fatto che esse reputino l'esperienza di gruppo meno significativa rispetto ai coetanei maschi. All'interno dei gruppi informali gli adolescenti sperimentano se stessi nelle relazioni con coetanei dell'altro sesso. Tali relazioni hanno caratteristiche diverse in base ai differenti contesti sociali. È stato osservato che nei gruppi di adolescenti appartenenti ad ambienti culturalmente e socialmente svantaggiati, le ragazze hanno una posizione più marginale rispetto ai maschi. La cultura e l'esperienza di questi ragazzi li porta a vedere il mondo maschile e femminile come due universi separati. In gruppi di ragazzi appartenenti a livelli socio culturali più elevati, le ragazze hanno un ruolo più attivo, a volte anche trainante e i rapporti sono basati più sulla stima e sul rispetto reciproco.

Per quanto riguarda i gruppi formali, oltre alla scuola, le ricerche hanno portato a distinguere tre modelli: gruppi educativi; gruppi di opportunità; gruppi di sperimentazione aperta. Il sistema scolastico è la prima struttura, già dall'infanzia, dove iniziano i processi di socializzazione. La classe è un tipo di gruppo dove i membri non si scelgono, è un gruppo obbligato in cui le caratteristiche dei membri sono varie per personalità, esperienze, attitudini e capacità. La frequenza della scuola, la partecipazione alla vita di classe con le relazioni che si instaurano all'interno di essa, e che portano all'interno della classe la formazione di sottogruppi, influenzano l'esperienza formativa dei ragazzi acquistando una rilevanza maggiore quando i membri non hanno la possibilità di sperimentare altri tipi di gruppo. La partecipazione alla vita di classe è un'esperienza sociale estremamente importante per ogni soggetto, in quanto istruttiva ed educativa. Apprendere ad esprimersi chiaramente, a riformulare dei concetti in modo da farsi capire, a valutare diverse ipotesi, imparare ad ascoltare, a considerare posizioni diverse dalle proprie, a saper prendere decisioni insieme agli altri, a collaborare con i propri compagni, sono importanti acquisizioni possibili nel lavoro di gruppo.

I gruppi educativi sono esemplificati dalle varie organizzazioni religiose e politiche. Si tratta di forme di associazione non centrate sulle relazioni interpersonali, ma aventi compiti ed obiettivi specifici, che mettono a disposizione degli adolescenti degli spazi di incontro e prevedono la partecipazione di figure adulte. La finalità di tale organizzazione è quella di guidare l'adolescente nella formazione interiore, nell'ampliamento dei suoi interessi fornendo riferimenti valoriali, offrendo occasioni per sperimentare relazioni significative e proponendo modalità di rapporto con il mondo esterno (Friend, Cook, 2000).

I gruppi di opportunità non hanno particolari posizioni ideologiche e invitano i partecipanti a sperimentarsi. Generalmente si tratta di associazioni di carattere sportivo, espressivo-culturale, o che propongono vacanze e attività di tempo libero, la cui frequentazione è temporalmente ben delimitata. Sono gruppi sviluppatisi più di recente, a partire dal momento in cui l'età adolescenziale non è stata più considerata solo un momento di passaggio, ma uno specifico ed importante periodo della vita umana. È possibile distinguere i gruppi siffatti in tre tipologie:

- 1. Modello prescrittivo: iniziative promosse da enti formativi o dopo-scuola, che hanno lo scopo di fornire strumenti per migliorare le capacità di apprendimento e d'inserimento dell'adolescente.
- 2. Modello cooperativistico: associazioni polisportive o culturali, aventi la finalità di permettere all'adolescente di sperimentare la propria espressività e creatività senza coinvolgerlo in progetti a lunga scadenza ma in iniziative brevi con risultati visibili.
- 3. Modello "di servizio": forme associative con lo scopo di facilitare incontri, relazioni e attività ricreative per ragazzi che non hanno motivazioni o capacità di aggregarsi per scopi precisi o per attività.

Le associazioni pacifiste, i gruppi ambientalisti e le varie iniziative di volontariato sociale, classificabili come gruppi di sperimentazione aperta, offrono riferimenti valoriali e danno spazio alla soggettività dei membri. Si tratta di modelli organizzativi aperti aventi un interscambio continuo con il mondo esterno. La loro azione è centrata sul rapporto individuo-società e permettono la sperimentazione di contatti sociali. L'adolescente che partecipa a questi tipi di gruppo non si pone il problema di fare o saper fare delle cose, ma quello di partecipare a qualcosa di utile socialmente. Le figure professionali impegnate con gli adolescenti sono varie ed i ruoli nei rapporti educativi relazionali con l'adolescente sono diversi. L'educatore itinerante, che opera principalmente nei gruppi naturali (informali), deve possedere particolari abilità per costruire un rapporto di fiducia e di amicizia con l'adolescente, cominciando proprio con un delicato lavoro di avvicinamento lento, attento, costante, rispettoso dell'altro, dei suoi tempi e dei suoi spazi. È importante che l'educatore sia costantemente presente nel quartiere, a contatto con le dinamiche e le problematiche peculiari del contesto in cui opera. L'educatore condivide la vita dell'adolescente, è capace di ascoltare, di imparare e di capire.

L'educazione itinerante non mira ad un trasferimento di conoscenze, ma ad innescare un processo che consenta ai giovani di riconoscere e sviluppare le loro capacità, quindi non può avvalersi di metodi di educazione ed insegnamento basati sulla trasmissione di informazioni. È a questo punto utile ricordare come autori quali Dewey, Decroly e Montessori, in ambito pedagogico, così come i sostenitori della Psicologia Umanistica e di Comunità in quello psicologico, abbiano messo in discussione i tradizionali metodi educativi (basati sulla trasmissione del sapere tramite lezioni frontali e su un rapporto asimmetrico tra 'insegnante e ragazzo') ed abbiano sostenuto una nuova concezione educativa, nella quale la comunicazione circolare, l'apprendere tramite 'l'esperire', il lavoro di gruppo svolgono un ruolo basilare (Bolocan Parisi, Ferrario, 1990). Come accennato in precedenza, infatti, il gruppo può essere inteso come grande risorsa e favorire un apprendimento cognitivo ed emotivo di valore. La situazione di gruppo, infatti, grazie al continuo confronto, offre la possibilità di specchiarsi nell'altro e stimola apprendimenti che non sono sempre coscienti, e che possono, per tale motivo, incidere su abitudini più difficili da cambiare in modo razionale.

Benson sottolinea che il gruppo ha la capacità di influenzare in profondità diversi aspetti della persona, quali: modi di pensare, valori, abitudini, azioni e risultati, benessere mentale ed emotivo, processo di apprendimento in genere (Benson, 1993). Il gruppo offrirà al ragazzo la possibilità di sperimentare una forte sensazione di stabilità e di affidabilità. È nell'interazione con le persone, infatti, che ciascuno di noi "costruisce" la propria rappresentazione di sé e le basi della sicurezza individuale (Benson, 1993). Nel gruppo, inoltre, le differenze individuali vengono vissute come risorse. Per tale motivo, ciascuno potrà sentirsi "unico" ed

"indispensabile", nonchè utile, grazie alle sue competenze, a tutti gli altri. Il ragazzo si sentirà parte di un insieme, e potrà tramite il gruppo, soddisfare l'importante bisogno di "far parte di", caratteristico dell'adolescenza. Tramite tecniche come il "circle time" e le discussioni di gruppo, i ragazzi apprendono l'esistenza di diversi modi di comunicare e scoprono che il gruppo può essere, con le sue molteplici risorse, di aiuto nella risoluzione di difficoltà e problemi, rendendo possibile un'esperienza di grande soddisfazione e di crescita per ciascun individuo (Bolocan Parisi, Ferrario, 1990).

Perché tutto ciò si verifichi, comunque, sarà importante riuscire a stimolare una buona atmosfera di gruppo, favorendo lo sviluppo della coesione e della partecipazione dei componenti. Quest'ultimo aspetto è fondamentale per la riuscita del lavoro. È basilare, infatti, che tutti si sentano partecipi dello stesso insieme e dello stesso obiettivo, e che lavorino per realizzarlo. La partecipazione è, secondo alcuni autori, fortemente legata allo stile di leadership o di conduzione del gruppo: autoritario, democratico, permissivo (Malekoff, 1997).

Lo stile autoritario si basa su un'assidua presenza del leader. Egli prende la maggior parte delle decisioni senza interpellare il gruppo e stabilisce la divisione dei compiti tra i vari membri. Lo stile democratico consente una maggior partecipazione del gruppo. Le decisioni sono prese insieme e il leader, pur essendo presente, non instaura un rapporto asimmetrico con i partecipanti al gruppo. Lo stile permissivo si caratterizza, invece, per l'assenza del leader. Tutta la gestione è nelle mani del gruppo. Sembra che i tre metodi sortiscano effetti diversi sul gruppo. Partendo dal presupposto che uno stile non può essere valutato in astratto e che lo stile migliore da adottare varia in funzione della fase di vita del gruppo, dell'obiettivo e del momento specifici, sembrerebbe, comunque che lo stile democratico sia quello che produca risultati più positivi. Sotto una direzione autoritaria, infatti, i membri del gruppo s'impegnano in presenza del leader ma non sviluppano reale interesse per le attività svolte. Lo stile di leadership permissivo, invece, fa sì che la dimensione del gioco diventi prevalente, ma il lavoro ne risentirà in termini di continuità. Nel caso di leadership democratica, il gruppo percepisce le attività da svolgere come proprie. Ciascuno sente di valere, perché il prodotto finale è frutto della partecipazione di tutti. Tutto ciò è fondamentale per la crescita del ragazzo, in quanto stimola il suo senso di responsabilità (Bolocan Parisi, Ferrario, 1990).

Visto in questi termini, il lavoro di gruppo è un importante strumento di cambiamento e di crescita, utilissimo al lavoro dell'educatore itinerante. Può operare in molteplici situazioni, come la scuola, centri ricreativi, la strada stessa.

È ora utile menzionare alcune delle attività di gruppo che possono essere svolte nei diversi contesti d'intervento nel lavoro con gli adolescenti. Tra le prime attività che meritano di essere citate troviamo il gioco e le attività ricreative in genere. L'importanza attribuita al gioco da psicologi, pedagogisti, filosofi, ha un'origine antica, ma ciò soprattutto in riferimento ai bambini. Anche per gli adolescenti e non solo, invece, il giocare può essere un'importante occasione di crescita. Esistono vari tipi di giochi che toccano aspetti diversi della

¹ Il *circle time* (tempo del cerchio) è una tecnica del lavoro di gruppo ed una delle principali metodologie dell'educazione socioaffettiva. Sembra che abbia avuto origine negli anni '60 in California, quando in alcune scuole materne ed elementari fu introdotta un'attività extracurriculare chiamata "magic *circle time*". I bambini e l'insegnante si sedevano in modo da formare un cerchio instaurando, così, una comunicazione circolare che permettesse di vedersi tutti e parlare meglio di argomenti scelti dai bambini stessi.

persona: i giochi di ruolo e le simulazioni, per esempio, offrono la possibilità di esprimere sentimenti, vissuti, o anche problematiche, tramite la finzione, che diminuisce il coinvolgimento diretto della persona. I giochi "strutturati" sono molto utili nella sperimentazione del rapporto con le regole, mentre quelli "liberi" favoriscono l'espressione della creatività. Un secondo tipo di attività significative riguarda la musica e il ballo. Entrambe sono legate al ritmo, fattore storicamente riconosciuto fondamentale nella sperimentazione della vicinanza e della condivisione. La musica accomuna: quando si canta insieme, per esempio, ciascuno sa cosa l'altro sta facendo e sperimentando. Il ballo, invece, nello specifico, coinvolgendo la sfera fisica, interessa molto i ragazzi poiché arriva a 'toccare', ad esempio, la sessualità permettendo, tra le altre cose, di stabilire contatti poco 'impegnativi' con l'altro sesso. Anche le attività teatrali sono molto utili alla socializzazione, ma rivestono un ruolo ancor più specifico rispetto alla possibilità di ricevere riconoscimenti e di sentirsi "validi". Nelle rappresentazioni teatrali dinnanzi ad un pubblico, per esempio, ciascuno ha un proprio ruolo e viene "applaudito per ciò che ha fatto". Ancora, le attività manuali, in genere, aumentano il senso di fiducia in sé. Il ragazzo percepisce la buona riuscita di un proggetto suo, di una sua opera vera e tangibile. Questo tipo di attività offre, inoltre, un'occasione per scoprire nuovi interessi e abilità, e può portare addirittura a futuri sbocchi professionali. Tutte le arti visive e grafiche favoriscono l'espressione della creatività. Le escursioni e le attività naturalistiche permettono spesso a ragazzi di città di conoscere una natura con la quale non hanno molta familiarità e sono, comunque, occasioni per fare attività sportiva e socializzare. Questo tipo di attività offre, inoltre, la possibilità di responsabilizzare i giovani tramite lavori di cura e pulizia dell'ambiente e di aumentare, se svolta nel proprio quartiere, il senso di appartenenza e il rispetto nei suoi confronti (Bolocan Parisi, Ferrario, 1990).

Non bisogna dimenticare che l'insieme di più individui, quindi anche un'intera comunità di cittadini, possiede enormi potenzialità. L'educatore avrà allora il compito di rendere la comunità consapevole delle risorse che la caratterizzano e di attivarla nel ricercarne di nuove: una comunità competente, *empowered*.

Da questo punto di vista, favorire la nascita e l'espansione di gruppi, stimolare la crescita di una rete solida in una comunità, significa riconoscere uguale valore a tutti i singoli individui che la compongono. "Il lavoro di gruppo, diventa, quindi, non solo espressione di una nuova pedagogia, ma... in chiave socio-politica... mezzo per dare spazio espressivo a chi, altrimenti, non avrebbe né voce né peso: agli utenti dei servizi negli enti, ai cittadini in genere negli ambienti in cui vivono, ai giovani nella scuola e in tutti gli ambiti che a loro interessano" (Bolocan Parisi, Ferrario, 1990).

La più importante e unica BiblioVideoteca sulle PSICOTERAPIE

fondate sull'evidenza e l'autoefficacia dall'APA - American Psychological Association

edita dall'ASPIC. Per chiedere l'invio del Catalogo illustrativo dettagliato Tel. 06.5413513 - 06.5926770

Videodidattica per l'AUTOFORMAZIONE (LIBRO con VIDEO in Italiano) Stando comodamente a casa, studi apprendi e ti aggiorni ricordandoti che *un'immagine vale più di mille parole*

VIDEO Psicoterapia Psicodinamica Breve <i>Prof. Donald K. Freedheim</i> + LIBRO Psicoterapia Breve Integrata di <i>John Preston</i>	€ 120,00
VIDEO Psicoterapia Cognitiva-Affettiva Comportamentale <i>Prof. Marvin R. Goldfried</i> + LIBRO Dalla Terapia cognitivo-comportamentale all'Integrazione delle Psicoterapie di <i>Marvin R. Goldfried</i>	€ 120,00
VIDEO Psicoterapia Processuale Esperienziale <i>Prof. Leslie S. Greenberg</i> + LIBRO Manuale di Psicoterapia Esperienziale Integrata di <i>Greenberg, Watson, Lietaer</i>	€ 132,00
VIDEO La Terapia Centrata sul Cliente <i>Prof. Nathaniel J. Raskin</i> + LIBRO La Terapia Centrata sulla Persona di <i>Jerold Bozarth</i>	€ 120,00
VIDEO EMDR per Traumi: Movimento Oculare Desensibilizzante e Rielaborazione <i>Prof.ssa Francine Shapiro</i> + LIBRO Trattamenti Psicologici in Emergenza di <i>Edoardo Giusti, Claudia Montanari</i>	€ 118,00
VIDEO La Terapia Eclettica Prescrittiva <i>Prof. John C. Norcross</i> + LIBRO Psicoterapia Prescrittiva Elettiva, fondata sull'evidenza di <i>Larry Beutler, T. Mark Harwood</i>	€ 120,00
VIDEO Psicoterapia Multimodale <i>Prof. Arnold A. Lazarus</i> + LIBRO Le Basi della Psicoterapia Eclettica ed Integrata di <i>Olivier Chambon, Michel Cardine</i>	€ 125,50
VIDEO Ipnoterapia Ericksoniana <i>Prof. Jeffrey K. Zeig</i> + LIBRO Ipnosi e Psicoanalisi, collisioni e collusioni di <i>Léon Chertok</i>	€ 120,00
5 VIDEO Terapia Cognitivo-Comportamentale per la Depressione + LIBRO di <i>Prof. Jacqueline B. Persons</i>	€ 275,00
VIDEO Psicoterapia Esperienziale <i>Prof. Alvin Mahrer</i> + LIBRO Lavorare con le Emozioni in Psicoterapia Integrata di <i>Leslie Greenberg, Sandra Paivio</i>	€ 127,50
VIDEO Psicoterapia Comportamentale con paziente ossessivo-compulsivo <i>Prof. Samuel M. Turner</i> + LIBRO Ossessioni e Compulsioni - Valutazione e Trattamento di <i>Edoardo Giusti, Antonio Chiacchio</i>	€ 127,50
VIDEO Psicoterapia Pratica con Adolescenti <i>Prof.ssa Alice K. Rubenstein</i> + 2 LIBRI Psicoterapia Integrata per bambini e adolescenti di <i>Sebastiano Santostefano</i>	€ 155,00
VIDEO Psicoterapia Infantile <i>Prof.ssa Jane Annunziata</i> + LIBRO Counseling Scolastico Integrato di <i>Enrichetta Spalletta, Carla Quaranta</i>	€ 122,00
2 VIDEO II Counseling breve in Azione <i>Prof. John M. Littrell</i> + LIBRO II Counseling breve in Azione di <i>John M. Littrell</i>	€ 122,00
VIDEO Come gestire il <i>transfert</i> erotico in psicoterapia AA.VV. + LIBRO Etica del con-tatto fisico di <i>Edoardo Giusti, Flavia Germano</i>	€ 115,00
VIDEO Psicoterapia Psicoanalitica per la schizofrenia <i>Prof. Bertram P. Karon</i> + LIBRO Disturbi mentali gravi di <i>Valentina Campanella, Michele Fiori, Domenico Santoriello</i>	€ 120,00
VIDEO Psicoterapia Interpersonale Ricostruttiva <i>Prof. Lorna Smith Benjamin</i> + LIBRO Psicoterapia Interpersonale Integrata di <i>Edoardo Giusti, Attilia Lazzari</i>	€ 118,00
VIDEO Come gestire la rabbia dei pazienti in psicoterapia AA.VV. + LIBRO Terapia della rabbia di <i>Edoardo Giusti, Flavia Germano</i>	€ 118,00
VIDEO Terapia della Gestalt individuale in gruppo <i>Prof. Ginger / Masquelier</i> + LIBRO Psicoterapie della Gestalt <i>integrazione dell'evoluzione pluralistica,</i> di <i>Edoardo Giusti,Veronica Rosa</i>	€ 130,00

Distribuzione: **SOVERA MULTIMEDIA** srl - via Vincenzo Brunacci, 55 - 00146 Roma Tel. 06.5585265 - 5562429 - Fax + 06.5580723 - E-mail: info@soveramultimedia.com

GRUPPI GRUPPI GRUPPI



«...Tramite un gruppo analitico il partecipante entra in un campo terapeutico speciale che, attivo al di fuori di lui, pur tuttavia lo compenetra profondamente. Un gruppo che è pertanto in grado di "curare" una malattia che a suo tempo era stata determinata da un altro, precedente, campo patogeno».

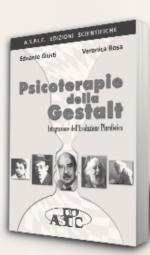
Leonardo Ancona

GRUPPI

GRUPPI GRUPPI

Emerito di Psichiatria Università Cattolica del Sacro Cuore

La Gestalt è una potente metodica terapeutica ecologica centrata sulla consapevolezza emozionale dell'organismo in con-tatto con l'ambiente. Gli interventi puntuali sulla processualità della presenza dialogica, rendono le applicazioni compatibili e trasversali con altri sistemi psicoterapeutici. L'approccio risulta efficace anche in ambito educativo, psicosociale e formativo nelle organizzazioni. La scienza dell'esperienza fenomenologica specifica del modello gestaltico, consente l'utilizzo di varie tecniche per l'integrazione e lo sviluppo creativo delle molteplici forme espressive del Sé esistenziale.



VIDEODIDATTICA PER LE PSICOTERAPIE

Fondate sull'evidenza e l'autoefficacia Un'immagine vale più di mille parole



4 sedute reali Videoregistrate della Terapia della Gestalt in Gruppo, 127 minuti con Anne e Serge Ginger - Gonzague Masquelier

2 libri + 1 Videocassetta con contrassegno Euro 150,00

Per ordinare libri e video - Edizioni SOVERA Tel. 06.5585265 - 06.5562429 - Fax 06.5580723

Per ricevere gratuitamente il catalogo illustrativo della Formazione in VIDEO, dei Corsi e delle pubblicazioni telefonare ai sequenti numeri: 06.5413513 - 06.5926770 - www.aspic.it

Educatore itinerante e territorio: individuo, gruppo, comunità



L'educatore itinerante ha la funzione di aiutare e accompagnare l'individuo in un percorso di scoperta delle potenzialità individuali; promuovere l'inserimento sociale e lavorativo; aiutare a prevenire il disagio in contesti 'difficili'; agire in un'ottica di salutogenesi. Il processo di scoperta e di inserimento del singolo individuo si sviluppa in diversi ambiti territoriali che divengono quindi i campi di lavoro dell'educatore itinerante. Ed è proprio "la strada" ad assumere un significato importante, soprattutto per il target preso in considerazione (giovani pre-adolescenti, adolescenti), spesso e volentieri vissuta come unico "spazio di libertà" lontano da contesti familiari istituzionalizzati, spesso chiusi e quindi ambito d'indagine privilegiato, insieme alla scuola, dallo stesso educatore. Lavorare in strada significa osservare ed entrare in rapporto con i gruppi di pari direttamente nel territorio di appartenenza di questi.

La strada assume un ruolo centrale da una duplice prospettiva. Essa può essere intesa da una parte come luogo in cui rinvenire il disagio sommerso o accedere a quelle realtà adolescenziali refrattarie a proposte organizzate di socializzazione; dall'altra come risorsa naturale per creare relazioni e implementare nuovi modi di fare cultura (Zani, Pombeni, 1997). In concreto, l'educatore itinerante deve possedere competenze generali, ma anche specifiche e contestuali al territorio di riferimento in merito a svariati campi quali: l'istruzione, la formazione professionale, il mondo del lavoro, le attività del tempo libero, ecc., dunque deve espletare una funzione orientativa promuovendo l'apertura di un canale comunicativo preferenziale con la realtà complessa, all'interno del quale è possibile costruire insieme agli utenti gli strumenti per la ricerca, l'accesso, la selezione, l'interpretazione critica delle informazioni. È ormai condivisa, nell'attuale panorama educativo, l'idea che il terreno della mediazione caratterizzi e qualifichi il lavoro dell'educatore che, partendo dalla dimensione individuale (il soggetto, nel nostro caso l'adolescente a cui si rivolge) e gruppale (il gruppo

di adolescenti), arriva alla dimensione comunitaria all'interno della quale deve operare in merito a:

- messa in comunicazione delle realtà microsociali, delle strutture e delle istituzioni territoriali;
- ≥ attivazione della cittadinanza nell'analisi e nelle strategie da adottare per la risoluzione dei problemi del territorio;
- promozione di una cultura del benessere e della qualità della vita;
- prevenzione del disagio, agendo quindi principalmente con gli adolescenti ed i pre adolescenti, in particolare nel mondo scolastico;
- ≥ attivazione delle risorse individuali, di gruppo e di comunità.

L'educatore itinerante che lavora in un'ottica di empowerment adotta la modalità di lavoro in rete. Più che intervenire in termini di riparazione all'insorgere di un problema, deve svolgere il suo ruolo in termini di prevenzione; più che risolvere lui stesso le difficoltà, deve creare le condizioni affinché i ragazzi, attraverso livelli di autonomia sempre maggiori, imparino a risolverli da soli. Egli si adopera affinché si liberino le energie individuali e collettive, in quanto ciascun soggetto è dotato di un enorme potenziale attivo e creativo. L'azione, l'agire dell'educatore dà particolare rilevanza al territorio e alla stessa popolazione (comunità) in quanto utili strumenti, mezzi attivi attraverso i quali l'educatore opera come agente di cambiamento non solo a livello individuale ma anche a livello collettivo, promuovendo la tutela della salute, la qualità della vita, riducendo il disagio sociale, la devianza e l'emarginazione laddove sono riscontrati contesti definiti a rischio. Accade così che anche la comunità diviene oggetto e soggetto di cambiamento, di sviluppo e di crescita.

Il "senso di comunità", indispensabile per l'esistenza della comunità stessa, si struttura progressivamente man mano che gli individui condividono esperienze e acquisiscono la consapevolezza che i loro bisogni personali possono venir soddisfatti mediante l'impegno comune, lo stare insieme, la partecipazione attiva. Il "senso di comunità" viene così inteso come percezione della similarità, del riconoscimento e mantenimento dell'interdipendenza dei singoli soggetti e del sentirsi importanti gli uni per gli altri. Il sentimento di appartenenza crea nell'individuo sicurezza e identificazione all'interno del gruppo; l'influenza ricorsiva tra persona e gruppo, stimola gli individui al convincimento che la comunità stessa nel suo insieme, possa esercitare un'influenza (e un potere) nei confronti di ambienti, soggetti etc. esterni alla comunità. I valori, i bisogni che i membri hanno all'interno di un gruppo, rappresentano le priorità comuni; soddisfacendoli, il sentimento di comunanza aumenta. Un ulteriore fattore importante per far sì che il sentimento di comunità si incrementi è la "connessione emotiva condivisa", che sottolinea il legame di interdipendenza fra i membri della comunità e riguarda tutte quelle interazioni, esperienze e relazioni vissute che legano le persone tra di loro attraverso un evento comune.

Sia il "senso di comunità" che l'empowerment, portano ad una "attivazione" dei cittadini che migliora e aumenta il livello di qualità delle risposte ai problemi. Un altro strumento utilizzato dalla Psicologia di Comunità e quindi dallo stesso educatore itinerante nel suo lavoro, è la ricerca-intervento, orientata allo sviluppo della comunità e quindi promotrice di "un'attivazione" da parte dei cittadini stessi. Perché sia efficace, questa metodologia deve essere preceduta da uno studio dei "profili di comunità", attraverso i quali l'educatore può conoscere il territorio nella sua completezza. L'action research (ricerca-intervento) è stata proposta per la prima volta da Kurt Lewin (1948, 1972), verso la metà degli anni '40, con

lo scopo di stimolare cambiamenti all'interno di una società, mediante l'attivazione di programmi d'intervento all'interno del territorio. Secondo Lewin, infatti, per comprendere i fenomeni sociali bisogna innanzitutto osservare le "forze" che sono presenti ed agiscono in un contesto; la ricerca, la scienza deve "studiare le cose cambiandole e vedendone gli effetti" (Lewin 1972). I protagonisti sono i membri stessi della comunità, i quali hanno il compito di migliorare e promuovere la salute sia individuale che collettiva e prevenire possibili disagi. Come "azione secondaria" la ricerca-intervento stimola la partecipazione e il coinvolgimento degli stessi destinatari dell'intervento tramite l'aiuto dei ricercatori (educatori) (Trombetta, Rosiello, 2000). La filosofia dell'action research consiste proprio nell'integrare "il sapere tecnico con il sapere diffuso della popolazione" (Francescato, Ghirelli, 1988), creando così al suo interno un gruppo lavorativo composto sia da educatori, che svolgono un ruolo di guida, sia dai membri della comunità, le cui iniziative, vengono accolte più facilmente dall'intera comunità e quindi ne determinano il cambiamento.

La ricerca-intervento, sempre secondo Lewin, può essere suddivisa in:

- ≥ identificazione di interessi o problemi;
- raccolta di dati che servono a definire gli obiettivi dell'intervento;
- → formulazione dei programmi d'azione e successivamente valutazione dei risultati prodotti.

Approfondendo lo studio, la tipica "ricerca-intervento partecipata" è descritta da Cunningham (1976) con un modello a tre fasi interconnesse:

- ≥ sviluppo;
- □ ricerca:
- intervento.

Lo "sviluppo del gruppo" si realizza con l'individuazione di un problema da affrontare da parte di un gruppo di persone; questa consapevolezza determina la costituzione del gruppo che coordinerà la ricerca e definirà gli scopi generali di interesse comune. Quando il gruppo si è formato si passa alla fase della "ricerca" vera e propria. L'indagine va dalla formulazione di ipotesi, alla scelta delle modalità di raccolta delle informazioni (per esempio tramite interviste e questionari) e in base all'analisi dei dati raccolti si passa alla formulazione di ipotesi "d'azione". In seguito c'è la terza ed ultima fase: "l'intervento" che viene pianificato con obiettivi operativi; organizzato in base alle risorse a disposizione; in cui è previsto un monitoraggio di controllo; infine vi è l'implementazione del progetto. Al termine di ogni fase c'è la valutazione da parte del gruppo stesso per verificare l'andamento dei lavori e calibrare meglio l'azione (Fracescato, Ghirelli 1988).

Strumento elettivo della ricerca-intervento è il "profilo di comunità", che permette di analizzare, in maniera approfondita il contesto, il territorio nel quale si intende lavorare. Una comunità è infatti un insieme di persone che condivide un territorio più o meno vasto, un sistema sociale in cui le parti sono interdipendenti (Murrell, 1973). Secondo Martini e Sequi (1988), "...la comunità locale è un sottosistema socio-territoriale a confini amministrativi definiti (piccolo e medio comune, quartiere di grande città, distretto socio-sanitario), dove si dispongono, in un mutuo scambio di influenze, individui, gruppi, ambiente fisico, ambiente costruito dall'uomo, bisogni, risorse etc., e attività di interpretazione e/o trasformazione della vita". La comunità è anche un insieme di norme, regole, un'organizzazione amministrativa e, soprattutto, un intreccio di legami affettivi, psicologici di appartenenza e di conflitto. Tutti questi fattori, interagendo tra di loro, formano o creano un sistema complesso e mute-

vole (Francescato, Leone, Traversi, 1993). Per potere intervenire con la modalità adeguata in questo sistema in continua trasformazione, bisogna analizzare i bisogni della comunità e le risorse che il territorio stesso offre. Occorre, cioè, fare una "lettura", un "profilo di comunità". Secondo Martini e Sequi (1988) si può disegnare un profilo completo tenendo presente sette diversi aspetti.

- 1) Il profilo territoriale riguarda e comprende i dati che caratterizzano l'aspetto fisico e geografico della zona: l'estensione, la composizione fisica, il clima, le risorse ambientali, le infrastrutture e il rapporto che esiste tra l'ambiente naturale e l'ambiente costruito dall' uomo. Generalmente queste informazioni possono essere facilmente reperite negli uffici comunali e nelle associazioni e organizzazioni che si occupano dei servizi e delle infrastrutture.
- 2) Il profilo demografico tiene conto del numero di abitanti della zona presa in esame, l'incremento o viceversa il decremento della popolazione, la mobilità sociale e infine i flussi migratori. Da queste informazioni è possibile tracciare un quadro generale sulla densità di popolazione in base alla divisione per fasce di età e di sesso, sulla uniformità della comunità e sulla sua trasformazione in funzione del tempo. Infine si possono individuare i fattori che promuovono il senso di appartenenza e che permettono anche di prevedere i bisogni "futuri" legati alle specifiche fasce di età. Queste informazioni possono essere reperite presso gli uffici anagrafici e, anche in base ai dati del censimento.
- 3) Profilo delle attività produttive. In questo ambito le attività primarie secondarie e terziarie offrono un "panorama completo" di sviluppo anche a livello economico rilevando informazioni riguardanti l'occupazione nei vari settori produttivi, la posizione degli stessi occupati al loro interno e la tipologia dei lavori: tempo pieno, part-time, secondo lavoro, lavoro nero etc. Un importante aspetto che può essere estrapolato da questo profilo è, oltre al livello di occupazione, il tasso di disoccupazione. La disoccupazione è una forma di disagio per chi ha perso il lavoro, per chi è in cerca del primo impiego e, soprattutto per i giovani; è aggravato dal fatto che, in questi ultimi anni si è procrastinato notevolmente, rispetto alle generazioni precedenti, il momento dell'ingresso nel mondo del lavoro. Infine, un ultimo elemento che può essere preso in considerazione è il grado di nocività ambientale legato a specifiche attività quali il tasso di inquinamento atmosferico, la salute in fabbrica e la produzione, lo smaltimento e l'eliminazione delle scorie (Francescato, Leone, Traversi, 1993). Tutte queste informazioni possono essere raccolte negli uffici di collocamento, sindacati etc.
- 4) Un altro importante profilo è legato ai servizi che sono indicatori del "grado di civiltà di una comunità" (Palmonari, Zani, 1996). I servizi si dividono in tre tipologie: servizi socio-educativi quali scuole, parrocchie, organizzazioni, associazioni, enti locali con obiettivi formativi; servizi socio-sanitari costituiti sia da servizi di base (ospedali, poliambulatori etc.) sia da servizi specialistici (ad esempio centri di accoglienza, comunità terapeutiche, consultori etc.). Ulteriori strutture, invece, vengono utilizzate per finalità creative (servizi ricreativi e culturali), con il compito di creare spazi pubblici, campi sportivi, luoghi di ritrovo, biblioteche, teatri, adeguati ad accogliere persone spesso anziane o molto giovani e così estendere gli interessi nei vari campi rispondendo alle richieste delle diverse componenti della comunità. Un'analisi dei dati riferiti ai servizi di questa categoria ne rivela la presenza, l'ubicazione, l'utenza e il funzionamento, di conseguenza sottolinea le possibili carenze e le potenzialità. Inoltre, è importante verifi-

care se questi servizi sono collegati fra loro (rete di collegamento) e con le altre strutture presenti sul territorio (scuole, altri enti locali). Le informazioni inerenti a questi servizi sono date dalle ASL, municipi, associazioni culturali.

- 5) Il profilo istituzionale riguarda le varie istituzioni che sono presenti nella comunità. Questo profilo comprende tutte quelle organizzazioni politico-amministrative, religiose ed economiche che assumono ruoli fondamentali all'interno della stessa comunità e che ne rappresentano i valori, i modelli comportamentali e i riferimenti ideologici; congiungendo così l'aspetto istituzionale (normativo) e quello morale. È quindi essenziale conoscere questi modelli e valori affinché si possano comprendere anche le eventuali "resistenze" al progressivo cambiamento della comunità (Palmonari, Zani, 1996).
- 6) Il profilo antropologico-culturale permette all'educatore itinerante di conoscere a fondo la "storia" della comunità locale (tramite documenti di vario tipo). I valori che la comunità ha assunto ed assume, i suoi atteggiamenti adottati per fronteggiare la realtà e i problemi sono degli indicatori per comprendere il grado di coesione e di coinvolgimento dei suoi membri. In questo ambito è utile conoscere anche tradizioni, feste popolari, eventi che caratterizzano un determinato contesto sociale.
- 7) L'ultimo profilo preso in esame per completare un'analisi di comunità è quello psicologico. Studiando questo aspetto si possono conoscere le "dinamiche affettive della popolazione", comprenderne i comportamenti sociali, il senso di appartenenza, la percezione e l'identificazione collettiva. In questo ambito è fondamentale osservare e studiare gruppi formali e informali (famiglia, associazioni, gruppi sportivi etc.), la loro integrazione, collaborazione e/o conflitti, il senso di coesione o di emarginazione, l'apertura e i legami sociali (affettivi o di interessi comuni). Quest'ultimo profilo è il più difficile da analizzare in quanto si prendono in esame non dati oggettivi, ma aspetti riguardanti le singole sfere individuali le cui risposte sono più complicate da interpretare.

La formula della ricerca-azione partecipata scaturisce dalla partecipazione diretta dei destinatari dell'intervento, sin dalla fase della pianificazione (Lavanco, Novara, 2002).

Per disegnare, un'analisi di comunità in maniera adeguata e completa, per poter conoscere il contesto in cui operare, nel quale si dovrà mettere in atto l'action research, l'educatore itinerante deve essere in grado di "partecipare attivamente" alla ricerca, raccogliendo dati e informazioni, andando in "prima persona" sul territorio. Secondo sempre Martini e Sequi, è necessario che l'operatore o l'educatore, si integri nel tessuto stesso della comunità, diventando così un "osservatore partecipante". Il lavoro sul territorio e il territorio stesso assumono così un'importanza fondamentale nel lavoro dell'educatore. Il lavoro sul campo permette di individuare oltre ai luoghi di incontro sociale formali, quelli informali (per esempio piazze, muretti, parchi pubblici etc.) con l'obiettivo di farsi conoscere e far conoscere il Servizio che questa nuova figura sociale rappresenta. Si attiva così una rete di rapporti, e l'operatore diventa un punto di riferimento e di connessione tra il cittadino e il territorio, un possibile tramite per agganciare il singolo al contesto in cui vive.

La raccolta dei dati sul territorio, la conoscenza delle risorse e delle eventuali carenze delle istituzioni e dei servizi (punti di forza e di debolezza) permettono la programmazione, come già sottolineato in precedenza, di interventi che tengano conto dei bisogni sia espressi che inespressi, sia oggettivi che soggettivi, dei membri e della stessa comunità. È importante contattare le strutture ma soprattutto le "figure-chiave", i "testimoni", tutti coloro che, appunto, svolgono un ruolo determinante, di responsabilità all'interno del contesto, facendo

diventare loro stessi parte attiva di eventuali progetti (Leone, 2003). Il materiale raccolto, principalmente attraverso interviste, può essere la base di partenza per creare e formare una rete di collegamento (rete sociale) importante per la comunità stessa, perché aiuta il singolo ad entrare in forme di sostegno sociale.

4.1 Il lavoro di rete

All'interno della comunità si possono distinguere due tipi di reti: una formale, costituita dai servizi offerti dall'ente pubblico (consultori, centri diurni etc.), che si basa su interventi specialistici (assistenza domiciliare, consulenza psicologica etc.); una informale, costituita principalmente dall'insieme delle relazioni interpersonali ed affettive in cui la persona è coinvolta (famiglia, amici, volontariato etc.), il cui intervento è soprattutto fondato su sostegno affettivo e relazionale. Si parla, quindi di "rete formale" e "rete informale". L'educatore itinerante ha proprio il compito di formare, rinvigorire e ampliare questa rete, in modo tale che vi sia un "filo conduttore" tra il singolo, i gruppi e la comunità. Il "lavoro di rete", è così la creazione di uno o più connessioni (scambi, interazioni), di intrecci tra il formale e l'informale, tra organizzazioni e singoli individui, allo scopo di facilitare e rinforzare il legame tra questi. Valorizzando le risorse che ciascuno ha; attivando i singoli soggetti all'interno della rete stessa; facendo diventare loro stessi "poli d'aiuto" capaci di autoregolarsi, mediante la cooperazione reciproca, si migliora e mantiene il benessere sia individuale che collettivo. Tramite il lavoro itinerante, viene ribaltata la visione abituale dei servizi sociali, in cui l'attivarsi per ricevere un qualsiasi tipo di aiuto spetta all'utente. Nella logica del lavoro itinerante questo cambiamento riflette anche l'abbandono di una posizione in cui si sottolineano gli aspetti di criticità e di incapacità dei soggetti, a fronte di una scommessa sul positivo: non si parte dagli aspetti problematici della situazione ma dalle sue potenzialità. È nell'ambiente naturale, rappresentato dalla strada e dalla scuola, che si devono individuare i punti di forza su cui fare leva per volgere in positivo ciò che si presenta in principio come negativo. Focalizzandosi sul positivo, si mira a promuovere processi di sviluppo che si propongano di agevolare potenzialità e competenze degli adolescenti, dei loro gruppi informali e delle comunità locali alle quali appartengono (Maurizio, 1998). La rete è la configurazione dei legami e dei rapporti tra l'individuo ed il suo ambiente. Essa ha diverse caratteristiche, tra le più interessanti: struttura, interazione, qualità e funzione (Francescato et al., 2002). 1. Struttura: questa dimensione comprende variabili morfologiche quali l'ampiezza, la densità, la frequenza di interazione e la posizione dell'individuo nella rete. 2. Interazione: è composta da variabili che descrivono la relazione tra vari attori della rete, la reciprocità, la simmetria, la direzionalità, la molteplicità. 3. Qualità: vengono incluse variabili che descrivono la qualità affettiva dei legami. Le reti possono cioè essere rappresentate in termini di amicizia, intimità, vicinanza affettiva. 4. Funzione: questa dimensione descrive la specifica funzione svolta dai membri della rete. Le reti possono infatti fornire informazioni e feedback, sostegno emotivo, aiuto materiale o consigli per risolvere problemi (Francescato et al., 2002).

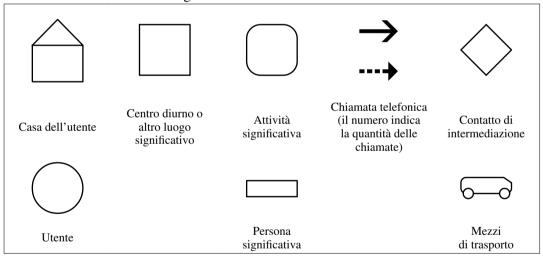
Il metodo della *network analysis* si basa sull'affermazione secondo cui il lavoro con un utente, qualsiasi utente in qualsiasi contesto, assume significato solo in quanto include una comprensione del mondo dell'utente dal punto di vista dell'utente medesimo (Seed, 1997). Ciò significa, in particolare, individuare quali persone, luoghi o attività risultino significativi

nella sua vita di tutti i giorni. Il concetto di rete sociale dà dunque modo di parlare in termini precisi del mondo dell'utente. L'intervento dell'educatore dovrebbe incoraggiare e sostenere le reti informali di aiuto che già esistono o, laddove esse non vi siano, aiutarle a nascere. Questo approccio prende in considerazione sia le persone, sia i luoghi e le attività che fanno parte del mondo della persona.

Una rete è un sistema o un disegno strutturato di connessione tra diversi punti, solitamente rappresentati in un diagramma, che ha significati particolari. I punti sono persone, luoghi in cui le persone si incontrano, o attività che queste svolgono. Le connessioni, o linee, rappresentano i trasferimenti che le persone effettuano per incontrare altre persone, recarsi in un luogo o praticare un'attività. I tipi di reti incentrate su un utente (ne esistono anche di altri tipi) vengono definite 'reti egoiche' (Ego) (ibidem).

Le fonti informali di aiuto comprendono i parenti, gli amici, i vicini o le figure chiave della comunità, il mutuo-aiuto (Folgheraiter, 2000). Le reti informali di aiuto possono sommariamente essere definite come possibilità di comunicazione, ovvero l'insieme delle relazioni interpersonali che gravitano e si intrecciano attorno alle persone all'interno delle quali si mobilitano le risorse (umane e materiali) che assicurano sostegno, protezione contro gli stress nonché eventuale riparazione di disagi o risoluzione di problemi di vita (ibidem).

FIGURA 10 - Simboli dei diagrammi di rete.



"Gli altri significativi possono aiutare la persona a mobilitare le sue risorse psicologiche e a gestire i problemi emozionali; possono sostenere e seguire la persona nell'espletamento di compiti particolari; possono fornire risorse aggiuntive come denaro, beni materiali, strumenti, abilità e indicazioni di ordine cognitivo (Caplan, cit. in Folgheraiter, 2000). Il social support, in particolare, riveste un'importanza essenziale per il sostegno alla vita delle cosiddette quote deboli di popolazione (anziani, minori a rischio, handicappati, malati mentali, emarginati e così via) (ibidem). Le reti formali rappresentano tutti quei servizi e strutture organizzati, centralizzati, specializzati e programmati proprio per fornire un certo tipo di aiuto (siano esse pubbliche o private).

È possibile collocare gli interventi di rete a sette livelli differenti:

- 1. fra la persona e i suoi attuali 'altri significativi';
- 2. fra le persone o i nuclei familiari con analoghi problemi (gruppi di auto-mutuo aiuto);
- 3. fra i vicini (per relazioni di cura);
- 4. fra i volontari;

Strumenti di valutazione 2

- 5. fra gli operatori all'interno dello stesso servizio con diversa estrazione professionale;
- 6. fra gli operatori di servizi diversi (per il coordinamento istituzionale);
- 7. fra i leader comunitari, gli operatori professionali, i servizi formali (per il lavoro di comunità) (Folgheraiter, 2000, pp. 33-34).

Qui di seguito è riportato uno strumento utile per l'assessment delle reti sociali di una persona (Seed, 1997, pp. 67 e segg.). È composto da varie sezioni per fornire un assessment ampio della persona e delle sue interazioni sociali.

Protocollo di a	ssessment	
Servizio:		
Utente:		
	Informazioni sulla person	na e sul contesto sociale:
➤ Indirizzo e nui	-	and a sur a sincesto sociale.
➤ Descrizione de	el domicilio:	
➤ Descrizione de	el vicinato:	
➤ Distanza e fact a strutture ricreat		
➤ Problemi e que	estioni di salute/handicap:	
	Cenni di storia personale de	ell'utente (se significativa):
a) Scolastica		
b) Abitativa		
	e (scuole per adulti ire dal termine degli studi	

Configurazioni della vita quotidiana: tracciare linee da/verso casa per indicare i contatti

importanti. Scrivere accanto alle linee la frequenza usuale dei contatti, per es., settimanalmente, mensilmente, etc.

in casa			I luoghi più significativi frequentati dall'utente
utente		I tre rapporti più significativi:	(aggiungere le attività svolte e le persone incontrate):
			\downarrow
Attività domestiche:	←	Le tre amicizie più significative:	
Contatti al lavoro, a scuola, etc.:	·	Contatti relativi alla salute (dottori, ospedale, etc.)	
	\bigcirc	Mezzi di trasporto consueti:	
Indicare se d		A E CAPACITÀ DI AZIO di sostegno/assistenza richio	
Compiti relativi alla gerandare al bagno, muove	stione di sé (p. es.	, vestirsi, lavarsi,	isto per lai fronte a.
Compiti propri della vit mezzi pubblici, gestire stiche, cucinare, etc.):			
Attività e relazioni sociali:			
Interessi particolari (a)	al chiuso (b) all'a	perto:	
In che misura (se del ca è interessato dalla mala			
Si segnala la necessità, in rapporto a ciascuno dei punti suelencati, di attrezzature, spazi, assistenza aggiuntivi?			

Sunto del progetto assistenziale proposto, inclusi i servizi e/o le destinazioni proposte. Elencare i servizi/centri da contattare: Opinioni sulle destinazioni o sui servizi proposti		
Opinioni dell'utente:		
Opinioni della figura di sostegno principale all'interno della famiglia/casa:		
Attività e relazioni sociali:		
Opinioni di altre persone/operatori chiave		

Le linee (come si vede nel disegno 'Simboli dei diagrammi di rete') possono essere in entrata e in uscita. Le linee in entrata si riferiscono alle linee del diagramma che giungono all'utente in casa o al lavoro provenendo da altri luoghi (Seed, 1997).

Le linee in uscita si riferiscono a tutte le linee che dall'utente in casa o al lavoro vanno verso l'esterno, presso persone, luoghi, o attività. L'intensità (ovvero il numero di linee in entrata e in uscita moltiplicato per la loro frequenza durante il periodo di monitoraggio) rappresenta un importante indicatore dell'ampiezza della rete. Un'altra misura che si può ottenere è data dalla differenza tra il numero delle linee in entrata e quelle in uscita: indica se è più probabile che la persona tenda ad uscire per incontrare persone, oppure se più propensa a restare a casa a ricevere visite (Seed, 1997). Nell'ottica di rete, l'operatore deve costruire i 'ponti', liberare i canali o predisporre le connessioni per far entrare nei processi di cura quante più risorse o opzioni vi si possono integrare. Si tratta di un tentativo di rendere realizzate le relazioni possibili, non di crearle o ricostruirle meccanicisticamente (Folgheraiter, 2000).

Un intervento di aiuto può dirsi di rete se l'educatore, che dà avvio al processo, non guarda alla persona 'con il problema' in quanto tale, e non opera unilinearmente con essa, ma considera invece il problema come se questo fosse sempre 'ripartito' all'interno di una rete di relazioni, e pensa sempre come se la soluzione dovesse emergere ed essere concretamente praticata attraverso il concorso della stessa rete o di una parte di essa o di una nuova rete potenziata, alla quale il problema si relaziona.

L'operatore non si sente erogatore di prestazioni, ma attivatore di processi relazionali per la soluzione condivisa di un problema (ibidem).

Nella figura è evidenziato il processo di *problem solving* applicato alle principali fasi del percorso di aiuto. L'operatore può prevedere poco dove si arriverà: qualsiasi esito può risultare positivo, purché sia tale nella percezione delle persone coinvolte (Raineri, 2004).

 \leftarrow

FIGURA 11 - Una schematizzazione del processo di aiuto secondo il metodo di rete (da Raineri, 2004, p. 64).

INDIVIDUARE LA RETE INIZIALE

C'è già un piccolo numero di persone consapevoli del problema? Oppure, è possibile coinvolgere un piccolo numero di persone?

 \downarrow

GUIDARE LA RETE AD AUTOPERCEPIRSI

È opportuno o necessario coinvolgere altri soggetti informali?

È opportuno o necessario coinvolgere altri soggetti formali?

 \downarrow

GUIDARE LA RETE A IDENTIFICARE UN PROBLEMA CONDIVISO

Cosa dobbiamo affrontare insieme?

J

GUIDARE LA RETE

NEL Brainstorming

E NEL DEFINIRE LE STRATEGIE

Con quali nostre azioni potremmo migliorare la situazione?

Quale soluzione va meglio per noi?

 \downarrow

GUIDARE LA RETE NEL MONITORARE SE STESSA

Stiamo facendo quanto concordato?

 \downarrow

GUIDARE LA RETE AD AUTOVALUTARSI

Stiamo raggiungendo/abbiamo raggiunto un risultato che ci soddisfa?

J.

CONDIVISIONE DELLE FUNZIONI DI GUIDA

È possibile che qualcuno affianchi o sostituisca l'esperto nelle funzioni di guida?

GUIDARE LA RETE AD ALLARGARSI

- → Chi possiamo coinvolgere?
- ➤ Con quali azioni potremmo mettere insieme queste persone?
- ➤ Quale soluzione per allargare la rete va meglio per noi?

4.2 Educazione itinerante e interculturalità

Un aspetto cruciale dell'intervento dell'educatore itinerante, è rappresentato dall'integrazione delle diverse culture di appartenenza degli utenti.

Valgono in questo caso i principi fondamentali dell'educazione interculturale di cui viene di seguito presentata una disamina teorica e applicativa.

4.2.1. Intercultura ed Educazione per un approccio antropologico

di Rosalinda Gaudiano

4.2.1.1 Le discipline antropologiche e lo studio delle differenze

L'antropologia, come scienza sociale, ha dato un contributo decisivo nell'affrontare il difficile discorso dello studio delle differenze e del diritto all'alterità, promuovendo il superamento d'ogni visione etnocentrica e dell'attitudine al pensiero classificatorio tipico della nostra società. Pertanto la letteratura antropologica si propone come contributo essenziale per la costruzione di una vera e propria educazione all'alterità.

D'altra parte, la scienza antropologica nasce nel XIX secolo, periodo in cui il mondo occidentale è interessato a sfruttare quanto più possibile tutte "le diversità", entrando direttamente in contatto con esse, e proponendo una gerarchia delle culture, basata sulla distanza che le separava dai livelli della società occidentale.

Cito, sommariamente, alcuni nomi di studiosi che soprattutto nei secoli XIX e XX, in Gran Bretagna, in Francia, negli Stati Uniti, in Olanda, ma anche in Africa e nei paesi latino-americani hanno indirizzato in maniera determinante la disciplina a considerare la diversità mediante un'antropologia del sé (che più si presta a studiare le trasformazioni culturali dovute ai flussi migratori in atto) e il dirompente meccanismo delle comunicazioni.

Una decisiva attività etnografica è stata condotta dalla scuola antropologica britannica, soprattutto nei primi anni del novecento.

La produzione scientifica inglese definì con Eduard Taylor, il fondamentale concetto di cultura. Grazie proprio a Taylor, nel 1871 nasce l'antropologia, con la pubblicazione di "Primitive Culture; Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom". Quella stessa cultura che Taylor definisce come conseguenza della vita associativa, che noi tutti viviamo.

Con la definizione del concetto tayloriano di cultura si fondano i confini epistemologici dello studio dell'antropologia: "La cultura o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume, e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società"

Oltre a ciò, lo studioso indicò come prodotti culturali anche elementi semplici come le abitudini e i costumi, propri dei gruppi umani che hanno una sequenza di storia collettiva individuale e la capacità di vivere la cultura³.

Negli anni Venti e Trenta nel nord-America si consolidò l'approccio relativista con Herskovis. Il relativismo culturale promulgava un insieme di regole pragmatiche per la ricerca antropologica, e di affermazioni tecniche sull'unicità di ogni cultura, in relazione alle astrat-

te generalizzazioni dell'evoluzionismo e agli standard metodologici universali del metodo comparativo. Così il relativismo culturale si configurò come domanda sulla oggettività o meno di certi giudizi di valore espressi nei confronti di ciò che non apparteneva all'ambito della propria esperienza. L'approccio relativista seguì la teoria del determinismo culturale di Kroeber, secondo la quale la civiltà non è un'azione mentale, ma un corpo o flusso risultanti da un esercizio mentale. Là dove finisce l'attività mentale individuale, prodotto organico, inizia la civiltà, produzione superorganica⁵. James Frazer, sempre della scuola britannica, anche se per l'aspetto politico delle sue opere si prestò a dare legittimità scientifica ed etica al dominio coloniale della civiltà occidentale sul mondo altro, tuttavia nella sua opera "Il Ramo d'oro" (Golden Bough) pose l'accento sull'efficacia interna al sistema magico come istituzione. Il Ramo d'oro, opera pubblicata in dodici volumi, è un'imponente raccolta sulle forme primitive del culto, e sugli aspetti magico-religiosi della vita sociale a livello etnografico e folklorico e sulla vita moderna per tutto ciò che riguarda le forme di sopravvivenza⁶.

Al polacco Bronislaw Malinowski, anch'egli della scuola britannica, vanno tutti i meriti di un contributo decisivo all'antropologia moderna, con la sua teoria funzionalista che supera la teoria evoluzionista, facendo coesistere magia, religione e scienza unite da reti di relazioni reciproche⁷. La scuola etnologica francese, ebbe nella produzione scientifica di Durkheim, Levy-Bruhl e Mauss, la sua espressione più rilevante. Emile Durkheim, fondatore della scuola sociologica francese, introdusse nel discorso antropologico alcuni concetti chiave come quello di "coscienza collettiva", di cui sono parte integranti altri due concetti basilari che sono le rappresentazioni collettive e il patrimonio di sapere di un popolo⁸. Nella "coscienza collettiva" si troverebbe la spiegazione, secondo Durkheim, dei fenomeni della dinamica storica e sociale, in quanto l'uomo identificandosi con essa, si sente intimamente trasformato e capace di trasformare la stessa società⁹. Negli Stati Uniti Franz Boas, il cui pensiero scientifico si distinse per aver dato ampio supporto alla necessità di comprendere ogni cultura dall'interno, pose le basi di quegli sviluppi critici della scuola americana, che portarono all'enunciazione della teoria del relativismo culturale. Boas, con osservazioni comparate, dichiarò nei suoi scritti che individui allevati in culture diverse interpretano, o addirittura, vedono la realtà, e strutturano il proprio senso comune, secondo prospettive che per noi potrebbero essere eccentriche o addirittura incomprensibili¹⁰.

Un'allieva di Boas, Ruth Benedict, individuò la particolarità che ogni società esprimeva una propria "modellizzazione" che poteva integrare o meno i tratti culturali presenti in un'area. In effetti, scriveva la Benedict, tratti culturali apparentemente simili assumevano sfumature psicologicamente differenti in ogni società. Nel momento in cui la modellizzazio-

³Tylor E. B., *Primitive Culture*, New York, Brentano, 1924

⁴Fabietti-Remotti, *Dizionario di Antropologia Culturale*, Zanichelli, 1996

⁵Kroeber A..L., *The nature of Culture*, Chicago University Press, 1952

⁶Frazer G., *Il ramo d'oro*, studio sulla magia e sulle religioni , Boringhieri, 1965. Titolo originale: The Golden Bough, A Study in Magic and Religion , Macmillan, 1922

⁷Malinowski B., *Teoria scientifica della Cultura ed altri saggi*, Feltrinelli, 1962. Titolo originale: A Scientific Theory of Culture and other Essays, Chapel hill, the University of North Carolina Press.

⁸Durkheim E., *Le Regole del metodo sociologico*, Milano, Comunità 1963. Titolo Orig.: Les règles de la méthode sociologique, Paris, Alcan, 1895

⁹ibidem

¹⁰Boas F., Race, Language and Culture, New York, Free Press, 1960

ne operava per l'integrazione, il tratto culturale entrava a far parte del modello¹¹. Dell'evoluzione del metodo, come per tutte le discipline scientifiche, si sono avuti risvolti sostanziali anche in antropologia culturale. Soprattutto, grazie allo sviluppo delle teorie antropologiche, il concetto di essere umano si distingue per la prerogativa che ad ogni uomo sono intrinsecamente attribuiti alcuni diritti fondamentali. Gli antropologi, nello svolgimento del loro lavoro, hanno sempre guardato con attenzione a salvaguardare la varietà delle forme culturali, facendo riferimento ad un diritto umano fondamentale, che è il diritto alla differenza, che potrebbe essere minacciato da chiunque tenda ad "inglobare" alterità culturali. Tuttavia ricerche e studi dimostrano che la tendenza che dà per scontata l'omogeneizzazione verso un modello dominante come può essere quello occidentale, esclude a priori il rispetto di cui ogni essere umano deve godere nell'affermazione della propria soggettività, personalità, identità culturale, all'interno di ogni gruppo umano. Ecco perché, studiosi, attenti alla divulgazione di culture altre, come il letterato palestinese Edward Said¹², si pongono con una critica incisiva nei confronti di una scrittura etnografica occidentale che vuole in prima istanza essere dominante nei confronti delle culture prese in considerazione. Gli Stati Uniti, con il lavoro di un gruppo di antropologi statunitensi, Geetz, Marcus, Clifford¹³, legittimizza, se cosi possiamo dire, la rappresentazione antropologica della diversità, con la pubblicazione del testo "Writing Culture", mettendo in discussione il modello pseudoscientifico dell'oggettività dell'osservazione antropologica. In effetti, "Writing Culture" oltre a proporre un modello interpretativo diverso delle identità culturali, pone due elementi chiave per la conoscenza di diversità culturali: il dialogo ed il confronto culturale¹⁴. L'antropologia di fine XX secolo, pone la critica culturale come nuovo strumento da usare per guardare le culture nella loro relatività. E non solo, ma anche guardare la propria cultura dall'esterno, per compararsi con gli altri in un'ottica interculturale. La multivocalità, la polifonia, sostituiscono il monologo. E gli studi di antropologia attuali sono diretti a considerare le culture non più unità di analisi intatte, ma produzioni umane che presentano lacerazioni e frammentazioni evidenti, e quindi vanno considerate e studiate nella loro fluidità, dinamicità, espressività che è propria di chi le vive e le crea continuamente.

4.2.1.2 La relazione interculturale e la comprensione dei significati

Mi capita spesso quando parlo con qualcuno di lingua francese, di soffermarmi sull'avverbio absolument, che per l'appunto tradotto in italiano significa: assolutamente, ad ogni costo. Il problema è che nella lingua italiana viene spesso usato per indicare una negazione, un'azione che non s'intende portare avanti o si vuole negare a qualcuno di fare.

Nella lingua francese, invece, questo avverbio è usato per esprimere un'affermazione ad

¹¹Benedict, R., *I modelli di cultura*, Milano Feltrinelli, 1960. Titolo originale: *Pattern of Culture*, Boston-New York, Houghton Mifflin, 1934.

¹²Consulta il testo di E. Said : *Orientalismo*, in cui l'autore attacca il genere di letteratura sviluppatasi in Occidente per la rappresentazione delle società non occidentali, ed in particolar modo pone l'accento sul modo autoritario con cui gli autori occidentali si pongono nei confronti dei soggetti analizzati, ponendoli in una posizione passiva. Orientalismo, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.

¹³Clifford J., Marcus G. E.,(a cura di), Scrivere le culture, Meltemi, 1997.

¹⁴Geetz, Antropologia interpretativa, il Mulino, 1988 Titolo orig.: Anthropology as Cultural Critique, An experimental moment in the human science, University of Chicago, 1986.

un'azione per la quale uno degli interlocutori chiede un'ulteriore chiarificazione.

Lo stesso Foucault sostiene che il potere risiede nelle comuni pratiche che strutturano le relazioni quotidiane fra gli individui. Infatti, per molti uomini e donne vivere secondo le leggi del proprio gruppo significa anche godere di una certezza di potere.

Una delle pratiche umane più importanti che dà "voce" al potere è l'espressione linguistica.

Tutto ciò che per noi è normale, naturale nelle comuni forme d'interazione sociale, è espresso grazie ad un vocabolario definito, cioè grazie ad un universo che racchiude la comunicazione verbale, nel quale noi siamo immersi e acquistiamo voce grazie alle parole.

Ora, ognuno di noi ha una propria rappresentazione del mondo, che esprime attraverso le proprie forme di linguaggio. Esistono allora molteplici rappresentazioni del mondo, che producono tanti microcosmi che lo stesso Geetz chiama *local word* (Geetz, 1990)¹⁵.

Ed è verso la considerazione di questi microcosmi che deve essere diretta la nostra attenzione se vogliamo dare realmente voce al problema interculturale.

Ormai, in seguito a numerose ricerche, si è dimostrato che l'agire antropologico si struttura sempre in un rapporto di scambio. Per esempio lo sguardo tra noi e l'altro avviene nella reciprocità, e non solo, ma tutte le nostre rappresentazioni del mondo si generano da quelle degli altri, grazie al continuo processo di relazioni reciproche che si stabilisce.

Ecco perché possiamo spiegare, anzi dimostrare, perché un gruppo di persone, che possiamo chiamare in tanti modi come gruppo locale, regionale o etnico o nazionale, può presentare caratteristiche simili nelle proprie espressioni comportamentali e nell'organizzazione della vita materiale¹⁶. Il problema è che è proprio l'interazione fra questi microcosmi culturali a produrre situazioni di riflessione fra gli attori sociali coinvolti, nel momento in cui si percepiscono modi differenti di significazione della realtà.

Questo discorso può essere allargato a tutte quelle altre categorie sociali (donne, bambini, ceti, classi etc.) che devono godere, in un comune rapporto di relazione, di diritti fondamentali sia civili che sociali. Non a caso, ciò che ad ognuno di noi è dato di conoscere non sono le cose, ma la relazione tra le cose nell'incontro con l'altro che è sotteso da sacrosanti diritti (Harrison, 2001)¹⁷.

L'interazione, in questo caso è il solo meccanismo che permette di produrre cose fisse ed oggettive. E sempre l'interazione trasforma, come sostiene Bruner, tutto ciò che è estraneo e minaccioso che è contenuto di categorie rappresentative soggettive nonché stereotipi pericolosi per l'intero contesto sociale, in comuni conoscenze (Bruner 1997)¹⁸. Resta cosa importante, nell'affrontare la dinamica interculturale, il problema della lingua.

La lingua è l'elemento caratterizzante l'identità di un popolo o di una nazione. È una delle più importanti frontiere simboliche che consentono il costituirsi di una comunità (Strauss, 1990)¹⁹. Quando parliamo con uno straniero, non è un caso che classifichiamo la sua lingua un insieme di suoni incomprensibili. La persona che si esprime in una lingua diversa dalla

¹⁵C., Geetz, Mondi globali, mondi locali, Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo. Il Mulino, 1990.

¹⁶Levy.-Strauss C., *Antropologia Strutturale, Dai sistemi del linguaggio alle società umane*. Il Saggiatore, 1990 Titolo orig.: Levy-Strauss, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1955.

¹⁸Harrison G., *I fondamenti Antropologici dei diritti umani*, Meltemi, 2001.

¹⁹Bruner J., La Ricerca del significato, per una psicologia culturale, Boringhieri, 1997.

¹⁹Levy-Strauss C., *Antropologia Strutturale, Dai sistemi del linguaggio alle società umane.* Il Saggiatore, 1990 Titolo orig.: Levy-Strauss, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1955.

nostra non rientra nella nostra considerazione perché non possiamo intrattenere con essa un rapporto di comunicazione. Non a caso i greci coniarono su base onomatopeica, il termine "barbaro", con una struttura fonetica simile ai suoni riprodotti nel "bla-bla-bla". Quando non comprendiamo una lingua, captiamo lo stato d'animo, se si verifica l'occasione, attraverso l'atteggiamento del volto o tentiamo di decifrare il suono della voce che si modifica in rapporto alle espressioni di sentimenti precisi e decisi. L'uomo può aiutarsi con i gesti o col tono della voce per cercare di farsi comprendere. Ma la vera comprensione che si fonda sul dialogo parlato, avviene nella mutua conoscenza della sintassi, vera ossatura della lingua.

Già in Italia non sono ancora scomparsi i problemi legati ai dialetti regionali, lingue che per l'appunto non dispongono di una posizione ufficiale, ma che comunque solo all'interno regionale godono di un prestigio sociale e culturale proprio per l'esaltazione della propria identità. Ma il senso comune oppone lingua a dialetto. La lingua rappresenta, in funzione del suo elemento identitario, qualità sintattiche e semantiche che permettono la comunicazione su un territorio nazionale. In Italia il dialetto toscano è stato eletto a lingua standardizzata nel quadro di una precisa politica nazionale, come ad esempio il francien, ovvero la parlata dell'Ile de France, fu imposto come lingua ufficiale francese (Kilani, 2001)²⁰.

Un altro esempio di esigenza identitaria linguistica è riferito al popolo ebraico d'Israele. L'ebraico diventa lingua ufficiale del popolo d'Israele prima del secondo conflitto mondiale, e precisamente con gli insediamenti delle prime colonie di ebrei nello stato d'Israele. Prima di allora gli ebrei parlavano le lingue dei paesi d'adozione.

Ma l'importanza, per il popolo d'Israele, di parlare una lingua comune era anche riferita all'esigenza di esprimere la propria cultura attraverso la lingua. E l'impegno di parlare una lingua comune gli ebrei lo coltivarono grazie alla lettura dei testi religiosi in lingua ebraica.

Esiste, quindi, uno stretto legame fra lingua e cultura.

La lingua esercita una funzione categorizzante, e nelle sue espressioni coglie precise specificità in rapporto a tutto ciò che riguarda l'organizzazione sociale, politica e materiale di un gruppo culturale di riferimento (de Certeau, 1990)²¹.

Possiamo dire che esiste un legame bilaterale nella misura in cui la lingua parlata non è indipendente dal contesto sociale, economico e culturale in riferimento ai quali si è strutturata. Considerando anche il processo di comunicazione nel senso interattivo, affermiamo che è un momento di considerevole scambio di informazioni di ogni genere, da semplici indicazioni materiali a espressioni valoriali.

Il legame fra lingua e cultura emerge in rapporto al genere, alla struttura della frase e all'utilizzo dei tempi verbali.

L'intercultura, ponendosi come elemento di frontiera nella relazione, prevede, in prima istanza, la comprensione della lingua, nonché del significato che ogni persona dà alla struttura della frase in rapporto sempre alla propria lingua (Levi-Strauss 2002)²².

Un altro esempio di differenza di significato che può acquistare la struttura di una frase, si ha nella lingua inglese. L'avverbio "eventualmente" ha la stessa radice dell'inglese "eventually". La similarità si ferma però alla radice comune. Difatti, mentre in italiano eventualmente ha il significato di "forse", "magari", quindi con forte accento sulla possibilità che l'azione

¹⁹Kilani M., in: *L'imbroglio Etnico*, Dedalo 2001.

²¹M., de Certeau, L'invention du quotidien, Arts de faire, Gallimard, 1990.

²²Levi-Strauss C., Razza e Cultura, Einaudi, 2002 Titolo orig.: Race et Histoire, UNESCO, ed. Gonthier, 1952.

avvenga, in inglese il termine "eventually" indica l'assoluta certezza dell'accadimento. In conclusione, la lingua è uno dei fondamentali elementi della comunicazione interculturale (un altro elemento fondamentale sono i segni, che costituiscono un vero e proprio sistema di linguaggio). Nel sistema di organizzazione della frase e del significato, assumono rilevanza i termini di approccio alla comunicazione, come il saluto, le parole convenzionali che introducono ad un tipo di comunicazione formale o amichevole. C'è da far notare che in alcune culture, non è automaticamente scontato il saluto nell'approccio iniziale. Per esempio nella cultura italiana spesso la forma di saluto è omessa e si passa subito alla forma di domanda o informazione. Nella cultura francese (in Francia in particolare), il saluto precede sempre una qualsiasi forma d'interazione. In questo caso la forma di saluto sottolinea un atteggiamento di reciprocità, di apertura al positivo, augurando come primo approccio: bonjour!

Come sostiene Caillé²³, lo scambio nell'interazione umana, avviene proprio attraverso le parole, in "doni" rituali verbali anche standardizzati.

Il saluto, informarsi sulla salute, l'opinione sul tempo che fa, sono scambi verbali d'informazione reciproca, che introducono i soggetti implicati nell'azione in un semplice meccanismo di reciprocità sociale.

4.2.1.3 L'intercultura nei processi educativi

L'incontro con persone che noi definiamo altre, o diverse per appartenenza culturale e di razza, è un momento di particolare socializzazione.

Vi sono diversi elementi che entrano in gioco prima che possa stabilirsi una situazione che predisponga i soggetti interessati al dialogo e alla comprensione.

Come ho detto poc'anzi, un elemento che rende difficile, se non impossibile, il dialogo è la diversità linguistica.

Levi Strauss sottolinea l'importanza della conoscenza della lingua in un comune rapporto di relazione, proprio perché ogni persona organizza il proprio sistema culturale in rapporto al sistema linguistico (Levi Strauss, 1978)²⁴.

Il sistema linguistico è prerogativa di ogni essere umano. Grazie ad esso, l'uomo produce pensiero, esprime il proprio spirito. Per dirla come Bruner, grazie al linguaggio, l'umanità compie un'importante operazione culturale quando costruisce significati, che sono relativi sia al senso che ogni significato esprime sia alla propria identità culturale (Bruner, 1997)²⁵.

L'incontro fra alterità culturali mette in relazione due o più mondi di sistemi di pensiero, attiva curiosità positive di conoscenze nuove, di confronti, agevolando il progresso cognitivo d'interi gruppi a confronto, e apre i confini ad un'umanità ripartita per razza, cultura e territorio.

Nell'incontro fra alterità, vi è una negoziazione di significati, attraverso una mediazione di sensi di significato, riscontrabile in ogni singola cultura.

Per l'attuale società che è diretta verso processi di relazioni sempre più interculturali, fare appello alla mediazione culturale, nella relazione, per spiegare forme di significazioni "dif-

²³Alain Caillé, *Il terzo paradigma, antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, 1998.

²⁴Levi-Strauss, Antropologia Strutturale II, op. cit.

²⁵J., Bruner, La Ricerca del Significato, op. cit.

ferenti", è un atto che può dare grandi risultati per lo sviluppo umano nell'incontro culturale. Nel confronto, ognuno percepisce la propria unicità culturale, che è patrimonio soggettivo, ma si scopre anche la positività dello scambio come potenziale elemento d'arricchimento (Callari Galli, 1999)²⁶.

Il momento storico attuale pone l'umanità sempre più in uno spazio unico, per la facilità delle comunicazioni, degli spostamenti da un paese all'altro, per la costruzione di unioni fra stati, com'è per l'appunto l'attuale Unione Europea, che si caratterizza con un'identità unica grazie all'adozione della moneta per lo scambio economico (Gaudiano, 2000)²⁷.

Lo stesso Kilani sottolinea l'importanza di considerare questo momento storico, caratterizzato per l'appunto da un avvicinamento sempre più stretto fra Stati e Nazioni e quindi elementi culturali differenti, con un criterio di universalismo critico (Kilani, 2001)²⁸. Verso una storia aperta, dunque, in cui la coesistenza e il metissage fra le culture sono la regola, e che l'emergere di rapporti conflittuali e gerarchici fra gruppi e società possono essere considerati solo in rapporto a situazioni particolari²⁹.

Saper coesistere è senza alcun dubbio il comportamento caratterizzante la società del terzo millennio.

Ma non dobbiamo dimenticare che l'umanità si caratterizza in una miriade smisurata d'identità culturali, che mirano a costruire di fatto solo identità nazionali. Infatti, l'umanità potrebbe correre il rischio di vivere la sua attuale esistenza come una "folla" priva di parole, se non ci fosse il momento della mediazione culturale, atto che dà voce all'incontro fra differenze, e grazie al quale c'è la spiegazione dell'agire così e non colà, di scegliere questo e non quello.

Così, l'atteggiamento più antico che sempre tenta di riaffiorare in ognuno di noi, cioè quello di ripudiare le forme culturali - morali, religiose, sociali, estetiche - che non rispecchiano quelle con cui noi c'identifichiamo (Strauss, 2002)³⁰, gradualmente, grazie all'incontro culturale, cambia, e ci si sforza di accettare quell'universalismo critico di cui parla Kilani.

Anche Kroeber sostiene una verità riguardo al metissage culturale. Probabilmente - egli dice- in ogni cultura la maggior parte degli elementi vi sono infiltrati dentro, e dall'altra, appena una cultura accetta un nuovo elemento, essa tende a perdere l'interesse originario per la sua origine straniera (Kroeber, 1958)³¹.

Un esempio di metissage culturale, con forte potere comunicativo è la musica, e soprattutto i messaggi che veicola. La musica è in molti casi l'espressione facilmente coglibile dell'identità di un gruppo nazionale o etnico. Pensiamo per esempio alla musica africana, brasiliana, cubana, partenopea, alla musica spagnola con il flamenco, e molte altre ancora.

È chiaro, quindi, che esiste da parte delle nazioni, sia del centro ed anche in minor modo della periferia, un'esportazione delle proprie forme culturali, in rapporto a precisi contesti organizzativi quali il mercato, le forme di vita materiale, la tecnologia, che vengono esami-

²⁶ M., Callari Galli, Lo spazio dell'incontro, Meltemi, 1999.

²⁷R., Gaudiano, *Incontri*, n. 95, 2000.

²⁸M., Kilani, Gallisot, Rivera, L'imbroglio etnico, Dedalo, 2001.

²⁹ibidem, pag. 27.

³⁰Levi-Strauss, *Razza e Storia*, Einaudi, 2002.

³¹A., L., Kroeber, *The Concepts of Culture and of Social System*, in "American Sociological Review, n 23, pp. 582-583.

nate dagli studiosi sociali nelle loro correlazioni reciproche.

L'esportazione della cultura, equivale ad esportare conoscenze nuove in paesi altri, tralasciando i fini che non c'interessano in questa sede.

Ritornando alla musica, che si presta ad una delle forme più concorrenziali del mercato per quanto riguarda l'arte, può in certi casi soppiantare tradizioni musicali locali. Un esempio è la musica pop americana esportata nei paesi del Terzo Mondo, che ha quasi fatto scomparire la ricchissima tradizione musicale di quei luoghi (Hannerz, 1998)³².

Ora, l'umanità oltre ad essere sempre più coinvolta nel processo culturale mondiale, il cui meccanismo è stato attivato già da moltissimo tempo, deve fare i conti con l'attuale processo migratorio che ha invertito le sue abitudinarie rotte: non più dal centro verso la periferia, ma al contrario, dalla periferia verso il centro. E questo nuovo movimento migratorio ha prodotto situazioni sociali nuove, convivenze forzate, conflittualità latenti, sia per le effettive diversità culturali esistenti, sia per un mercato del lavoro che in questo momento non gode certo la situazione di poter fornire risposte adeguate.

Il grande problema che si verrà sempre più a creare è come affrontare le convivenza delle diversità culturali, nella gestione da parte dei governi coinvolti di fornire risposte adeguate ai bisogni emergenti degli immigrati.

Nel tempo la convivenza fra popolazione autoctona si baserà sempre più su nuovi patti, andando oltre le culture, entrando nell'ottica della relazione trans-culturale, vivendo lo spazio del sincretico, del metissage, della creolizzazione.

Tutto questo cambiamento, giorno dopo giorno, si percepirà nei comportamenti umani.

L'antropologo statunitense Carleton Coon dice che il genere umano assume una sua precisa connotazione, differenziandosi dall'animale, nel momento in cui un animale insegna alla sua prole ad usare gli strumenti che lui costruisce³³.

Sono state proprio le ricerche paleontologiche, svolte per lo più nella culla dell'umanità, l'Africa, a renderci consapevoli che l'evoluzione dell'*homo sapiens* risale pressappoco a quattro milioni d'anni fa³⁴.

In seguito ulteriori studi condotti dagli etologi, hanno dimostrato che l'uso degli "utensili", anche se prerogativa di molte specie animali, assume significato progettuale nell'*homo habilis*, essere a cui dobbiamo riconoscere il graduale progresso umano grazie alla relazione tra le generazioni, quindi alla trasmissione delle tecniche, e, cosa importante, dei significati sociali che sono trasmessi e appresi nel gruppo di riferimento.

Questo brevissimo accenno ai meccanismi che da sempre hanno regolato i rapporti tra educazione e cultura, vuole essere una riflessione ragionata su quanto sia importante "orientare "l'educazione, affinché, come sempre, sia in grado di gestire le forze che operano sulla natura, permettendo all'uomo di "inventare" continuamente la cultura nella sua evoluzione temporale, storica e di lettura di nuovi significati valoriali.

Inoltre, è altrettanto importante porre l'attenzione su quei principi che regolano la pedagogia interculturale, nella sua dimensione costitutiva della relazione sé-altro (scala micro), e nella dimensione relazionale più globale che si caratterizza nei rapporti culture-civiltà (scala macro).

Si è propensi a credere che l'educazione interculturale debba caratterizzarsi come quel

³²Ulf Hannerz, La Complessità Culturale, L'organizzazione sociale del significato, Il Mulino, 1998.

³³Coon, C., La storia Umana, Garzanti, 1970.

³⁴Leakey, R., E., Lewin, R., *Origini*, Laterza, 1979.

settore della pedagogia che si occupa dell'accoglienza degli allievi stranieri, promuovendo condizioni idonee per ridurre i rischi di insuccesso e abbandono. Questo è senza alcun dubbio un aspetto. Ve ne sono altri di aspetti che caratterizzano questa specificità pedagogica dandole una valenza forte e decisiva nel campo dell'educazione.

Ad esempio, mettere in evidenza, da parte degli educatori, che situazioni di persistente conflittualità nella storia dei popoli non ha impedito, grazie alla contiguità delle civiltà, la permeabilità tra le culture, favorendo momenti di grande apertura e di costruttivo sincretismo.

L'acquisizione sul piano cognitivo, mediante la contestualizzazione dei fatti e la relativizzazione dei punti di vista, di strumenti critici, apre i destinatari del messaggio interculturale al decentramento etnocentrico. Anche il favorire l'abitudine al relazionarsi con il diverso, contribuisce ad evitare ripetute situazioni di disparità o rifiuti aprioristici.

La valenza innovativa dei principi dell'educazione interculturale nutrono la struttura del rapporto pedagogico tra allievi ed educatori, prendendo in considerazione tre punti che lo caratterizzano nella sostanza:

- ▶ La trasmissione-acquisizione delle conoscenze
- ∠ L'analisi critica e obiettiva dei valori
- L'assunzione di comportamenti autonomamente scelti

D'altra parte, la peculiarità della pedagogia intercultura consiste proprio nel proporre, ad allievi e docenti, un preciso percorso formativo che preveda un organico apprendimento di abilità logiche e di competenze metodologiche, da un lato, e la maturazione di un'identità non auto-centrata ma ben disposta alla dialogica.

Non a caso, la formazione di un'identità dialogica si esprime nella sua capacità di creare e gestire un dialogo costruttivo con l'alterità.

4.2.1.4 L'educazione interculturale nelle scuole dei Castelli Romani

Una ricerca nel circolo didattico di Monte Porzio Catone

La decisione di "osservare" com'è gestita l'intercultura, nuovo principio regolatore delle relazioni umane³⁵ nelle scuole dei castelli romani è stata presa per l'intensificarsi del fenomeno migratorio in questa zona, che dal 1999 fino ad oggi ha raddoppiato le statistiche di immigrati sia con regolare permesso di soggiorno, che dei clandestini in possesso del tesserino della Caritas.

La terra "nuova" è per l'immigrato uno spazio in cui la cultura non è riconoscibile per l'assenza di punti di riferimento che legano le persone fra loro ed alle cose.

Non conoscere le culture altre, le simbologie ed il senso comune che regolano la vita delle persone nella propria quotidianità, è causa di serie incomprensioni e momenti di forte frustrazione per chi approda in un paese straniero.

Ma non solo, anche per gli autoctoni la gestione del problema dei rapporti di relazione con chi presenta diversità culturali, non è certo più semplice se non avviene nel modo corretto di scambio relazionale.

Vivere in uno spazio comune, un luogo, città o nazione, significa anche convivere.

³⁵Di Cristofaro-Longo G., *Per un'antropologia della reciprocità*, Studium, 1995.

La convivenza è una situazione in cui i rapporti tra gli individui sono regolati da patti. Perché i patti siano accettati e rispettati è necessario che i soggetti+-attori siano a conoscenza dei contenuti nonché del senso delle regole proprie dei patti. Qualsiasi tipo di relazione è regolata da un sistema di leggi implicite (senso comune) ed esplicite che definiscono i confini del poter-essere.

Nel rapporto di scambio interculturale ciò che cambia sono i confini, grazie all'evoluzione del rapporto cultura-diritto, che incidendo sul cambiamento del senso comune in base al concetto di diversità, si riflette, in un secondo momento, nel diritto positivo con la legittimazione al diritto di essere diverso argomentato nelle sue svariate sfaccettature³⁶.

Insegnare a gestire correttamente lo scambio nella relazione interculturale, vuol dire insegnare a sviluppare la capacità di decentramento delle parti coinvolte nella relazione, dal proprio punto di vista, con propensione alla riflessione, all'ascolto e all'empatia, grazie alla mediazione culturale³⁷.

Queste forme dell'agire sociale, sorrette da un processo di educazione alla percezione della diversità, alla fine diventano parte integrante della struttura della personalità sia individuale che collettiva.

Quindi, la ricerca si è rivelata strumento prezioso per un'osservazione diretta e attenta della gestione dell'educazione interculturale in territorio castellano, e si articola in tre momenti operativi.

Il primo ha avuto inizio con una fase d'indagine conoscitiva sul fenomeno immigrazione sul territorio dei Castelli Romani.

Sono stati intervistati immigrati provenienti da paesi con un forte flusso migratorio, selezionati per strada, oppure raggiunti direttamente nei luoghi dove dimorano in gruppi di due o più persone.

Molti degli immigrati intervistati, pur risiedendo sul territorio castellano, hanno dichiarato di non essere in possesso di regolare permesso di soggiorno, e nonostante ciò il 66% degli intervistati, fa frequentare le scuole dell'obbligo ai propri figli.

Inoltre, più del 50% degli immigrati intervistati hanno dichiarato di avere un livello d'istruzione con più di dieci anni di studio.

Gli incroci tra anni di studio, sesso, paese d'origine, occupazione e religione, hanno infatti evidenziato la notevole scolarizzazione delle persone provenienti dai paesi dell'est europeo, con punte di scolarizzazione superiore ai dieci anni.

Questo primo momento della ricerca, ci ha permesso di avere più o meno idee chiare sul fenomeno migratorio in atto abbastanza rilevante, su un territorio con una morfologia a bassa densità per l'espansione territoriale.

Il secondo momento è stato diretto alla conoscenza di dati statistici di bambini immigrati frequentanti la scuola dell'obbligo nel 37 distretto di Frascati, che abbraccia sette comuni dei castelli Romani.

³⁶ibidem.

³⁷Gioia Di Cristofaro Longo definisce la mediazione culturale come quel processo di acquisizione di identità culturale che non avviene mai in termini meccanici, ma in base a delle scelte che il soggetto opera nell'atto della relazione con altre identità culturali. (G. Longo Di Cristofaro, 1995).

Tabella 26 - Distribuzione per paese d'origine

M	F	Tot	Paese Paese
42	37	79	Albania
	2	2	Argentina
4		4	Armenia
1	2	3	Bangladesh
2		2	Belgio/USA
1	3	4	Brasile
1		1	Bulgaria
1		1	Capoverde
3	1	4	Cile
1	2	3	Cina
2		2	Cipro
4		4	Colombia
1		1	Congo
5	2	7	Croazia
10	8	18	Egitto
4	2	6	Ex Jugoslavia
4	4	8	Filippine
4	3	7	Francia
1		1	Germania
1		1	Ghana
2		2	Gran Bretagna
4	1	5	Kosovo
2		2	Macedonia
1	2	3	Marocco
1	1	2	Mauritius
9	2	11	Moldavia
8	7	15	Nord Africa
3	1	4	Olanda
3		3	Pakistan
8	2	10	Perù
16	19	35	Polonia
1		1	Regno Unito
	1	1	Rep. Ceca
68	52	120	Romania

M	F	Tot	Paese
1		1	Russia
	6	6	S.Domingo
	6	6	Serbia
2	3	5	Spagna
1		1	Sri Lanka
	1	1	Svezia
2	2	4	Togo
7	4	11	Ucraina
	2	2	USA
1		1	Venezuela
	1	1	Zaire

Il terzo momento, che è stato quello più incisivo per la ricerca, si è svolto nella fase operativa di contatto e comunicazione diretta con i dirigenti d'istituto e i docenti delle scuole dell'obbligo con il preciso intento di elaborare una ricognizione su come, fino a quel momento, era stata affrontata la didattica interculturale.

Sono state contattate direttamente le scuole elementari e medie dei comuni di Frascati (il comune con più alta densità abitativa e territoriale), Grottaferrata, Monteporzio Catone, Montecompatri, Rocca priora, Rocca di Papa, e Colonna.

Si è prestata particolare attenzione ai progetti sull'intercultura inseriti nel P.O.F. (Piano d'Offerta Formativa). L'adesione a questi progetti è facoltativa da parte dei docenti delle scuole in questione.

Inoltre, per una verifica diretta dell'operatività della didattica interculturale nelle scuole in questione, si è proceduto ad una ricognizione dei lavori sulla didattica interculturale da parte dei docenti che hanno creduto opportuno inserirla nei propri curricoli didattici.

Dall'indagine condotta si è appreso che solo alcuni insegnanti, e molto pochi, spontaneamente adottano strumenti di didattica interculturale in un'ottica interdisciplinare nelle scuole in questione. Ma coloro che non inseriscono la didattica interculturale nei curricula scolastici, hanno le idee molto confuse in merito e comunque lamentavano una situazione di difficile gestibilità all'interno delle classi per l'inserimento sempre maggiore di alunni stranieri.

Percentualmente nelle scuole elementari e medie dei comuni presi in osservazione solo il 10% dei docenti delle scuole di Frascati inserisce la didattica culturale nei curricula scolastici, e non in un'ottica interdisciplinare.

La percentuale scende al 5% per i docenti delle scuole del comune di Grottaferrata. Il solo 3% per i docenti delle scuole di Monteporzio, Montecompatri, Rocca Priora e Rocca di Papa.

C'è da segnalare un altro dato importante. L'intercultura, come strumento di educazione alla diversità, viene introdotto per una percentuale massima, pari al 2% nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare. La percentuale sale al 7-8% nel secondo ciclo della scuola elementare e nella scuola media.

Il problema emerso è, in sintesi, legato ad un concetto di scuola, comunemente spazio istituzionale che ha l'obiettivo di diffondere a "tutti" conoscenze, abilità, capacità ed anche tecniche di uso e di produzione, al cui interno, solo facoltativamente si procede all'inserimento della didattica interculturale nei curricula scolastici.

Addirittura molti docenti hanno proprio dichiarato di non avere basilari cognizioni su come gestire interventi di didattica interculturale nella propria classe.

Non è stato assolutamente incoraggiante il fatto che i docenti avrebbero voluto una "ricetta" su come affrontare il problema interculturale nei curricula scolastici.

La difficoltà che maggiormente è emersa è che la gestione della didattica interculturale non è percepita, nelle scuole in questione, come insegnamento di contenuti didattici in un'ottica trasversale, che predisponga i soggetti del processo educativo a saper ascoltare, guardare, vedere, sentire "al di là del racconto, del filmato, della favola, del brano musicale.

Il problema, allora, era prima di tutto nella incapacità dei docenti a saper "codificare" l'alterità nelle sue forme identitarie, nell'espressione dei suoi valori, dei suoi bisogni, e a sapere, quindi, come gestire un rapporto che si presenta sempre come "nuovo", ma che comunque va colto nella sua essenza di rapporto di scambio.

La scuola ha difficoltà nell'affrontare il discorso interculturale, non solo perché la società

ha bisogno di risposte nuove e attuali per i cambiamenti che avvengono all'interno, ma anche per l'incanzante processo immigratorio. Ed anche perché noi tutti, ed in particolare gli allievi, abbiamo bisogno di sapere come descrivere temi ed elementi culturali nel contesto specifico in cui essi si iscrivono, e saper cogliere le relazioni che instaurano.

È semplicemente un continuo esercizio di percezione della realtà, supportato da due momenti fondamentali: la criticità verso gli altri e verso se stessi.

Questo è il "nuovo" che deve insegnare la scuola. E non c'è una ricetta. Lo stesso docente nel rapporto didattico interculturale è coinvolto nell'apprendimento, perché è attraverso lui stesso che passa in prima istanza l'informazione a disporsi in una particolare maniera di criticità, per poi trasmetterla agli allievi.

L'umanità ha sempre affrontato i dinamismi dei rapporti di relazione. Questo è senza dubbio un momento ulteriore, se cosi possiamo chiamarlo, di ridefinizione dei "patti", in riferimento sia ai propri confini, ma soprattutto ai propri diritti, e mi riferisco ai nuovi diritti: alla pace, alla differenza, al diritto di vivere una vecchiaia decorosa, al diritto alla maternità, a proteggere la natura, ai diritti degli animali, al diritto ad immigrare, ad avere un lavoro, al diritto... del rispetto del diritto.

È un articolarsi, senza sosta, a causa della continua e veloce trasformazione della società, di richieste ed impegni per riconoscere categorie nuove di diritti che fanno parte della sfera dei diritti sociali.

I nuovi diritti nascendo dal mutamento che la società ha subito in questi ultimi cinquanta anni, sono diritti sociali intervenuti a fianco dei diritti naturali. E di questo dato importante, l'educazione non può esserne tenuta fuori, anzi deve avere un ruolo attivo sia dentro la scuola che fuori.

Un lavoro di ricerca interculturale nel circolo didattico di Monte Porzio Catone (ROMA)

Il termine "Intercultura" indica una possibile relazione dinamica fra soggetti appartenenti a origini culturali diverse.

Inoltre, indica anche un progetto in fase d'attuazione.

Lo stesso termine, quando è preceduto dalla parola "pedagogia o didattica interculturale", ci induce a riflettere su quali siano i possibili strumenti didattici sui quali possa orientarsi l'istruzione scolastica per affrontare le tematiche che sostanziano qualsiasi rapporto interculturale, come ad esempio: l'identità culturale o etnica, la resistenza culturale, la marginalità, l'assimilazione, la doppia etnicità ed anche la condizione che gli studiosi sociali chiamano "terremoto identitario".

Non a caso la pedagogia interculturale è definita disciplina di frontiera, in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche quelli sociologici, storici, antropologici, psicologici, letterari, geografici ecc.

In questo caso specifico, l'obiettivo della pedagogia interculturale deve essere quello di affrontare e spiegare il rapporto Identità-Alterità nella sua dinamica relazionale e di scambio, facendo riferimento soprattutto a quei significati che sono propri dei valori nonché delle emozioni che ogni soggetto culturale esprime in rapporto alla sua formazione identitaria.

Questo significa che i percorsi didattici interculturali devono passare non solo attraverso il piano cognitivo, ma anche attraverso quello affettivo, valoriale e comportamentale, utilizzando tecniche adeguate per questa finalità. Detto questo, è chiaro che una didattica inter-

culturale si servirà di problematiche fortemente sentite, che mettano in moto la discussione e l'autoriflessione, cercando di mettere sempre in evidenza anche "l'altra" peculiarità del messaggio. L'educazione, ed è bene evidenziarlo, è stata sempre conforme ad ogni periodo storico. E questo perché sono sempre intervenuti nelle pratiche educative tutti quegli elementi che sostanziano e caratterizzano ogni struttura sociale e comunitaria.

Non per altro, nella storia della pedagogia troviamo filosofi-pedagoghi che si sono distinti per il loro pensiero di educatori che possiamo definire innovatore nei riguardi del periodo storico in cui sono vissuti. E non mi riferisco a pedagoghi recenti, ma a studiosi dell'educazione come Giovanni Amos Comenio, John Locke, ed in seguito Jean-Jacques Rousseau ed Immanuel Kant. L'innovazione che questi studiosi introdussero sia nella teoria che nella pratica educativa è stata fondamentalmente legata al fatto che nell'atto educativo si doveva considerare il rapporto tra soggettività interagenti, ossia tra persone che dovevano avere chiaro il concetto del rispetto dei diritti civili. Attualmente il problema che investe in pieno il mondo dell'educazione è la capacità di allinearsi con risposte adeguate allo sviluppo mondiale, ossia ovviare alla grave pecca dell'organizzazione della politica economica a livello planetario che ha mirato più che altro a produrre, senza però preoccuparsi di "chi" rischiava di essere escluso dal sistema. E parlo delle persone con reddito insufficiente, degli immigrati, di chi è vittima di discriminazioni di genere, di chi presenta una qualsiasi forma di diversità che non permette una normale collocazione nel contesto sociale in cui vive.

Ecco perché negli ultimi anni l'intercultura è presente nei progetti dei curricula formativi con lo scopo di privilegiare l'atto di riconoscimento dell'altro, come soggetto unico, medesimo ed irripetibile. L'intercultura, nell'ottica educativa, si inserisce a pieno titolo in quel processo educativo attuale che non è altro che l'educazione allo Sviluppo.

La pratica educativa interculturale non può tralasciare la considerazione e quindi l'osservazione dei meccanismi di scambio a tutti i livelli a cui è sottoposta l'attuale società, che si caratterizza per la sua dimensione sempre più planetaria, connotata da un multiculturalismo sempre più crescente. L'altro, la diversità, la differenza sono sempre più a nostro stretto contatto. Per questo è necessario comportarci di conseguenza, ma dobbiamo imparare a farlo. Gli incontri a scopo didattico interculturale organizzati per la scuola Media ed Elementare di Monte Porzio Catone hanno avuto l'obiettivo di strutturare il concetto di alterità in dimensioni molteplici, facendo riferimento a strumenti didattici d'impatto immediato(documentari, film a sfondo interculturale, favole e racconti di autori stranieri), che hanno consentito nell'incontro didattico il porsi, da parte degli utenti, in relazione attraverso la riflessione ragionata.

È stato il confronto fra la soggettiva percezione (rapportata alla propria cultura d'appartenenza), e le differenze di significato che invece costituiscono bagaglio culturale di un'altra cultura, a mettere in discussione proprie ed eventuali certezze.

L'esercizio di riflessione e di critica continuo e ripetuto in riferimento ad ogni argomento trattato, è stato strumento didattico indispensabile per condurre in maniera attiva ed efficace la problematica interculturale, che si prospetta sempre nel confronto relazionale, anche in fase conflittuale, e che sfocia nella mediazione culturale. L'iter didattico adottato è stato organizzato in base a risultati di dati ottenuti dalla somministrazione di questionari ai gruppi pilota e di controllo della Scuola Elementare e della Scuola Media di Monte Porzio Catone.

Appendice 1 STRUMENTI DI VALUTAZIONE 3 - IL QUESTIONARIO

0.0	Sesso	M/F
0.1	Scuola	Elementare/Media

La percezione dell'alterità

Io-Soggetto, il nome come prima forma d'identificazione sociale

1.1	Come ti chiami?	
1.2	Avresti preferito chiamarti con un altro nome?	Sì/No
1.3	Quale, ad esempio?	Piace altro/Non piace il proprio/Altro
1.4	Perché?	

Le preferenze nei ruoli "assunti" che denotano l'emergere di una personalità indirizzata a...

2.1	Cosa ti piace fare per essere contento e soddisfatto?	Gioco/Studio/Mestiere/Aspetto Fisico/Altro
2.2	Cosa, invece, eviteresti volentieri di fare?	Scuola/Cibi/Sfera relazionale/Altro/Non sa

La rappresentazione della propria persona fisica

3.1	Chi ti consiglia nelle scelte dei tuoi vestiti, o scegli da solo-a?	Solo/Genitore/Altri
3.2	Ti capita di ammirare amici per il loro modo di vestire?	Sì/No
3.3	Qual'è il capo del tuo vestiario che più preferisci?	Pantaloni/Gonna/Sportivo/Moda/Non sa
3.4	Quali cibi preferisci?	Fast food/Tradizionali/Non sa
3.5	Quali bevande preferisci?	Acqua/Cola/Succhi/Aranciata/Altr/Non sa

La Competitività

4.1	Cos'è per te lo sport?	Un luogo/Divertimento/Forma fisica
4.2	Pratichi dello sport?	Sì/No
4.3	Ti piace vincere?	Sì/No
4.4	Accetti di perdere?	Sì/No
4.5	Cosa significa per te prendere un ottimo voto a scuola ?	Soddisfazione personale/Soddisfazione genitori/ Impegno
4.6	C'è un amico/a nella tua classe con cui vai maggiormente d'accordo?	Sì/No
4.7	Perché	Simpatia/Comprensione/Affiatamento/Altro

La percezione dell'alterità

5.1	hai un amico-a del cuore?	Sì/No
5.2	Com'è fatto fisicamente il tuo "mi- gliore" amico/a?	
	Occhi	Capelli/Statura/Corpulenza/Abbigliamento/Altro
5.3	Quali sono le qualità che più apprezzi di lui-lei?	Fisiche/Caratteriali/Tutto
5.4	Qualche volta vorresti essere come lui-lei?	Sì/No
5.5	Hai qualche amico/a, al quale non vorresti mai somigliare?	Sì/No
5.6	Quale canzone ascolti più frequentemente?	Italiana/Straniera
5.7	Ascolti canzoni in lingua straniera?	Sì/No/Non so
5.8	Ti piace viaggiare?	Sì/No/Molto
5.9	Hai viaggiato?	Sì/No
5.10	In Italia	Sì/No/Dove?
5.11	Fuori dell'Italia	Sì/No/Dove?

"Osservare" la diversità

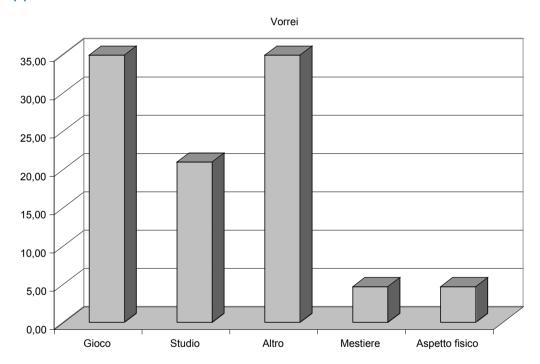
6.1	Quali sono i caratteri somatici dei bambini cinesi?	Occhi/Pelle/Altro/Non so
6.2	e dei bambini africani	Occhi/Pelle/Altro/Non so
6.3	e dei bambini russi	Pelle/Altro/Non so
6.4	e dei bambini italiani	Pelle/Altro/Non so/Percezione stessaidentità
6.5	Ricordi particolarmente qualche storia riferita ad un gruppo di bam- bini sopraindicati?	Sì/No
6.6	Conosci qualche bambino straniero	Sì/Molti/No
6.7	conosci qualche bambino/a stra- niero/a immigrato/a?	Sì/No
6.8	cosa sai di lui-lei?	Origine/Niente/Non so
6.9	Vorresti recarti nel suo paese?	Sì/No
6.10	Perché?/Conoscenza Lingue/Guerra/Altro/Non so	

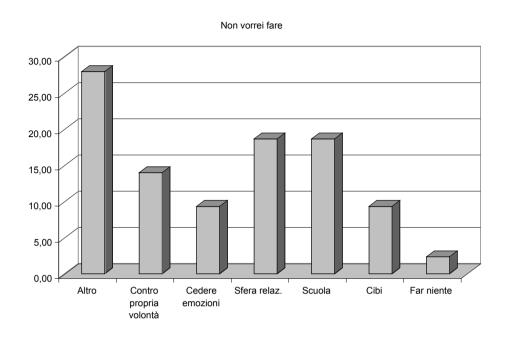
L'immigrazione

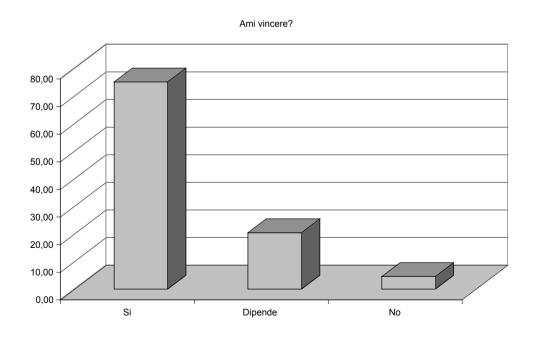
7.1 Chi è	ın immigrato?	Proveniente estero/Non so
-----------	---------------	---------------------------

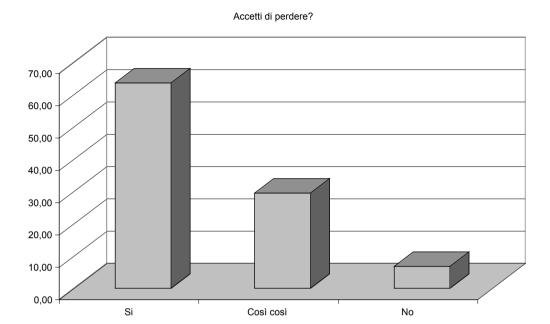
7.2	Secondo te, perché è immigrato nel tuo paese?	Povertà/Guerra/Non so
7.3	Incontri di solito, persone immigrate?	Si/No
7.4	Dove?	Bus/Strada/Scuola/Non so
7.4	Cosa pensi quando li vedi?	Stanno bene in Italia/Pena/Altro/Niente/Non so
7.5	Cosa vorresti sapere di loro?	Motivi immigrazione/Come si trovano/Usi/Altro/ Niente

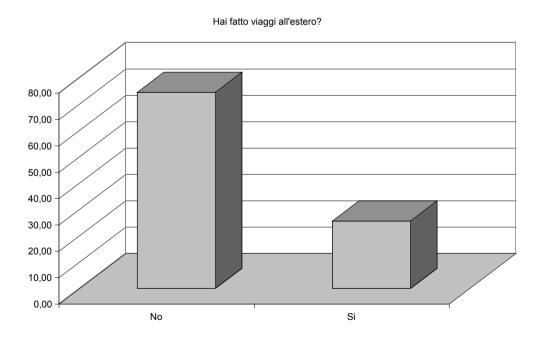
Appendice 2

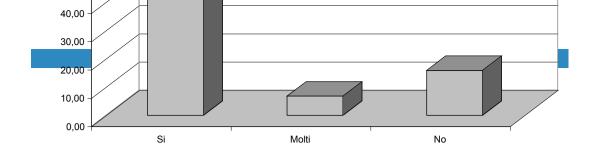




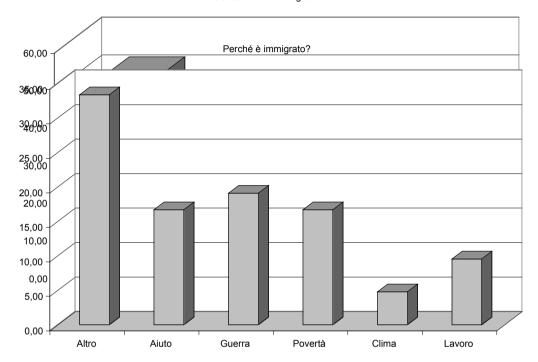


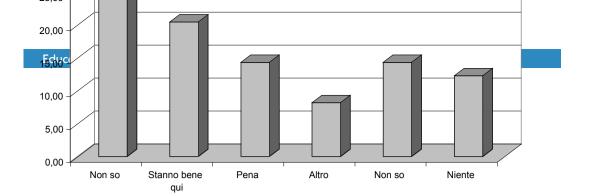












ISTITUTO di COACHING professionale

Corso diretto e supervisionato dall'ASPIC per la SCUOLA Ente qualificato e accreditato dai Ministeri: MIUR e DELLA SALUTE consociata Università del Counselling U.P.ASPIC

Per informazioni e iscrizioni Tel. 06/51435434 - 06/51882458 ASPIC per la SCUOLA - Via Alessandra Macinghi Strozzi, 42/A - 00145 Roma

Formazione e aggiornamento professionale mediante una completa BiblioVideoteca

- ⇒ 20 VOLUMI sui Modelli teorici, strategie e metodologie tecniche
- ⇒ 5 GIORNATE intensive e conclusive di SUPERVISIONE per conseguire il Diploma

Comodamente a casa tua studi e apprendi

È incluso, durante tutto il percorso formativo, advising e monitoraggio telefonico via Internet on-line.

Durante lo svolgimento del Corso è consentita l'iscrizione presso la RIPCOACH Registro Italiano Professionisti di Coaching

* Ordinando in contrassegno il libro *Super* o 2004 E u r o, o o o o *Euro 24,00*, r e er e pe o u e e or o e e r e per er re er e o

la sessualità nel ciclo di vita

la potenza dell'identità sessuale e la gioia dell'unione

Formazione teorico – esperienziale

Il Training è finalizzato all'apprendimento dei principali aspetti che caratterizzano le relazioni intime nel ciclo di vita.

Il corso annuale ha l'obiettivo di formare gli operatori del benessere alle tecniche del Counselling dei Sistemi Intimi e Identità di Genere.



Università del Counselling Università Popolare Aspic

via Leonardo da Vinci, 309 00145 Roma Tel.fax 06.54225060

- e-mail aspic@unicounselling.org
- sito internet
 w w w.unicounselling.org

La ricerca-azione ASPIC

5.1 Presupposti operativi e finalità del progetto

La nostra ricerca-azione è stata focalizzata su due poli di attività: l'intervento formativo, destinato a sviluppare competenze, benessere ed empowerment personale negli allievi partecipanti all'azione formativa da un lato; dall'altro, l'intervento itinerante, finalizzato ad una descrizione conoscitiva integrata della comunità, all'individuazione di risorse come fattori protettivi del disagio, all'offerta di servizi di ascolto, orientamento, informazione itineranti sul territorio stesso della comunità.

Intervento formativo

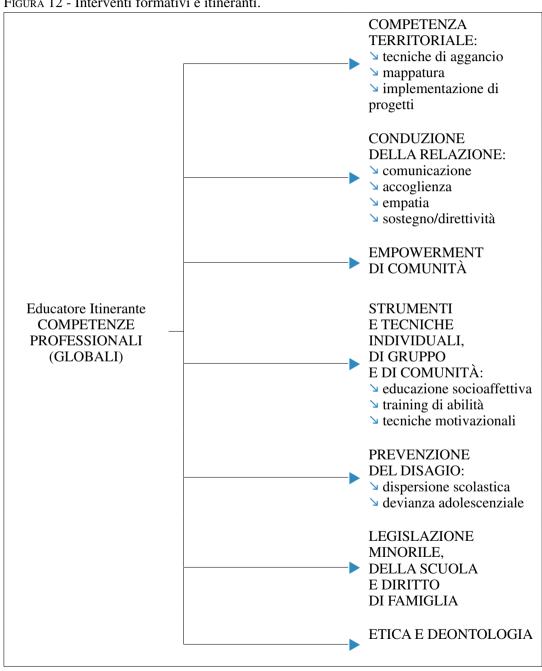
Rispetto all'intervento formativo, l'assunto di partenza è che la formazione/qualificazione, in particolare quella metodologicamente finalizzata alla globalità della persona, migliori la percezione delle proprie competenze e conoscenze, dunque della propria qualità di vita. Il miglioramento della qualità della vita va ad impattare positivamente su tutta la comunità di appartenenza (individui, organizzazioni, territorio), in quanto fortemente connesso alla capacità di attivare risorse e risposte efficaci all'impatto di stressor ambientali.

Intervento itinerante

L'intervento itinerante è stato impostato in fasi, di cui una trasversale a tutto il processo: mappatura e ricognizione del territorio (durata per tutto il progetto); sensibilizzazione, promozione; avvio del Centro Ascolto e Orientamento Itinerante (CAO Camper); contatto ed approccio con i giovani/utenza target; strutturazione e stabilizzazione dell'intervento; monitoraggio e valutazione dell'intervento.

5.2 Metodologie, strategie e strumenti

FIGURA 12 - Interventi formativi e itineranti.



Come abbiamo già detto una delle prime fasi operative del lavoro dell'educatore itinerante è il lavoro di mappatura della comunità, cioè dell'analisi del territorio, indispensabile conoscenza per poter operare efficacemente nel contesto.

La scelta adottata dal nostro gruppo ha visto procedere in parallelo: l'osservazione diretta del territorio considerato, la costruzione di strumenti di rilevazione delle caratteristiche strutturali di luoghi e "personaggi" cruciali nella comunità per la popolazione adolescenziale e adulta, l'utilizzazione di queste schede e dei questionari conoscitivi.

I due questionari utilizzati nel territorio sono stati finalizzati alla rilevazione del grado di benessere percepito nella comunità di appartenenza e alla descrizione di abitudini, preferenze, interessi, luoghi di incontro e percezione del territorio da parte degli adolescenti.

Vogliamo qui sottolineare la doppia valenza data al questionario proposto ai ragazzi. Da un lato abbiamo voluto ottenere informazioni da poter poi restituire come risorsa alla comunità, dall'altro abbiamo voluto utilizzare un questionario poco impegnativo come un'occasione per dare parola ai ragazzi. Un primo passo verso un'apertura allo spazio di ascolto offerto poi con il CAO Camper.

Una volta stabilito il primo contatto, infatti, l'educatore fa sì che si stabilisca una relazione continuativa (a breve termine) basata sulla fiducia, sull'ascolto e sull'empatia. Per mantenere questo tipo di relazione l'educatore deve risultare visibile e disponibile sul territorio, al fine di cogliere le esigenze dell'utenza ed essere pronto a costruire insieme a quest'ultima un percorso di crescita che sia funzionale alle sue richieste, attraverso un progetto realmente pertinente allo specifico contesto.

A questo scopo sono stati affissi regolarmente nei luoghi-chiave volantini con l'indicazione dei tempi di permanenza e gli spostamenti del CAO Camper, con i servizi connessi.

In ultimo l'operatore, in virtù del ruolo di accompagnatore e non dispensatore di saperi, deve riconoscere il momento in cui il suo lavoro giunge al termine, facilitando, come è avvenuto per la fase del contatto, anche la fase del distacco, certamente un momento difficile sia per lui che per l'utenza, da affrontare in maniera graduale e non traumatica.

5.3 Fase di sensibilizzazione, promozione e implementazione del CAO Camper

Il CAO (Centro di Ascolto e Orientamento) Camper ha ricoperto un ruolo molto importante per la realizzazione della ricerca: un progetto itinerante ha bisogno di una 'sede mobile'. Da lì infatti è stato possibile raggiungere i luoghi scelti per l'intervento ed essere visibili agli occhi dei cittadini. Per l'attività con il CAO Camper sono stati organizzati i turni di lavoro, strutturate e pianificate le singole uscite, preparati gli operatori. Il Camper ha inoltre agevolato il rafforzamento del clima di gruppo.

Il Camper è stato operativo per 5/6 giorni a settimana con turni giornalieri di 5 ore per la mattina e 5 per il pomeriggio, per circa 4 mesi. L'équipe era costituita da un docente o un tutor, come responsabile, e da tre operatori.

Al suo interno era sistemato tutto il meteriale necessario per l'attività del gruppo di lavoro: mappatura del territorio con tutte le informazioni sui servizi presenti, pagine gialle ed elenco del telefono, questionari da somministrare, volantini, foglio-turni. Inoltre era disponibile un quaderno in cui venivano riportate le informazioni su: numero di interviste,

persone contattate, lavoro svolto, dubbi e indicazioni per le uscite successive, e che veniva costantemente aggiornato per i turni successivi. In questo modo gli operatori potevano essere sempre in contatto con lo svolgimento del lavoro attraverso un senso di continuità e di collaborazione reciproca. All'esterno invece erano affisse due grandi insegne che rendevano riconoscibile il mezzo.

Tre operatori per ogni turno consentivano sia di somministrare un gran numero di questionari, sia di operare in maniera differenziata, apprendendo, sperimentando e migliorando le tecniche di aggancio differenti. Questo ha consentito di selezionare le modalità più opportune ed efficaci per entrare in relazione con quelle persone che si mostravano diffidenti o disinteressate.

La gran parte del lavoro era rivolta alla somministrazione di questionari per ottenere il maggior numero possibile di informazioni. Non sono tuttavia mancati momenti di confronto più intensi in cui gli allievi hanno potuto utilizzare tecniche di ascolto e di sostegno apprese durante il corso di formazione, riuscendo a contenere situazioni di sconforto o di disagio. Tra gli obiettivi del C.A.O. Camper ricordiamo infatti oltre all'orientamento, anche la funzione di supporto. Questo ha gratificato molto gli operatori, soprattutto in quei casi in cui sono riusciti a coinvolgere l'utente all'interno del Camper per effettuare colloqui più strutturati.

L'organizzazione del singolo turno variava a seconda delle esigenze e dei luoghi di intervento; in linea di massima dopo aver raggiunto lo spazio scelto in precedenza veniva preparato il materiale per l'uscita (penne, questionari e volantini di presentazione) e i ragazzi si distribuivano per il quartiere, solitamente insieme ma talvolta anche singolarmente. Si cercava sempre di raggiungere luoghi diversificati (negozi, mercati, uffici, parchi) per contattare persone di diverse età ed estrazione sociale, al fine di raccogliere richieste ed esigenze differenti e per la necessaria variabilità del campione. Durante la somministrazione dei questionari per gli adolescenti si sceglievano luoghi di aggregazione giovanile e si contattavano gruppi di ragazzi che confidandosi con gli operatori sulle loro preoccupazioni, sulla scuola, su ciò che amavano o non amavano del loro quartiere, fornivano informazioni sempre preziose.

Dopo circa metà turno i ragazzi tornavano alla base-Camper per lasciare il materiale, scambiare le impressioni, fare una breve pausa e preparare una seconda uscita. Alla fine del turno si riordinava tutto e si tornava a casa affaticati e soddisfatti.

Le tecniche di aggancio e le modalità di ascolto a lungo studiate durante il corso e specificatamente approfondite durante la preparazione dell'intervento (simulate) sono risultate di grande utilità; così come l'efficacia del lavoro di gruppo attraverso la cooperazione e l'interdipendenza.

L'esperienza diretta sul campo ha quindi completato il percorso formativo ed amplificato il senso di competenza e professionalità degli operatori, che hanno potuto individuare e sperimentare un proprio stile di approccio e di intervento che manterrano come bagaglio personale per interventi successivi.

Intervento formativo

6.1 Descrizione degli strumenti utilizzati nel lavoro con i partecipanti al progetto

Strumenti di valutazione 4

SCALA DI AUTOVALUTAZIONE DEL SENSO DI COMPETENZA PERCEPITA Da: Giusti E., Montanari C., Iannazzo A., Spalletta E., 2004

Questa scala di autovalutazione del senso di competenza percepita aiuta l'allievo a valutare, in itinere l'acquisizione di competenze e conoscenze indispensabili per il tipo di professione che si sta preparando a svolgere. Le domande spaziano nei vari ambiti di competenza necessari: le conoscenze teoriche del modello di riferimento; la capacità di gestire una relazione a due; l'abilità di agevolare un gruppo; informazioni relative alla deontologia professionale; la capacità di analizzare i bisogni degli utenti; la possibilità di lavorare con varie fasce di età.

Nome & Cognome:	
Data	

Istruzioni: Le frasi seguenti, descrivono le principali aree di competenza dell'educatore itinerante.

Valutare le affermazioni secondo la scala:

1= assolutamente falso 5= assolutamente vero

Usare i numeri intermedi per descrivere le variazioni tra questi due estremi.

1 La mia conoscenza delle teorie dello sviluppo, della struttura della personalità e dei disturbi psicopatologici è adeguata ad una consulenza efficace	1	2	3	4	5
2 La mia conoscenza delle questioni etiche relative al Counseling corrisponde ad una prestazione professionale negli standard richiesti	1	2	3	4	5
3 Ho una sufficiente conoscenza dei principi teorici e tecnici del cambiamento del comportamento umano	1	2	3	4	5
4 Sono in grado di svolgere una valutazione psicologica secondo i livelli di prestazione professionali richiesti	1	2	3	4	5
5 So riconoscere le principali condizioni psichiatriche, con una buona conoscenza delle classificazioni psicopatologiche (DSM, ICD10)	1	2	3	4	5
6 Le mie conoscenze riguardo all'intervento sulla crisi sono adeguate	1	2	3	4	5
7 Sono capace di sviluppare un clima positivo di accoglienza nelle relazioni di aiuto con gli utenti	1	2	3	4	5
8 Posso facilitare efficacemente l'auto-esplorazione dell'utente	1	2	3	4	5
9 Sono in grado di identificare, sostenere, contenere ed elaborare accuratamente gli stati affettivi dell'utente	1	2	3	4	5
10 In genere riesco a distinguere i dati significativi del problema degli utenti da quelli irrilevanti	1	2	3	4	5
11 So riconoscere ed utilizzare al meglio nella relazione in atto le mie reazioni emotive nei confronti degli utenti	1	2	3	4	5
12 So effettuare una concettualizzazione del caso per formulare ipotesi cliniche	1	2	3	4	5
13 So agevolare l'individuazione di obiettivi corrispondenti ai bisogni degli utenti	1	2	3	4	5
14 In genere uso efficacemente strategie di <i>problem solving</i> nel cambiamento comportamentale	1	2	3	4	5
15 Riesco ad evitare che le mie questioni personali influiscano negativamente sul mio lavoro	1	2	3	4	5

16 Ho una buona familiarità con le conoscenze, le indicazioni e le controindicazioni del Counseling di gruppo	1	2	3	4	5
17 Ho una buona conoscenza dei principi di dinamica di gruppo	1	2	3	4	5
18 Sono in grado di selezionare e applicare strategie che agevolino il processo di gruppo	1	2	3	4	5
19 Conosco a sufficienza le questioni etiche e professionali relative al lavoro di gruppo	1	2	3	4	5
20 Sono in grado di svolgere efficacemente la funzione di agevolatore di gruppo	1	2	3	4	5
21 In genere non trovo difficoltà nel gestire una consulenza di coppia	1	2	3	4	5
22 Conosco una gamma di strategie e tecniche sufficiente ad intervenire efficacemente in una vasta gamma di situazioni	1	2	3	4	5
23 So tutelare il benessere dell'utente costruendo un setting sicuro, sta- bilendo confini chiari ed esplicitando le aspettative reciproche	1	2	3	4	5
24 So riconoscere limiti e risorse nella relazione di aiuto che instauro con gli utenti	1	2	3	4	5
25 So prevedere il livello di compatibilità tra il mio stile di personalità e quello dell'utente	1	2	3	4	5
26 Ho una sufficiente preparazione per sostenere una famiglia in una relazione di aiuto	1	2	3	4	5
27 Conosco le principali tecniche di intervento strutturale e funzionale per avviare il cambiamento nel contesto familiare	1	2	3	4	5
28 So effettuare un invio efficace	1	2	3	4	5
29 So dosare gli interventi di sostegno con quelli direttivi e di influenzamento	1	2	3	4	5
30 Il mio livello di competenza nel settore della geriatria è buono	1	2	3	4	5
31 So stabilire nella maggior parte dei casi una buona alleanza collaborativa	1	2	3	4	5
32 So selezionare, pianificare e condurre interventi di counseling motivazionale e a brevissimo termine	1	2	3	4	5
33 Conosco bene il codice di etica professionale del counselor	1	2	3	4	5
34 So di potermi fidare del mio intuito professionale	1	2	3	4	5
35 Ho una competenza teorica e tecnica apprezzabile nell'area dell'età evolutiva	1	2	3	4	5
36 Conosco le procedure di presa in carico e la prassi etico-deontologica corretta per il counseling in età evolutiva	1	2	3	4	5

37 So individuare le mie fonti di supporto professionale	1	2	3	4	5
38 Utilizzo con costanza ed efficacia il sostegno e la guida della supervisione professionale	1	2	3	4	5
39 So condurre il processo di aggancio dell'utenza territoriale	1	2	3	4	5

41 In ordine di padronanza le mie competenze specifiche sono nelle aree:

Valutazione dei punteggi nelle aree:

≥ conoscenze teoriche 1-3-17-34

competenze personali-interpersonali 7-8-9-11-15-24-25-33-36

≥ etica e deontologia 2-19-23-32-35

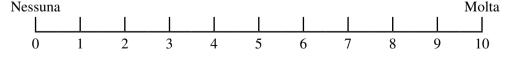
Strumenti di valutazione 5 Motivazione al cambiamento professionale

Il seguente strumento serve all'allievo per l'autoesplorazione della motivazione al cambiamento. Riflettendo sul percorso formativo l'allievo è stimolato a prendere maggiore consapevolezza dei suoi atteggiamenti, comportamenti, emozioni, pensieri, etc. che potrebbero ostacolare il suo percorso formativo, nonché la piena espressione delle sue competenze e potenzialità. Gli viene chiesto di indicare la prontezza al cambiamento, una variabile molto importante per la riuscita di questo processo di modificazione di sé. Inoltre, il questionario invita l'altro a identificare con chiarezza alcuni obiettivi operativi in grado di indicare l'avvicinamento o il raggiungimento degli obiettivi individuati.

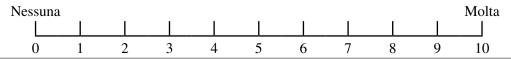
Cambiamento: risorse e ostacoli (adattato da: J. Treasure e U. Schmidt, 1997)

Riflettendo sul tuo percorso formativo, individua un tuo comportamento, atteggiamento o caratteristica che ostacola la piena espressione delle tue competenze e potenzialità. Utilizza le seguenti tre domande per auto-monitorare disponibilità e risorse verso l'obiettivo di cambiamento dell'aspetto individuato.

1. Quanto ti senti motivato/a a cambiare questo aspetto? (indicalo su questa scala da 0 a 10, dove 0 significa per niente e 10 molto)



2. Se hai deciso di cambiare, quanta fiducia hai di farcela?



3. In che mi	sura ti s	senti pi	ronto/a	a cambi	are fin o	da ora?				
Nessuna										Molta
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			TNANA	ACINI		о епт	TIDO			
			IIVIIVI	AGINA	A IL TU	OFUI	UKU			
1. Immagina	a come	cambie	eranno i	tuoi in	terventi	quando	avrai ra	aggiunto	o l'obie	ttivo:
2. Se dovess quali sarebb							ere per i	raggiun	gere l'o	biettivo,
3. Saprò di a	aver rao	rgiunto	l'objet	tivo aus	ando					
3. Sapro di a	aver rag	grunio	or object	tivo que	ando					
4. Alcuni os	tacoli a	l mio c	ambian	nento						
5. Di quale a cui fare rif			er bisog	gno e qu	uali potr	ebbero	essere l	e risors	2	
Nome e cog	nome						data			
1,01110 0 008	,1101110						·			

NOTE ESPLICATIVE PER LAVORARE CON LE SCHEDE SULLA MOTIVAZIONE

Gli stimoli proposti nelle schede vanno utilizzati come input per le attivazioni esperienziali sull'auto-motivazione individuale.

SCHEDA

Il primo item è relativo alla percezione di spinta al cambiamento. Il secondo cerca di focalizzare l'auto-valutazione delle possibilità di riuscita. Il terzo intende rilevare la reale disponibilità al cambiamento nell'immediato futuro o in un tempo più o meno certo e più o meno lontano. L'insieme delle risposte viene commentato nell'ottica della valutazione della realizzabilità e della percezione di auto-efficacia al cambiamento.

ISTRUZIONI PER L'ATTIVAZIONE NELLA SCHEDA NUMERO 1

- ≥ Ogni allievo riflette sul proprio percorso evolutivo, individua un aspetto che vorrebbe cambiare e procede con l'assegnazione dei punteggi.
- ▶ A coppie: il soggetto A parla con B di ciò che ha individuato come oggetto e obiettivo del proprio cambiamento, senza dire quale punteggio ha assegnato alle tre voci degli item. B agevola il colloquio cercando di individuare il livello su cui si è collocato A nelle tre voci.
- ▶ Al termine del colloquio viene effettuato il confronto tra i punteggi che A ha assegnato a se stesso e quelli assegnatigli da B, il quale ne motiva la scelta. Si procede con l'osservazione di concordanze e discrepanze.
- ≥ Inversione dei ruoli di A e B.

Strumenti di valutazione 6 Scala di valutazione dell'empatia

(Giusti, Montanari, Iannazzo, Spalletta, 2004)

Una parte centrale della formazione dell'educatore itinerante si è incentrata sull'apprendimento delle tecniche di base del counseling applicate alle fasi di aggancio e di gestione della relazione con l'utenza.

La scala di valutazione dell'empatia percepita (versione per il counselor e versione per il (cliente) viene somministrata all'interno del percorso formativo per sviluppare e migliorare le abilità di counseling dell'allievo. Durante le attivazioni esperienziali tra gli allievi, con la supervisione del docente attraverso l'uso della scala si possono valutare le abilità di gestire la relazione dell'allievo che tra i due ha svolto il ruolo di counselor. La discussione di gruppo finale che ne segue stimola ognuno a esplorare le proprie abilità di counseling. Anche il counselor esprime le sue valutazioni sui suoi atteggiamenti, comportamenti, emozioni, pensieri, avuti durante l'incontro.

SCALA DI VALUTAZIONE DELL'EMPATIA

versione per il Cliente

Leggi le affermazioni che seguono e, in relazione alla seduta odierna, indica quanto concordi con ciascuna di esse, mettendo una crocetta nella casella corrispondente.

0 = per niente 1 = un po' 2 = abbastanza 3 = molto	0	1	2	3
1 - Durante la seduta di oggi ho sentito che potevo fidarmi del counselor				
2 - Il counselor mi ha fatto sentire rispettato e degno di considerazione				
3 - Il counselor è stato accogliente e caldo nei miei confronti				
4 - Mi sono sentito pienamente compreso in quello che ho detto durante la seduta				
5 - Ho percepito il counselor coinvolto, interessato e rispettoso verso i miei sentimenti ed i miei bisogni				
6 - Mi è chiaro come potrò usare quello su cui abbiamo lavorato oggi				
7 - Dopo la seduta ho provato un senso di fiducia verso il mio futuro				
8 - La seduta è stata profonda: sento che siamo arrivati ad individuare gli elementi centrali del mio problema				
9 - Mi sono sentito profondamente accettato nel mio modo di essere				
10 - Il counselor mi è piaciuto				
11 - Mi sono trovato d'accordo con ciò che abbiamo fatto in seduta e con quello che il counselor mi ha proposto di fare a casa				
12 - Mi è sembrato che il counselor partecipasse attivamente alla ricerca di soluzioni per i miei problemi				
TOTALE DEI PUNTEGGI DELLE AFFERMAZIONI DA 1 a 12				
1 - In certi momenti il counselor non mi è sembrato completamente sincero				
2 - Il counselor ha mostrato di apprezzarmi più di quanto non sentisse realmente				
3 - Mi è sembrato che il counselor si sia preso poco cura di me nel corso della seduta				
4 - Il counselor non sempre ha compreso come mi sentivo profondamente				
5 - Ho sentito il counselor poco coinvolto, interessato e rispettoso verso i miei bisogni ed i miei sentimenti				
6 - Non ho chiaro a cosa mi potrà servire la seduta di oggi				

7 - Dopo la seduta mi sono sentito poco fiducioso verso il mio futuro		
8 - Nella seduta di oggi abbiamo affrontato aspetti del mio problema che considero marginali		
9 - Il counselor ha avuto un atteggiamento di superiorità, mi sono sentito criticato e giudicato, trattato "dall'alto in basso"		
10 - In certi momenti mi è sembrato che il counselor si sforzasse di piacermi		
11 - Non mi sono trovato d'accordo con parte delle cose che abbiamo fatto in seduta e con quello che il counselor mi ha proposto di fare a casa		
12 - Il counselor mi è sembrato poco partecipe alla ricerca di soluzioni per i miei problemi		
TOTALE DEI PUNTEGGI DELLE AFFERMAZIONI DA 1 a 12		

SCALA DI VALUTAZIONE DELL'EMPATIA

versione per il counselor/agevolatore

Leggi le affermazioni che seguono e, in relazione alla seduta odierna, indica quanto concordi con ciascuna di esse, mettendo una crocetta nella casella corrispondente.

0 = per niente $1 = un po'$ $2 = abbastanza$ $3 = molto$	0	1	2	3
1 - Durante la seduta ho sentito che il cliente poteva fidarsi di me				
2 - Ho percepito il rispetto, la dignità e il valore come persona del cliente				
3 - Ho manifestato accoglienza e calore durante la seduta				
4 - Ho sentito una piena comprensione di ciò che il cliente mi ha detto durante la seduta				
5 - Mi sono sentito coinvolto, interessato e rispettoso verso i sentimenti ed i bisogni del cliente				
6 - Ho agevolato con chiarezza ed utilità il lavoro di oggi				
7 - Ho saputo infondere un senso di fiducia verso il suo futuro				
8 - La seduta è stata profonda: sento che siamo arrivati ad individuare gli elementi centrali del suo problema				
9 - Ho sentito di accettare profondamente il suo modo di essere				
10 - Mi è piaciuto lavorare con questo cliente				
11 - Ho cercato di sviluppare l'accordo su quello che facevamo in seduta e su quello che poteva essere fatto a casa				
12 - Ho partecipato attivamente alla ricerca di soluzioni per i suoi problemi				
TOTALE DEI PUNTEGGI DELLE AFFERMAZIONI DA 1 a 12				

Strumenti di valutazione 7 Scheda di supervisione

L'allievo

Lo strumento che segue è utilizzato, nelle attivazioni esperienziali in aula, per valutare gli atteggiamenti dell'allievo che fa da counselor. Si tratta di simulazioni condotte in tre: a rotazione gli allievi agiscono da counselor, da clienti e da supervisori. Questo li aiuta a sperimentare i vari ruoli possibili.

data

Indicazioni: valutare il counselor/agevolatore su ogni item, cerc spondente.	hiando	o il	nu	me	ro	cor	ri-
1. La voce del counselor si è sentita bene		1	2	3	4	5	6
2. Il counselor ha mostrato qualche variazione nella voce		1	2	3	4	5	6
3. Il counselor si è mostrato interessato		1	2	3	4	5	6
4. Il counselor ha manifestato un atteggiamento amichevole e piacevo	ole	1	2	3	4	5	6
5. Le osservazioni verbali del counselor hanno focalizzato il tema sentato dal cliente	pre-	1	2	3	4	5	6
6. Il counselor si è focalizzato sul contenuto dei problemi del clie	nte	1	2	3	4	5	6

7. Il counselor è sembrato rilassato e suo a agio durante il colloquio	1	2	3	4	5	6
8. Il counselor ha spiegato la natura e gli scopi del Counseling	1	2	3	4	5	6
9. Il counselor ha stabilito un buon rapporto con il cliente	1	2	3	4	5	6
10. Il counselor ha manifestato interesse nell'accoglienza del cliente	1	2	3	4	5	6
11. Il counselor è stato spontaneo nel colloquio	1	2	3	4	5	6
12. Le dichiarazioni verbali del counselor sono state concise e puntuali	1	2	3	4	5	6
13. Il counselor si è astenuto dalla ripetizione delle sue espressioni verbali	1	2	3	4	5	6
14. Il counselor (almeno una volta) sembrava determinato nel desiderare di capire i sentimenti del cliente.	1	2	3	4	5	6
15. Il cliente (almeno una volta) ha riconosciuto che il counselor ha compreso cosa lui/lei stava cercando di comunicare (verbalmente o non verbalmente)	1	2	3	4	5	6
16. Il counselor ha riconosciuto e respinto i tentativi di manipolazione del cliente	1	2	3	4	5	6
17. Il counselor ha riconosciuto e affrontato il transfert positivo del cliente	1	2	3	4	5	6
18. Il counselor ha riconosciuto ed affrontato il transfert negativo del cliente	1	2	3	4	5	6
19. Almeno una volta, durante il colloquio il counselor ha fornito uno specifico feedback al cliente	1	2	3	4	5	6
20. Molte volte il counselor ha condiviso i suoi sentimenti con il cliente	1	2	3	4	5	6
21. Il counselor ha risposto direttamente e onestamente quando il cliente gli ha chiesto la sua opinione o reazione	1	2	3	4	5	6
22. Il counselor ha trattato efficacemente le questioni etiche	1	2	3	4	5	6
23. Il counselor ha cercato di imporre i suoi valori al cliente?	1	2	3	4	5	6
24. Il counselor è sembrato consapevole dei suoi sentimenti durante la seduta	1	2	3	4	5	6
25. Il counselor ha usato efficacemente il silenzio nel colloquio	1	2	3	4	5	6
26. Il counselor ha riconosciuto e interpretato correttamente i messaggi del cliente	1	2	3	4	5	6
27. Il counselor ha concordato gli obiettivi con il cliente	1	2	3	4	5	6
28. Il counselor ha incoraggiato il cliente a identificare alcune delle conseguenze risultanti dal suo comportamento	1	2	3	4	5	6
29. Il cliente ha espresso verbalmente i suoi obiettivi per il Counseling	1	2	3	4	5	6

30. Se il cliente è apparso resistente o indifferente a realizzare il cambiamento, il counselor ne ha discusso col cliente	1	2	3	4	5	6
31. Il counselor ha incoraggiato il cliente ad identificare e valutare le sue azioni	1	2	3	4	5	6
32. Il counselor ha scoraggiato il cliente dal fare e accettare giustificazioni (razionalizzazione) per il suo comportamento	1	2	3	4	5	6
33. Il counselor sembra usare dati pertinenti di casi simili, considerando le diverse strategie e le loro implicazioni	1	2	3	4	5	6
34. Per tutta la seduta, il counselor è stato tollerante riguardo alle emozioni, ai sentimenti e ai pensieri espressi dal cliente	1	2	3	4	5	6
35. Durante la seduta, il counselor rifletteva e riformulava i sentimenti e così la seduta non è rimasta su un livello intellettuale	1	2	3	4	5	6
36. Per tutta la seduta, il counselor e il cliente sembravano comunicare in maniera fluida, il counselor non è stato frettoloso nel discorso	1	2	3	4	5	6
37. Il counselor si è confrontato in maniera efficace	1	2	3	4	5	6
38. Il counselor ha terminato la seduta agevolmente (es., il rispetto dei limiti di tempo, non ha introdotto nuove questioni alla fine della seduta, feedback reciproco, alcune pianificazioni per la successiva seduta)	1	2	3	4	5	6
39.Il counselor ha dimostrato un comportamento eticamente corretto	1	2	3	4	5	6

L'ASPIC nel sociale:

dalla concertazione tra pubblico e privato, la possibilità di progettare servizi contro il disagio

Pubblicazione degli atti del convegno tenutosi nel 2004 in collaborazione con l'Ufficio Politiche per l'Handicap della Provincia di Roma, rappresentato dalla Consigliera Tiziana Biolghini.

Il sostegno all'espressione della propria sessualità per ciascun individuo, compreso il disabile, è motivato dalla necessità e dalla consapevolezza di difendere un diritto inalienabile di ogni essere umano garantito dalla Costituzione e come diritto naturale all'espressione di sè. Un percorso di riflessioni e di incontro fra esperienze sul tema della sessualità e sulla gestione delle relazioni fra operatori e soggetti con disabilità per garantire il diritto alla sessualità.

Il numero si chiuderà con una sintesi del catalogo progettuale dell'ASPIC nel Sociale un orientamento sulla Mission del gruppo ASPIC in tema di sessualità e disabilità.





il diritto alla sessualità nelle persone disabili



12 novembre 2004

CNR - p.le Aldo Moro, 7 - Roma

7

Intervento itinerante

7.1 Descrizione degli strumenti utilizzati nel lavoro sul territorio

Strumenti di valutazione 8 Scala di soddisfazione del senso di benessere nella comunità di appartenenza

La Scala di soddisfazione del senso di benessere nella comunità di appartenenza è stata somministrata ad una popolazione adulta per rilevare il grado di soddisfazione e di benessere rispetto al quartiere di appartenenza. Si sono volute raccogliere una serie di informazioni ad ampio raggio sui cittadini e sul loro rapporto con il territorio: i servizi per la salute presenti; i servizi per il supporto alla famiglia; le attività commerciali; l'accessibilità ai servizi in termini di informazioni diffuse sul territorio da parte del gestore del servizio stesso; la vivibilità, la sicurezza etc.

Valuta sulla scala da uno a dieci il grado di soddisfazione-insoddisfazione relativo alla voce considerata 1 = TOTALMENTE INSODDISFATTO/10 = TOTALMENTE SODDISFATTO									
1) Servizi per la salute (ospedali, laboratori analisi, studi nedici, ambulatori, farmacie, etc.) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10				10					
2) Servizi di supporto alla famiglia (asili nido, scuole materne, ludoteche, servizi di assistenza domiciliare)									
3) Servizi commerciali: varietà, corrispondenza ai bisogni del cittadino									

4) Informazione sui servizi (accessibilità: esistenza rezza della divulgazione, facilità)											
banistica, t	traffico, ver	de pubblico)								
notte, sicu	rezza nelle	strade, etc.)									
7) Tempo libero (centri culturali, sportivi, r sociazioni)											
fatto di viv	ere in quest	o quartiere									
vo in quest	o quartiere										
	fino a	5 anni				fino a 10 anni e più				ù	
itare in que	esto quartier	re									
	condizioni esterne (lavoro, studio, etc.)					altro					
Indica cinque qualità e cinq				qu	artie	re:					
Qualità				I	Difet	ti					
	ne, facilità) banistica, i notte, sicu ri culturali fatto di viv vo in quest itare in que	rbanistica, traffico, ver notte, sicurezza nelle ri culturali, sportivi, r fatto di vivere in quest vo in questo quartiere fino a itare in questo quartier condizion (lavoro, st	rbanistica, traffico, verde pubblico notte, sicurezza nelle strade, etc.) ri culturali, sportivi, ricreativi, as fatto di vivere in questo quartiere vo in questo quartiere fino a 5 anni itare in questo quartiere condizioni esterne (lavoro, studio, etc.) ra cinque qualità e cinque difetti de	rbanistica, traffico, verde pubblico) notte, sicurezza nelle strade, etc.) ri culturali, sportivi, ricreativi, asfatto di vivere in questo quartiere vo in questo quartiere fino a 5 anni itare in questo quartiere condizioni esterne (lavoro, studio, etc.) ra cinque qualità e cinque difetti del tuo	ri culturali, sportivi, ricreativi, asfatto di vivere in questo quartiere fino a 5 anni itare in questo quartiere condizioni esterne (lavoro, studio, etc.) ra cinque qualità e cinque difetti del tuo qu	re, facilità) rbanistica, traffico, verde pubblico) notte, sicurezza nelle strade, etc.) ri culturali, sportivi, ricreativi, as- fatto di vivere in questo quartiere vo in questo quartiere fino a 5 anni itare in questo quartiere condizioni esterne (lavoro, studio, etc.) ra cinque qualità e cinque difetti del tuo quartiere	ri culturali, sportivi, ricreativi, as- fatto di vivere in questo quartiere vo in questo quartiere fino a 5 anni fino itare in questo quartiere condizioni esterne (lavoro, studio, etc.) ra cinque qualità e cinque difetti del tuo quartiere:	re, facilità) rbanistica, traffico, verde pubblico) notte, sicurezza nelle strade, etc.) ri culturali, sportivi, ricreativi, as- fatto di vivere in questo quartiere vo in questo quartiere fino a 5 anni fino a 10 itare in questo quartiere condizioni esterne (lavoro, studio, etc.) ra cinque qualità e cinque difetti del tuo quartiere:	ri culturali, sportivi, ricreativi, as- fatto di vivere in questo quartiere yo in questo quartiere fino a 5 anni fino a 10 and itare in questo quartiere condizioni esterne (lavoro, studio, etc.) ra cinque qualità e cinque difetti del tuo quartiere:	re, facilità) rbanistica, traffico, verde pubblico) notte, sicurezza nelle strade, etc.) ri culturali, sportivi, ricreativi, as- fatto di vivere in questo quartiere vo in questo quartiere fino a 5 anni fino a 10 anni e itare in questo quartiere condizioni esterne (lavoro, studio, etc.) ra cinque qualità e cinque difetti del tuo quartiere:	ri culturali, sportivi, ricreativi, as- fatto di vivere in questo quartiere fino a 5 anni fino a 10 anni e pii itare in questo quartiere condizioni esterne (lavoro, studio, etc.) ra cinque qualità e cinque difetti del tuo quartiere:

Strumenti di valutazione 9 Questionario: i bisogni degli adolescenti

Questo strumento è stato utilizzato dagli allievi educatori per raccogliere ed analizzare i bisogni degli adolescenti, per capire il modo in cui sperimentano il proprio quartiere e come vivano le relazioni interpersonali. Rapporti interpersonali intesi in senso ampio, non solo come pari, ma anche riguardo all'utilizzazione delle risorse della loro rete sociale (gli adulti, ad esempio, siano essi insegnanti o genitori).

Età: Sesso: M/F Cosa ti interessa e/o ti piace maggiormente in questo periodo della tua vita?

Studiare Fare sport Stare con gli amici Andare in giro Stare con un partner Coltivare hobby

(con il motorino) Altro (specificare)

Quali sono le relazioni che funzionano meglio nella tua vita?

Le amicizie I genitori Fratelli e sorelle (se ne hai)

Gli insegnanti Il/la partner Altro (specificare)

Le tre caratteristiche che appr	ezzi di più in un amico/a:	:
Le tre caratteristiche che appr	ezzi di più in un audlto.	-
Hai un gruppo di amici con cu Sì NO	ui ti vedi, che consideri il	tuo gruppo?
Dove vi incontrate? (panchina	ı, muretto, strada, scalett	<i>e</i>)
	e difetti del tuo quartiere	
Qualità		Difetti
Ci sono, a volte, delle cose ci		
La scuola	Le amicizie La salute	Gli affari di cuore
La famiglia		Altro (specificare)
Quando nai un problema, un per primo?	dubbio o una cosa che	ti preoccupa, con chi preferisci parlare
Genitore/i	Insegnante	Amico/a
Non ne parlo con nessuno	Altro (specificare)	
Strumenti di valutazione	<u>-</u> 1∩	
Scheda di rilevazione d		
Questa scheda di rilevazio	one delle informazioni ri	guardanti la struttura con cui si viene in
contatto si rivela molto utile j	per la creazione della ret	te sociale. La formazione di un archivio
		arie aree del benessere e della qualità di
vita permette all'operatore d situazione, in quel momento		più efficace per quell'utente, in quella
Situazione, in quei memente	uciia sua vita.	
	CHEDA DI RILEVAZI	
1		VA/ISTITUZIONE/ALTRO
Contattat	ta nel corso dell'attività da	svolta sul territorio
(no	me e cognome del/degli a	allievo/allievi)
data compilazione scheda:		

nome					
data costituzione					
sede legale: via sede operativa: via			n°	_ cap	_ prov
sede operativa: via			n°	_ cap	_ prov
tel/fax	e ma	a1l			_
n° operatori effettivi di c	ni la etruttura e	i avvale			
	quannea _ qualifica				
	quannea _ qualifica				
	quannea _				
n°. operatori volontari:					
	qualifica _				
	qualifica _				
numero utenti:		età		tipologia	
			-		
			-		
			-		
MUNICIPIO DI APPAR	ΓENENZA				
CARATTERISTICHE D	ELLA POPOLA	AZIONE:			
BAMBINI	età 0/11 n°		Maschi	n°	Femmine n°
	età 12/18 n°		Maschi		Femmine n°
GIOVANI	età 19/28 n°		Maschi	n°	Femmine n°
ADULTI	n°		Maschi	n°	Femmine n°
ANZIANI	n°		Maschi	n°	Femmine n°
APPROCCIO TEORICO	DI RIFERIME	ENTO			
METODOLOGIA					
NUMERO DEGLI INCO	NTRI EFFETT	UATI da	gli allievi	c/o la strutti	ıra:
Numero e tipologia degli				,	
-					
-					
-					

PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITÀ D	EL CENTRO:
Considerazioni personali nell'approccio c	on l'utenza
Approccio iniziale	
Predisposizioni personali nei riguardi dell	'utenza
Progettualità	
Strumenti di valutazione 11	
Scheda informativa CAO Camper	
Questo strumento aiuta a gestire i contat	ti giunti al CAO Camper. L'accento è messo sulla
	con l'utente, sulle risorse impiegate da quest'ulti-
mo e su quelle eventualmente da sollecitare	е.
Scheda informativa	
Età	
Provenienza	
Come è arrivato al Camper	
Domanda/motivazione	
Accordo/contratto	
Rispetto dell'accordo/esiti	

Contatto telefonico o sul territorio con l'educatore	
Durata contatti/progetto/incontri (date)	
Autoefficacia percepita dell'educatore rispetto a questo utente	
Valutazione del proprio operato: poco efficace - sufficiente - buono	
Risorse impiegate positivamente - capacità da potenziare	

7.2 Analisi di comunità

MUNICIPIO XI - ROMA

INTRODUZIONE

L'XI municipio si estende per un territorio di 4.729,15 Kmg, intorno alle direttrici stradali della via Appia, via Ardeatina, via Cristoforo Colombo e via Ostiense. La superficie include i quartieri di Garbatella, S. Paolo, Tormarancia, Ardeatino, Roma 70, Grottaperfetta e si estende lungo la via Appia fino a Ciampino. La sua incidenza totale sulla superficie del Comune è pari al 3,68%. La lunghezza totale delle strade presenti è di circa 3.650 Kmq, pari al 6,8% delle strade di tutto il territorio comunale. La presenza del verde pubblico è pari a 401.450 mg, l'1,6% dell'intero territorio comunale. La disposizione stessa del territorio municipale rappresenta un problema per ciò che concerne le tematiche sociali. Si passa da zone antiche, come la Garbatella e Tormarancia, nate tra le due guerre mondiali, a zone di recente costituzione come Laurentino 38 e Roma 70. In queste zone troviamo diverse tipologie familiari con diverse esigenze: famiglie più anziane, spesso con mancanza di un reddito certo o con solo reddito da pensione nelle zone più vecchie; nuclei familiari che si conoscono poco, con uno scarso livello di socializzazione e integrazione nelle zone più nuove. Al 31 dicembre 2000, prendendo in considerazione la popolazione iscritta all'anagrafe, i residenti sul territorio del municipio sono 140.207. Rispetto alla popolazione di Roma incidono per circa il 5% sul totale. Tale "peso demografico" è rimasto sostanzialmente stabile negli ultimi anni.

Tabella 27 - Servizi e orari.

UFFICIO	TELEFONO/FAX
U.R.P.: Uffici Relazione con il Pubblico - Via Benedetto Croce 50, CAP 00142, Roma	0669611332/3/4/5/6/7
DIREZIONE TECNICA	0669611802/803/804, fax 065941927
DISCIPLINA EDILIZIA	0669611822/3/4/1

LAVORI PUBBLICI	0669611841/842/847
MANUTENZIONE EDILIZIA	0669611851/855
STABILI PERICOLANTI	0669611860
UFFICIO COMMERCIO-SUAP	0669611470/1/2/3/4/6/7/8 martedì 8.30/12.30 - 14.30/17.30 giovedì 8.30/17.30
SERVIZIO PSICO-PEDAGOGICO	0651600056
CONSULTORIO	065132132
ASL-URP	0651003711
PROTOCOLLO	0669611310/311/312, fax 065432035 lunmerc. e ven. 8.30/12.00 mart. 8.30/12.30 - 14.30/17:30 - giov. 8.30/17.30
SERVIZIO ANAGRAFICO: Largo delle Sette Chiese, 25	065137598 lun., merc. e ven. 8.30/12.30, mart. 8.30/12.30 - 14.30/17.30,
	giov. 8.30/17.30, sab.8.30/11.30
SPORTELLO POLIFUNZIONALE: V. Erminio Spalla, 170	065192290 lun., merc. e ven. 8.30/12.00 mart. 8.30/12.00 - 14.30/17.00 giov. 8.30/12.45 - 14.30/17.00, sab.8.30 - 12.00
UFFICIO MESSI	0663611320/321/322 lun. e merc. 8.30/12.30 mart. e giov. 8.30/12.30 - 14.30/17.30
DIREZIONE U.O.S.E.C.S	0669611602/603, fax 065417501
SERVIZIO SOCIALE	0669611640/1/2/3/4/5/6
SERVIZIO ASILI NIDO	0669611612/613/614
SERVIZIO SCUOLE MATERNE	0669611615/6/7/8/9/620
SPORT E CULTURA	0669611681/682/683
UFFICIO TRIBUTI	0669611451/2/6/60 mart. 8.30/12.30 - 14.30/17.30 giov. 8.30 - 17.30

Tabella 28 - Associazioni e cooperative sociali.

ASSOCIAZIONE	INDIRIZZO	TELEFONO
Associazione Il Tetto Associazione di volontariato, comunità di accoglienza per minori, sostegno scolastico, promozione e sostegno, af- fidamento familiare, centri estivi, sport, sostegno psicologico per bambini	Via Lungotevere Dante, 5	065565949 065574586
Associazione culturale Video Ambiente, Prevenzione criminalità minorile, cinema nella scuola, corsi di formazione	Via delle Sette Chiese, 44	065133379
Associazione Romana Pro-juventute Associazione sportiva, sport e inte- grazione per minori nomadi, sostegno psicologico per bambini	Via Lungotevere Dante, 5	065565949 065574586
Centro Italiano di Solidarietà (CE.I.S) Centro prevenzione e cura tossicodi- pendenze, prevenzione disagio giova- nile, assistenza domiciliare malati di AIDS, casa famiglia, centro di acco- glienza per senza fissa dimora	Via A. Ambrosiani, 129	065419551 06541959 0654195239
Centro Giovanile S. L. Murialdo. Centro semiresidenziale per minori a rischio	Via S. Pincherle, 44	0659600387
Circolo Mario Mieli. Servizi di sostegno, consultorio psicologico per comunità omosessuale	Via Efeso, 2	065413985 065408346
Centro Regionale S. Alessio Margherita di Savoia per i ciechi Attività ludico-ricreative, integrazione scolastica	Viale C. T. Odelscalchi, 38	065139018 065139011
Associazione MarzAperto. Corsi di vela per portatori di handicap fisici	Via Caffaro, 10	065180123
Associazione Simeone e Anna, La Scuola della Memoria Accoglienza diurna per anziani affetti da deterioramento cognitivo lieve e medio	Via delle Sette Chiese, 121	065146822

Cooperativa sociale Obiettivo Uomo Assistenza domiciliare handicap, inter- venti a favore di famiglie disagiate con portatori di handicap	Via G. A. Badoero, 67	065126831 065140342
Cooperativa sociale L'Impegno per la Promozione Centro borse lavoro e inserimento lavo- rativo (Roxanne Unità di Strada)	Via F. Passino, 11	065150486 065150482
Cooperativa sociale La Sponda. Centro di integrazione e sostegno scolastico	Via Ostiense, 131/1	065744843
Cooperativa Capodarco Cooperativa di integrazione sociale	Via Ostiense, 131	065740515
Spazio comune Servizi culturali, prevenzione tossico- dipendenze e alcoolismo, sostegno a handicap, immigrati	Via Ostiense, 152/b	06570966
Comunità Emmaus. Centro per alcoolisti Mercatino merc e sab 8.00/12.00 - 15.00/19:00	Via Casale de Merode, 8	065122045
Associazione L'Isola Servizio per detenuti ed ex-detenuti	Via Ardeatina, 930	065012670

Tabella 29 - Servizi di strada.

STRUTTURA	INDIRIZZO	TELEFONO
Parrocchia S. Timoteo	Via Apelle, 35	0650911369
Magliana 80. Unità di strada progetto Lucciole Centro di accoglienza diurno	Via Vaiano, 23	0655287735 065500765
ATI cooperativa Foglie d'albero C.A.S.U. XI e XII municipio, operativa dalle 20 alle 24		

Tabella 31 - Farmacie.

INDIRIZZO	TELEFONO
Via Prati del Papa, 26	065599987
Via Ostiense, 168	065750143 o 065746102
Viale Giustiniano, 33	065417441

Via Cerulli	065042438 o 0651962270
Via Mantegna, 42	065122865
Via Fonte Buono, 45	065405918
Viale C. T. Odescalchi, 5	065141404
Via Trevis 60	065124637 o 065137266
Via Ostiense 131 L	0657288205
Circonvallazione Ostiense	065780105
P.zza Navigatori, 12/13	065110592
Via Tiberio Imperatore, 53	065411304
Via Raimondi Garibaldi	065115440 - 065126998
Via Paolo di Dono, 35/37/39	065030678
Viale L. da Vinci, 155	065417239
Circonvallazione Ostiense, 142	065122449
Viale Marconi, 178	065561890
Via Ostiense, 53	065750114
Via Marco Polo, 33/35a	065758595
Via Consolini	065038745 - 0651530366
Via Trevis, 60	065134513
Via dei Caduti nella Guerra di Liberazione, 25	065085838
Via Ostiense, 85	065746049
Piazza Dante, 32	065126207
Via Accademia del Cimento, 16	065132691 - 065132735
Piazza Accademia Antiquaria, 1/2	065406990 - 065433226
Via S. Martini, 34	065190500
Via Macinghi Strozzi, 9	065110148
Viale Eroi di Cefalonia, 109	065084731 - 065072344
Via Filippi, 11/13	065401258

Tabella 32 - Musei-monumenti.

MUSEI-MONUMENTI	INDIRIZZO	TELEFONO
Complesso Archeologico Massenzio Apertura: 9.00/13.00, martedì, giovedì e sabato anche 16.00/19.00	Via Appia Antica, 153	067801324

	1	1
Museo dell'Energia Elettrica Ingresso Gratuito tutti i giorni 9.00/13.00 - 16.00/19.00	Piazza Elio Ruffino	065141686
Piramide di Caio Cestio, Museo di Via Ostiense Orario di apertura: Feriale 9.00/13.00, chiuso primo e terzo lunedì del mese e terza e quarta domenica del mese	Piazza di Porta S. Paolo	
Monastero di S. Paolo Fuori le Mura Orario di apertura: dal lunedì al sabato 9.00/13.00 - 15.00/18.00	Via Ostiense, 186	
Museo delle Mura Orario di apertura: lunedì-mercoledì- venerdì 9.00/13.30; martedi-sabato 9.00/13.30 - 16.00/19.00; domenica 9.00/13.00	Via Porta S. Sebastiano, 18	
Passeggiata lungo le Mura Orario di apertura: dal martedì al sabato 9.00/17.00, festivi 9.00/13.30	Porta S. Sebastiano	
Museo e Pinacoteca della basilica di S. Paolo Orario di apertura: 9.00/13.00 - 15.00/18.00. Domenica chiuso	Via Ostiense, 186	
Museo della basilica di S.Paolo Orario di apertura: 9.30/12.00 - 15.30/18.00	P.le S. Paolo	065410178
Abbazia delle Tre Fontane	Via Acque Salvie, 1	
Necropoli Ostiense c/o Basilica di S.Paolo	Via Ostiense, 195	
Museo della Via Ostiense Orario di apertura: dal Martedì alla domenica 9.00/13.30; martedì e giovedì anche 14.30/16.30	Porta S. Paolo Via Persichetti	065743193
Tomba di Cecilia Metella Orario di apertura: lunedì e festi- vi 9.00/13.00, dal martedì al sabato 9.00/17.30	Via Appia Antica, 161	
Necropoli Ostiense c/o Basilica di S.Paolo Museo della Via Ostiense Orario di apertura: dal Martedì alla domenica 9.00/13.30; martedì e giovedì anche 14.30/16.30 Tomba di Cecilia Metella Orario di apertura: lunedì e festivi 9.00/13.00, dal martedì al sabato	Via Ostiense, 195 Porta S. Paolo Via Persichetti	065743193

Catacombe di S.Callisto Orario di apertura: lunedì-martedì- giovedi-venerdì-sabato e domenica 8.30/12.00, martedì e giovedì anche 14.30/17.30; mercoledì chiuso	Via Appia Antica, 110	0651301580
Catacombe di S. Sebastiano Apertura: martedì-sabato e domenica 10.30/13.00 - 15.00/18.00	Via Appia Antica, 136	067887035
Circo di Massenzio e Mausoleo di Romolo Orario di apertura: dal martedì al sabato 9.00/17.00; festivi 9.00/13.30	Via Appia Antica, 153	
Cisterna Romana	Via C. Colombo, 142	
Catacombe di S. Domitilla	V. delle Sette Chiese, 282	065110342
Mostra permanente Carrozze d'Epoca	V. Andrea Millevoi, 23	0651958112 065073500
Museo delle Arti e Tradizioni Popolari	P.zza Marconi, 8	065926284
Museo Storico di Fiume	V. Cippico, 10	065915755
Società di Studi Fiumani	V. Cippico, 10	065923485
Sovrintendenza alle antichità di Ostia	P.zza S. Paolo, 15	065743193

Tabella 33 - Impianti sportivi, associazioni sportive (cssmm), palestre.

IMPIANTI			
DENOMINAZIONE	INDIRIZZO	TELEFONO	ATTIVITÀ
I Lotto	Via dell'Arcadia, 60	065431320	2 campi di calcio 2 campi polivalenti
II Lotto-Ass.ne S. "Team Vinello"	Via Accademia Peloritana, 26	065005188	2 campi polivalenti 3 campi bocce
III Lotto	Via Costantino	065126607	1 campo di calcio
IV Lotto(ex CUS) G. Castello	Via A. Severo	065411803	1 campo poliva- lente 1 campo di calcio 4 campi di bocce
Centro tennis (CONI)	Via A. Leonori	065415467	
Piscina	Via della Villa di Lucina	065415522	

Impianto Sportivo (Ex. Omi) Ass.ne "Appio"	Via L. Agresti, 13	067187550	
Impianto Comunale: "Tormarancia"- ass.ne "Ardeatino Roma"	Via Giangiacomo,	065139056	Campo di calcio
Impianto società "Serafico Sporting Club"	Via A. del Castagno		

ASSOCIAZIONI SPORTIVE (presso scuole)			
SOCIETÀ/SCUOLA	INDIRIZZO	TELEFONO	ATTIVITÀ
Agorà. Sc. Vivaldi	V. M. Strozzi, 51	065407203	ginnastica generale
Airone. Sc. Dalla Chiesa	V. M. Rigamonti, 10		ginn. 3 età - ginn. adulti - gym music
Circolo 2 Febbraio Sc. P. Ameno	V. Berto, 178	067023025	pallavolo - ginn. generale
Gramsci Sc. Moscati Sc. Europa Sc. P. Piemonte	V. P. Semeria, 28 V. Grottaperfetta, 524 V. Ostiense, 263	065088825	ginn.gen basket - mini basket - arti marziali
Sport 2000 Sc. Malaspina	V. A. Pio, 84	065503468	minivolley - basket - ginn. gen gym music- ginn. dolce
P. Lais Sc. Dalla chiesa	V. T. Nuvolari, 250 V. P. Lais, 9		ginn.gen ballo - yoga music - ginn. gen mini basket - gym danza - ballo (liscio-latino ame- ricano)
Roma 11 Sc. Ferrari Sc. Tre Fontane Sc. P. Ameno	V. E. Spalla, 37 V. Tintoretto, 301 V. Grottaperfetta, 315	065136302	minibasket - ginn. gen yoga minibasket - ginn. ritm e adulti minibasket - ginn. art - yoga - ballo

Città Futura Sc. A. Severo Sc. C. Battisti Sc. L. Tempesta Sc. P. Ameno	V. A. Severo, 208 V. P. D. Sauli, 2 V. Pincherle, 146 V. Berto, 160	065431320	basket amatoriale e giovanile minibasket - ginn. - ballo liscio aerobica - arti marziali - palla- volo - minivolley minibasket - ginn. ritm ginn adulti
Vis Vis Roma Sc. P. Ameno Sc. E. de Amicis	V. S. di Giacomo, 13 V. Valco S. Paolo, 5	0695599663	ginn gen - ballo - pattinaggio pattinaggio - ginn. adulti
Oriens Roma Sc. Montezemolo	V. Bonaiuto, 16	0695599663	ginnastica generale

Tabella 34 - Associazioni sportive e palestre.

ASSOCIAZIONI/PALESTRE	INDIRIZZO	TELEFONO
La Piroetta	V.le Leonardo Da Vinci, 307	065404663
Acquarius	V.le Caravaggio, 113	065032379
Pol. Città Futura	V. E. Cravero, 28	065141375
Ass. Fitness Center	V. Benzoni, 45	065756892 - 065756942
Ass. il David 2	V. C. Magni, 39 A	
Body Flex Club	V.le Tintoretto, 310	065042921
Master Gym 87 Sporting Club	V. Pigafetta, 68	065781713
Planet Fitness Sporting Club	V. G. Ciamarra, 32	065740601
Body Force s.r.l.	V. Cesarini, 104	065036200 065192209
Colombo Sporting Club	V. C. Colombo, 112	065132472
Fitness 2000	V.le Caravaggio, 113	065120938
Full Time Gym Club s.r.l.	V. G. De Ruggero, 85	065402872
Judo San Marco	V. Maculo, 130	065191378
Queen's Club	V. C. Colombo, 1800	0652370612 0652370253
Yubikay Judo Karate	V. G. M. Percoto, 12	065110812

Poggio Ameno Sporting Club	V. Poggio Ameno, 30	065405707
Pol. Yubikay	P.zza M. da Tomba, 12	065110812
Sincini	V. Cesarea, 17	065412384

TABELLA 35 - Discoteche.

DISCOTECA	INDIRIZZO	TELEFONO
Da. Mar. S.r.l.	Via S. Saba, 11 a	06/5782022 06/57250512
18 Disco club (discoteca specializzata per i 18 aa.)	Via del Mare, 128 Roma Eur	06/5915540
Egon S.r.1.	Via Cristoforo Colombo	06/59604544
Haeven	Viale Porta Ardeatina, 118 a	06/5743772
Quintabà L	Via Ignazio Persico, 78	06/5135389
Shodec S.r.l.	Via del Commercio, 36	06/5747826

Tabella 36 - Uffici postali.

INDIRIZZO	TELEFONO
Via Marmorata, 4	0657018264 (servizio sportelli) 0657018206 (servizio recapiti)
Via Caffaro, 46	065134609
Via Tarigo, 5-11	065133008
Via Amaldi	065402246
Via R. R. Garibaldi, 103	0651607211
Via Rigamonti, 100	0651963767

Tabella 37 - Librerie.

DENOMINAZIONE	INDIRIZZO	TELEFONO
Bombastic Discount	Via S. Martini, 38/40	0651957705
Cartolibreria Socrate S.A.S	Via C. T. Odescalchi, 51	065120481
Cartolibroteca	Via Corinto, 10	065414879
Crucco R	Circonvallazione Ostiense, 243	0657300514
Demon Star	Via Gozzi, 105	065404706
Edizioni Paoline	Via Antonino Pio, 75	06549561
F.A.C. Libreria	Via delle Sette Chiese, 154	065134705

Galileo Galilei s.r.l	Via C. Segre, 13	065586797
Ingegneria per la Cultura	Viale G. Marconi, 14	065920026
Libreria S. Paolo	Via Filippi, 4	065410270
Luigina s.r.l.	Via Fiume Giallo, 397	065200211
Nuova Europa	Via Rigamonti, 100	0651955770
Prolibro	Via Baldovinetti, 96	065192334
Sator s.r.l.	Via Poggio Ameno, 43	065410040
Scuola e Insegnanti	Viale Marconi, 30	065575812
Shianti Libreria Ecumenica e del Benessere	Via dei Georgofili, 67	065115396
Sposito L.	Via dei Georgofili, 67	065115396
UFO-Museo Fumetto Italia	Via Ostiense, 54 bis	065759176

Tabella 38 - Biblioteche.

Biblioteca Centro Culturale Ostiense Via Ostiense 113, 00154 Telefoni, uffici e fax 065754992; sala lettura 0657286071; videoteca 0657287678

Biblioteca

Da lunedì a venerdì 09.00/13.00 - 15.00/19.00

Giovedì orario continuato 09.00/19.00

Tabella 39 - Videoteca comunale.

Videoteca: orario delle visioni

Da lunedì a venerdì 09.00/11.00 - 15.00/17.00 sabato 09.00/11.00

Tabella 40 - Mense pubbliche.

MENSE	INDIRIZZO	ORARI	TELEFONO
Circolo S. Pietro	Via Mastro Giorgio, 37	da lunedì a sabato 11.30/13.45	065780878
Parrocchia S. Bonifacio e Alessio all'Aventino	Via di S. Alessio, 23	Tutti i giorni (da lun. a sab. per 70 persone, domenica per 100 persone)	065743446
Stazione Ostiense	Stazione Ostiense	tutti i giorni 20.30/22.30	

Tabella 41 - Servizi socio-sanitari.

SERVIZIO SOCIO-SANITARIO	INDIRIZZO	ORARI	TELEFONO
Ospedale C.T.O.	Via S. Nemesi, 28		0651001
Caritas Diocesiana Centro Odontoiatrico Sezione di Neurologia, Ortopedia, Reumatologia, Pediatria	Via Tullio Levi Civita, 5	dal lunedì al ve- nerdì dalle 9.00/13 - 16.00/19.00	065412313 065411542
A.S.L. RMC	Via dell'Arte, 68		0651005445
U.R.P. 0651003711 Servizi amministrativi	Via delle Sette Chiese		065139035
Distretto 11	Viale C. T. Ode- scalchi, 67		0651004447
Poliambulatori	P.zza A. Pecile, 20		0651005070
Dipartimento di Salute Mentale	Viale G. Imperatore, 45 Largo Veratti, 7		0665477678 0659601585
	Viale C. T. Ode- scalchi, 67	(Assistenza domiciliare)	0651004299
Centro Prevenzione AIDS	Via Collina Volpi, 1		
Consultorio Familiare	Via dei Lincei, 93 Via Montuari, 5		065115696 065120017
S.E.R.T.	Via Appia Antica, 220		067803405
Ospedale S. Eugenio			0651002455
Medicina Preventiva Età Evolutiva	Via S. Eurisio, 28 V.le L. Da Vinci, 98 Via Collina Volpi, 1		

Tabella 42 - Cinema.

CINEMA	INDIRIZZO	TELEFONO
Ambassade	Via Accademia degli Agia- ti, 57	065408901
Madison	Via Chiabrera, 121	065417926

Tabella 43 - Teatri.

TEATRI	INDIRIZZO	TELEFONO
Associazione Culturale Teatro Stabile S. Francesca Romana (Sala Rossa) (Sala Verde)	Piazza Cesare Nerazzini, 6 Via delle Sette Chiese, 243	065125531
Teatro dell'Idea	Via Antonello da Messina, 8	065127443
Teatro Marionette Accettella I. Mongiovino	Via Giovanni Genocchi, 15	0651394405
Dactilomatic s.r.l.	Circonvallazione Ostiense, 195	065744854

Tabella 44 - Parrocchie.

NOME	INDIRIZZO	TELEFONO
San Leonardo da Porto Maurizio	Via L. Antonelli, 1	0652350107
Santa Maria Mater Ecclesiae	Via Romualdo Chiesa, 47	065295122
San Virgilio	Via P. di Dono	065192867
Santa Marcella	Piazza N. Da Recco, 12	065758862
Santa Maria della Consolazione	Via della Rocca, 6	065086936
S. S. Perpetua e Felicita	Via M. Maggini, 51	065041635
Santa Prisca	Via Santa Prisca, 11	065743798
San Benedetto	Via del Gazometro, 23	065750737
Santa Maria Regina degli Apostoli	Via A. Pio, 75	065406865
S.S. Pietro e Paolo	Piazzale dei S. S. Pietro e Paolo, 8	065926166 (Viveri e Vestiti ogni primo mercoledì del mese dalle 8.30 alle 10.30; Centro d'ascolto ogni martedì dalle 16.00 alle 18.00).
San Filippo Neri in Eurosia	Via delle Sette Chiese, 103	065135204
San Francesco Saverio alla Garbatella	Via Daniele Comboni, 4	065135191 (Centro d'ascolto il lunedì e mercoledì 16.00/18.00)

Nostra Signora di Lourdes a Tormarancia	Via A. Mantenga, 147	065110921 (Oratorio 15-20 anni; catechismo; calcio, attività di dopo scuola).
S.S. Annunziata a Via Ardeatina	Via Grotta Perfetta, 591	065032566 065034149

Tabella 45 - Agenzie interinali.

AGENZIA	INDIRIZZO	TELEFONO
Patronati	Via Percoto, 3	065140098
Hit	Viale Tupini, 121	065922798
Eur - San Paolo	Via G. Gozzi, 207-209	065413590
Magliana	Via Ostiense, 91	0657450701
Articolo 1	Via L. Da Vinci, 309	06596499
Obiettivo Lavoro	Via Ostiense, 104-106	0657305483
Obiettivo Lavoro	Via Cadamosto, 14	065744365

Tabella 46 - Servizio informa-cerca lavoro.

SERVIZI	TELEFONO
Informazioni sul lavoro: via Cristoforo Colombo, 212	0651683705
Centri di iniziativa locale sull'occupazione - CILO. I CILO sono uffici presenti su tutto il territorio regionale. Sono organismi locali costituiti e gestiti dai singoli comuni che hanno l'obiettivo di fornire informazioni, orientamento e consulenza per la ricerca di lavoro sia dipendente che autonomo. Gli sportelli forniscono, tramite l'utilizzo di banche dati, rassegna stampa, gazzetta ufficiale e la legislazione vigente, servizi di orientamento, compilazione curriculum, consigli su come sostenere un colloquio.	
La sede del CILO (XI Circ.) è in Via Scarperia, 49/51. Orario: lunmerc- ven. 9.00.00/13.30; mart. 9.00/17.30; giov. 9.00/17.00	
C.I.D. (Centro Informazioni per Disoccupati) via Percoto, 3	065110845
Regione Lazio: Assessorato al Lavoro, Via Cristoforo Colombo, 212	
Per info sui corsi di formazione professionale, Via Rosa Raimondi Garibaldi 7, V piano	0651683705 0651683709
Centro Informagiovani, via dei Lincei, 93	0651882266/67

Tabella 47 - Scuole pubbliche (materne - elementari - medie inferiori).

DENOMINAZIONE	INDIRIZZO
Battisti	Piazza Damiano Sauli, 1
Alonzi	Via Valignano, 18
Moscati	Via Padre Semeria, 28
Vivaldi	Via Macinghi Strozzi, 51
Principe di Piemonte	Via Ostiense, 263/c
Largo Leonardo Da Vinci	Largo L. Da Vinci, 23
L. Tempesta	Via S. Pincherle, 140
Malaspina	Via A. Pio, 84
Via Vito Volterra	Via Vito Volterra, 190
De Amicis	Via Valco S. Paolo, 19
Severo	Via A. Severo, 208
Poggio Ameno	Via A. Leonori, 74
Via Ambrosini	Via A. Ambrosini, 18
Via Benedetto Croce	Via Benedetto Croce, 56
Via Berto	Via Berto
Raimondi	Via C. T. Odescalchi, 71
Tre Fontane	Via del Tintoretto, 371
Enzo Ferrari Roma 70 - area 11	Via E. Spalla, 36
Tor Carbone	Via di Tor Carbone, 218
Poggio Ameno ex Marconi	Via S. Di Giacomo, 13
Poggio Ameno	Via G. Berto, 178
Vivaldi ex succ.Marconi ex De Nicola	Via C. T. Odescalchi, 73
Europa Roma 70 Area 15	Via di Grottaperfetta, 524
Dalla Chiesa	Via M. Rigamonti, 10
Dalla Chiesa	Via Tazio Nuvolari, 250
Padre Lais	Via Padre Lais, 9
Via Tintoretto	Via del Castagno, 175
Montezemolo	Via A. Di Bonaiuto, 16

Tabella 48 - Istituti superiori

LICEI SCIENTIFICI		
Borromini	P. zza O. da Pordenone, 3	065133822
P. Levi	Via Morandini, 64	065034171
Peano	Via Morandini, 38	065034148
LICEI CLASSICI		
Socrate	Via P. R. Giuliani, 15	065115424
Platone	Via Nistri, 11	065593857
ISTITUTI PROFESSIONALI		
Alberghiero	Via di Tor Carbone, 53	067184780
Cine TV Rossellini (Sede centrale) (Sede succursale)	Via Vasca Navale, 58 Via Libetta, 14	065582471/72/73 065754874
Aeronautico De Pinedo (Sede centrale) (Sede succursale)	Via F. Morandini, 30	065034141 065190185
Nautico Colonna	Via S. Pincherle, 201	0659600600
I.T.I.S. Armellini	Largo Placido Riccardi, 13	0659601755
I.P.S.C.T. (per Commercio) Confalonieri	Via A. Severo, 208	065411306
I. Professionale per Industria Artigiana- to Cattaneo	Via A. Pisano, 9	065032460
Istituto Agrario Garibaldi (Centrale) (Succursale)	Via Ardeatina, 524	065037107 065042530
Liceo Artistico (Corso Serale)	Via Casal De Merode, 6/A	065133712
Istituto Tecnico Commerciale Spinelli- Pertini	Via Odescalchi, 75	065123580
Istituto Magistrale Rousseau	Via delle Sette Chiese, 259	065123106
Istituto D'Arte 1 (Sede succursale) Via Tor Marancia	Via Odescalchi, 98	065121055 065121046

Tabella 49 - Università.

Università Roma Tre Centro Accoglienza e Servizi Servizio Prevenzione e Protezione	Via Ostiense, 169 Via Calamari, 31	0657372999 www.uniroma3.it fax 0657372817
--	---------------------------------------	---

Tabella 50 - Università private.

Libero Istituto Universitario, S. Pio V	Via delle Sette Chiese, 139	0651604918	
Centri Studi Universitari Centro Studi R. Sanzio	Via Laurentina, 488	0651957244	

PARCHI

Parco dell'Appia Antica: è il più grande parco archeologico d'Europa, superficie 2.350 Kmq. Si può accedere da via di Porta San Sebastiano. Ogni domenica e nei giorni festivi un lungo percorso pedonale e ciclabile da via di Porta San Sebastiano fino al GRA consente la visita ai monumenti principali aperti al pubblico.

Parco Sottoparco ardeatino: superficie 170.000 mq. Ingressi via Ardeatina, via Scott

Tabella 51 - Piazze, giardini, parchi e giochi pubblici.

PARCHI	DIMENSIONI
G. Pullino	7500 mq.
Parco Brin	20000 mq.
Parco Ignazio Persico	10000 mq.
Parco Giovanni Poli	2000 mq
Largo Loria	2000 mq.
Parco Schuster	30000 mq. Ingresso via San Paolo
Largo Enea Bortolotti	20300 mq.
Parco Ruzzante	20300 mq. Ingresso via C. Colombo
Parco Fao	20600 mq.
Parco P.zza del Caravaggio	20100 mq.
Parco Pico della Mirandola	7500 mq.
Parco Casale Ciribelli	8500 mq.
Via Clivio della Montagnola	1800 mq.
Parco Forte Ardeatino	55000 mq.
Parco Di Villa in Lucina (parco giochi per bambini)	

Orario d'apertura Ville e Parchi Pubblici con recinto e cancello, ore 08.00/17.00

Tabella 52 - Mercati rionali.

Mercati coperti	Ostiense, Via Corinto - Garbatella, Via Passino - Montagnola, Via Fonte Buono
	-Grottaperfetta, Via Granai di Nerva

Mercati scoperti	Tor Marancia 1, Via R. R. Garibaldi -Tor Marancia 2, Via Odescalchi -Navigatori, Piazza Navigatori
Mercati saltuari	Tre Fontane, Via S. Martini (martedì e giovedì) -Caravaggio, Via Caravaggio (lunedì e venerdì)

ASSISTENZA AI DETENUTI ED EX DETENUTI

L'Isola per detenuti ed ex detenuti, via Ardeatina, 930 (00178), tel. 0612670; autobus 702 da Piazzale Ostiense. Per entrare occorre fare richiesta tramite lettera.

Tabella 53 - Commissariati di pubblica sicurezza

Colombo	065130121
Esposizione	065439381
S. Paolo	065536741
XI Gruppo Polizia Municipale	0667695720

7.3 I dati conclusivi

Sono di seguito riportati i dati (numero di intervistati, età, risposte agli item) relativi ai questionari (Scala di soddisfazione del senso di benessere nella comunità di appartenenza e Bisogni degli adolescenti) somministrati alla popolazione del Municipio XI. Naturalmente i risultati hanno una portata limitata poiché il campione non è né casuale, né stratificato o altro. Le interviste sono state condotte in luoghi differenti del Municipio, ma sempre nelle stesse fasce orarie. Inoltre sono stati intervistati solo coloro che hanno mostrato qualche interesse per quanto stava accadendo, quindi le persone più motivate. In questa maniera è stata esclusa dal rilevamento tutta una fascia di popolazione.

I dati raccolti nel Municipio XI sono stati messi a confronto con quelli del Municipio XII, rilevati sempre da noi nell'ambito di un altro progetto.

Tabella 54 - Risposte alla Scala di soddisfazione del senso di benessere nella comunità di appartenenza.

In tabella vengono riportate le medie per ogni fascia d'età (gli item somministrati sono riportati nel capitolo "Descrizione degli strumenti utilizzati nel lavoro sul territorio").

		1 ~	1 ~		
Item 10b	Sporcizia, caos	Poca sicurez- za, Sporcizia	Poca sicurez- za, Sporcizia	Traffico, Pochi parcheggi	
Item 10a	Verde, Tranquillo	Servizi, Trasporti, Ben collegato	Vivibilità	Verde, Trasporti, Ben collegato	
Item 1 Item 2 Item 3 Item 4 Item 5 Item 6 Item 7 Item 9	Più di 10 anni	Più di 10 anni	Più di 10 anni	Più di 10 anni	Più di 10 anni
Item 8	8,08	8,5	8,5	6,11	5,1
Item 7	6,58	6,42	4,8	5,37	3,9
Item 6	5,75	4,08	6,3	5,58	3,8
Item 5	5,5	5,58 4,08	7,5 6,3	4,84	4,5
Item 4	5	4,75	5,7	4,26	5,3 4,3
Item 3	7,75	7,25 4,75	7,7	7	5,3
Item 2	5,5	30/49 4,92 5,67	5,6 6,0	6,37	4,1
Item 1	5,58	4,92	5,6	9	5,3
Età	20/29	30/49	50/59	69/09	70/81
N. persone intervi- ste	12	12	10	19	10

Descrizione del campione

Il campione si compone di 162 soggetti, 63 maschi e 99 femmine, di età compresa tra i 19 e gli 81 anni.

Più in dettaglio, il campione è costituito dal 39% di maschi e dal 61% di femmine.

Descrizione dello strumento

Ai soggetti è stata somministrata la Scala di soddisfazione del senso di benessere nella comunità di appartenenza che valuta il grado di soddisfazione/insoddisfazione su una scala da uno a dieci relativamente ai servizi per la salute, ai servizi di supporto alla famiglia, ai servizi commerciali, alle informazioni sui servizi, alla vivibilità, alla sicurezza, al tempo libero, alla soddisfazione di vivere nel quartiere. Indaga inoltre motivi per cui si vive in quel quartiere, da quanto tempo e chiede di indicare 5 qualità e 5 difetti del quartiere stesso.

Analisi effettuate

Sono state effettuate le seguenti analisi statistiche:

- 1. Analisi della varianza sui primi 8 item considerati globalmente, per valutare il grado di soddisfazione/insoddisfazione rispetto alla differenza di genere
- 2. Analisi della varianza sui primi 8 item considerati singolarmente, per valutare il grado di soddisfazione/insoddisfazione rispetto alla differenza di genere nei singoli aspetti della vita di comunità
- 3. Analisi della varianza sui primi 8 item considerati globalmente, per valutare il grado di soddisfazione/insoddisfazione rispetto alla motivazione a vivere in quel quartiere
- 4. Analisi della varianza sui primi 8 item considerati singolarmente, per valutare il grado di soddisfazione/insoddisfazione rispetto alla motivazione a vivere in quel quartiere. Sono state prese in esame le due categorie "per scelta" e "per condizioni esterne"
- 5. Analisi della varianza sugli 8 items considerati globalmente e singolarmente, per valutare la presenza di eventuali differenze nelle risposte tra l'XI e il XII Municipio
- 6. Analisi della varianza sui primi 8 item considerati singolarmente, per valutare il grado di soddisfazione/insoddisfazione rispetto al tempo vissuto nel quartiere considerando le due categorie 5 anni, fino a 10 anni
- 7. Analisi della varianza suddividendo il campione in 5 fasce d'età: 20-25 anni (13 soggetti); 26-35 (40 soggetti); 36-45 (30 soggetti); 46-60 (26 soggetti); dai 60 anni in su (49 soggetti). Tale indagine è stata svolta a scopo puramente esplorativo, data la differente e non omogenea distribuzione dei soggetti nelle varie fasce d'età
- 8. Analisi della varianza confrontando le donne e gli uomini dei due Municipi
- 9. Sulle domande aperte è stata effettuata l'analisi del contenuto per valutare le qualità e i difetti più rappresentativi del quartiere.

Risultati

Il numero che precede ogni paragrafo seguente fa riferimento allo stesso numero che indica le analisi effettuate.

1) Dall'analisi della varianza ad una via effettuata sugli 8 item considerati globalmente prendendo come variabile indipendente il fattore sesso, è emerso che non esistono differenze di genere statisticamente significative (sign. 0,757) nella percezione della soddisfazione del senso di benessere nella comunità di appartenenza.

2) Prendendo in esame i singoli item che si riferiscono ad aspetti diversi della vita della comunità, emerge solo una piccola differenza statisticamente significativa rispetto al grado di soddisfazione/insoddisfazione relativa ai servizi per la salute: le donne risultano essere un po' più soddisfatte degli uomini (sign. 0,017).

Non emergono differenze di genere rispetto al grado di soddisfazione/insoddisfazione per i servizi di supporto alla famiglia, i servizi commerciali, le informazioni sui servizi, la vivibilità, la sicurezza, il tempo libero, la soddisfazione di vivere nel quartiere.

3) 4) Dall'analisi della varianza effettuata sugli item rispetto alla motivazione a vivere nel quartiere non emergono differenze statisticamente significative tra chi ci vive per scelta e chi per condizioni esterne (sign. 0,432).

L'unica differenza emerge nella variabile informazioni sui servizi, dove il primo gruppo (per scelta) sembra essere più soddisfatto del secondo (sign. 0,000).

5) 6) Dall'analisi della varianza effettuata confrontando le risposte dei due Municipi emerge una maggiore soddisfazione nel XII Municipio rispetto alla vivibilità (sign. 0,036).

Dall'analisi della varianza effettuata confrontando le risposte dei maschi e delle femmine dei due Municipi è emerso che: per quanto riguarda le femmine dei due Municipi non vi sono risultati statisticamente significativi rispetto alla soddisfazione/insoddisfazione (sig. 0,581).

Anche per quanto riguarda i maschi dei due Municipi non emergono risultati statisticamente significativi (0,146).

- 7) Dall'analisi della varianza effettuata prendendo come variabile indipendente il fattore tempo non sono emersi risultati statisticamente significativi (0,904). Il maggiore o minore tempo di permanenza nel quartiere non influisce sul grado di soddisfazione/insoddisfazione dei soggetti.
- 8) Non emergono differenze statisticamente significative nel confronto tra le fasce d'età (sign. 0,642) rispetto alla soddisfazione/insoddisfazione dei soggetti.
- 9) Dall'analisi delle domande aperte relative alle qualità e ai difetti del quartiere emerge che: le qualità maggiori attribuite al quartiere sono inerenti la vivibilità (strade, traffico, bellezza, tranquillità, urbanistica): verde, parchi, architettura, tranquillità, bellezza, pulizia, poco traffico, aria pulita.

Anche i difetti attribuiti alla vita nel quartiere sono fatti risalire alla vivibilità: sporcizia, traffico, degrado, poco verde, verde non curato, mancanza di ristrutturazione, caos, rumori.

Dall'analisi delle risposte ottenute possiamo notare che le persone intervistate appartenenti alla fascia d'età più adulta (tra i 70 e gli 81 anni) hanno un atteggiamento più critico nei confronti del quartiere non sono soddisfatte soprattutto per la scarsità di centri culturali, ricreativi ecc.; inoltre considerano le strade poco sicure, principalmente di notte e sono poco soddisfatti dei servizi di supporto alla famiglia (asili nido, scuola, materne, assistenza domiciliare).

Le persone intervistate di età compresa tra i 20 e i 59 anni hanno un atteggiamento molto più positivo: sono infatti soddisfatte soprattutto della varietà dei centri commerciali e rispetto a quanto osservato per le persone più anziane, le persone più giovani ritengono il quartiere sufficientemente vivibile.

I bisogni degli adolescenti Descrizione del campione

Il campione si compone di 161 ragazzi, 77 maschi e 84 femmine, d'età compresa tra i 10 e i 31 anni.

Più in dettaglio, il campione è costituito dal 47,8% di maschi e dal 52,2% di femmine.

Descrizione dello strumento

Ai ragazzi è stato somministrato il questionario I bisogni degli adolescenti che si compone di 5 domande con alternative di risposta prestabilite, tra cui la categoria "altro" e 4 domande aperte.

Le 5 domande mirano ad indagare il principale interesse dei ragazzi, le relazioni che funzionano di più, l'appartenenza o meno ad un gruppo di amici, le preoccupazioni prevalenti, le persone con cui si confidano maggiormente in presenza di un problema, di un dubbio o di una preoccupazione.

Le 4 domande aperte sono volte a far emergere le tre caratteristiche apprezzate maggiormente in un adulto e in un amico, il luogo dove avvengono maggiormente gli incontri, 5 qualità e 5 difetti del quartiere di appartenenza.

Analisi effettuate

Sulle domande chiuse sono state eseguite le seguenti analisi statistiche:

 χ^2 per valutare l'esistenza di una differenza nella scelta alle varie alternative tra maschi e femmine;

 χ^2 per valutare la presenza di un eventuale differenza nelle frequenze delle risposte attribuibile all'appartenenza o meno ad un gruppo di amici (anche se 142 soggetti appartengono ad un gruppo e solo 19 no).

 χ^2 per valutare eventuali differenze nelle frequenze delle risposte attribuibili all'appartenenza al XI o al XII Municipio. Nel campione totale rappresentato dalla somma dei due Municipi, il 40% è costituito dai soggetti del XI Municipio e il 60% da quelli del XII Municipio.

 χ^2 per confrontare le risposte tra le varie fasce d'età. A tale scopo il campione è stato diviso in 4 fasce d'età: I fascia 10-13 anni (34 soggetti); II fascia 14-16 anni (56 soggetti); III fascia 17-19 anni (37 soggetti); IV fascia dai 20 anni in su (33 soggetti). Tale indagine è stata effettuata a scopo puramente esplorativo, vista la differente numerosità dei gruppi in cui sono stati suddivisi i soggetti.

Analisi del contenuto delle risposte rientranti nella categoria "altro":

 χ^2 per valutare l'esistenza di una differenza nella scelta alle varie alternative tra maschi del XI e del XII Municipio e tra femmine del XI e del XII Municipio;

Rispetto alle fasce d'età è stato effettuato anche un confronto per valutare un'eventuale preferenza relativa al luogo d'incontro legata all'età.

Sulle domande aperte è stata effettuata l'analisi del contenuto attraverso il conteggio delle frequenze per valutare le categorie maggiormente rappresentate.

Risultati

Domande chiuse:

1) Dall'analisi del χ^2 applicata alle singole risposte per valutare una eventuale differenza di genere è emerso che:

relativamente all'interesse prevalente in questo periodo della vita, non si evidenziano differenze di genere statisticamente significative (sign.>,05). Esprimono parere contrario: nella categoria studiare l'87,6% dei soggetti (il 90% dei maschi e l'84,5% delle femmine); nella categoria fare sport il 72,5% del totale (il 74% dei maschi e il 76% delle femmine); nella categoria andare in giro il 90% dei soggetti (l'87% dei maschi e il 92,8% delle femmine); nella categoria stare con il partner il 73,7% del totale (il 75,3% dei maschi e il 71,4% delle femmine); nella categoria coltivare hobbies il 92,5% del totale (il 92,2% dei maschi e il 92,8% delle femmine). La maggior parte dei ragazzi, dunque, indipendentemente dall'appartenenza di genere, non mostra preferenze per queste attività.

L'unica eccezione è rappresentata dalla categoria stare con gli amici: sia i maschi che le femmine preferiscono questa attività: il 78,3% del totale (il 74% dei maschi e il 76,2% delle femmine).

Per quanto riguarda le relazioni che funzionano meglio, non sono emerse differenze di genere statisticamente significative (sig. >,05) in nessuna delle alternative di risposta: la tendenza prevalente sia nei maschi che nelle femmine è quella di stare con gli amici (78,3% del totale; 84,4% dei maschi e 72,6% delle femmine).

Il 72,2% dei soggetti non preferisce la relazione con i genitori; non preferisce la relazione con fratelli e sorelle l'84,5%; con il partner l'83%. Il 98% dei soggetti ritiene di non preferire le relazioni con gli insegnanti (in questo caso, essendo le frequenze inferiori a 5, l'informazione è solamente descrittiva). Quindi, sia i maschi che le femmine dichiarano che le relazioni che funzionano meglio sono quelle con gli amici, nelle altre categorie sia i maschi che le femmine rispondono di no.

La preoccupazione maggiore nel 52,5% dei soggetti sembra essere la scuola, anche se nelle femmine si nota una piccola differenza tra chi ritiene che sia una preoccupazione e chi no con una piccola prevalenza di chi afferma di no. Le altre categorie non sembrano preoccupare la maggioranza dei maschi o delle femmine (amicizia: 81,4% no; affari di cuore 67,7% no; famiglia 75,8% no; salute 85,7% no).

Anche in questo caso non sono emersi risultati statisticamente significativi (sign. >,05).

Quando hanno un problema, un dubbio o una preoccupazione, sia i ragazzi che le ragazze dichiarano che preferiscono parlarne con un amico (il 68,9% del totale, il 71,4% dei maschi, il 65,4% delle femmine), non con un genitore (75,8% del totale), quasi nessuno con gli insegnanti (98,8% del totale; essendo le frequenze molto basse, l'informazione è puramente descrittiva).

Non sono dunque emerse differenze statisticamente significative (sign. >,05).

- 2) Dall'analisi del χ^2 applicata alle frequenze singole risposte per valutare una eventuale differenza attribuibile all'appartenenza o meno ad un gruppo di amici è emerso che, indipendentemente dalla presenza o meno di un gruppo:
 - ≥ la maggior parte dei ragazzi ha come maggiore interesse nella vita quello di stare con gli amici (75,2% del totale);
 - ≥ le relazioni che funzionano di più sono le amicizie (78,3% del totale);
 - ≥ tra le preoccupazioni emerge una piccolissima differenza: chi appartiene ad un gruppo

si preoccupa della scuola, chi non appartiene ad un gruppo, la maggior parte no.

La maggior parte dei ragazzi si confida con un amico (68,9% del totale; 71% delle femmine, 52,6% dei maschi).

Non sono dunque emerse differenze statisticamente significative.

3) Dall'analisi del χ^2 applicata alle singole risposte per evidenziare eventuali differenze attribuibili all'appartenenza al XI o al XII Municipi è emerso che:

I ragazzi di entrambi i Municipi preferiscono stare con gli amici (72% del totale, 75,5% del XI e 69,8% del XII).

Le relazioni che funzionano meglio in entrambi i Municipi sono le amicizie (76,9% del totale, 78,26% XI e 76% XII)

La preoccupazione maggiore per tutti è la scuola (55,6% del totale);

Preferiscono parlare di problemi, dubbi e preoccupazioni con un amico (70% del totale, 68,9% della XI e 71,4% della XII)

Non sono quindi emerse differenze statisticamente significative.

4) Un confronto nelle varie risposte applicato alle diverse fasce d'età non ha evidenziato differenze statisticamente significative.

Indipendentemente dall'età la maggior parte dei soggetti preferisce stare con gli amici (75,6% del totale). Rispetto alla categoria andare in giro emerge un risultato significativo (0,003) nonostante la maggioranza dei soggetti dichiari di non preferire questa attività. Tutti i soggetti della IV fascia dichiarano di no.

Le relazioni che funzionano di più sono quelle con gli amici (77% del totale)

La preoccupazione maggiore è la scuola (51,6% del totale). Rispondono di si i soggetti della I e della II fascia di età. Nella III e nella IV fascia c'è una piccola prevalenza di chi afferma di no. Relativamente agli affari di cuore, emerge un risultato statisticamente significativo (0,027) anche se il 67% del totale dichiara di no. Anche per quanto riguarda la famiglia il risultato è significativo (0,04) ma il 75,8% dei soggetti dichiara di no.

La maggior parte parla con un amico (68,9% del totale anche se sign. 0,046).

5) Analisi della categoria "altro":

Relativamente all'interesse prevalente in questo periodo della loro vita prevalgono "sesso" (3 risposte) e "tutto tranne studiare" (3 risposte). Le altre risposte sono oziare (1), parrocchia (1), ballare (1), viaggiare (1).

Preoccupazione: lavoro (2 risposte); polizia (1), denaro (1), guardie (1), destino (1).

Si confidano con il partner (4), prete (1), sorella (2), fratello (2).

6) Il confronto effettuato sulle femmine e sui maschi dei due Municipi non ha evidenziato differenze nei risultati sinora ottenuti.

Nel confronto tra femmine dei due Municipi per quanto riguarda l'interesse prevalente in questo momento della vita la preferenza è stare con gli amici. Emergono risultati significativi rispetto alle categoria studiare (0,017) e fare sport (0,04). In entrambe le categorie la maggior parte dichiara di non preferire tale attività e in particolare nel XII Municipio lo scarto tra chi afferma di sì e chi dichiara di no è molto alto. Le relazioni che funzionano di più sono le amicizie; la preoccupazione maggiore è la scuola anche se nel XI Municipio c'è una piccolissima prevalenza di chi dice di no. Ci si confida prevalentemente con gli amici e solo una bassissima percentuale si rivolge agli insegnanti.

Il confronto tra maschi dei due Municipi ha prodotto i seguenti risultati:

la preferenza prevalente è quella di stare con gli amici; le relazioni che funzionano me-

glio sono le amicizie; la preoccupazione maggiore è la scuola; si confidano con un amico.

7) Nell'analisi effettuata per valutare una eventuale differenza nella preferenza dei luoghi d'incontro legata all'età è emerso che :

nella I fascia preferiscono la piazza

nella II la strada

nella III il muretto

nella IV la panchina.

8) Analisi delle domande aperte:

Le caratteristiche più apprezzate in un amico sono la sincerità e la simpatia.

La caratteristica più apprezzata in un adulto è la sincerità

Il posto dove si incontrano più frequentemente è la strada, poi il muretto e la panchina

Le cinque qualità prevalenti del quartiere rientrano nella categoria vivibilità (bellezza, pulizia, verde, giardini, parchi, cortili, poco traffico, silenzio, urbanistica, fontane).

I cinque difetti attribuiti al quartiere rientrano anch'essi nella categoria vivibilità (sporcizia, cantieri, verde non curato, troppe macchine, caotico, poco verde, degrado, rumorosità, traffico, inquinamento, smog, desolazione, strade dissestate).

Ora proponiamo una sintesi delle elaborazioni in cui il campione, per facilitare la lettura dei dati, è stato suddiviso per genere sessuale.

Intervista adolescenti maschi

Alla domanda: "Cosa ti interessa e/o ti piace maggiormente in questo periodo della tua vita?", i ragazzi (dai 10 ai 31 anni) hanno risposto soprattutto: stare con gli amici.

Alla domanda: "Quali sono le relazioni che funzionano meglio nella tua vita?", i ragazzi più giovani (10/13 anni) hanno dato tutti la stessa risposta: le amicizie.

È stato chiesto di indicare: le tre caratteristiche più apprezzate in un amico. Le risposte più frequenti (tra i 10 e i 19 anni) sono state, in ordine di importanza: la sincerità e la simpatia.

È stata posta la domanda: "Quali sono le tre caratteristiche che apprezzi di più in un adulto?". Mentre i ragazzi più giovani hanno segnalato la gentilezza e la simpatia, quelli un po' più grandi hanno indicato la sincerità, l'onestà, la correttezza e l'affidabilità. I ragazzi di età compresa tra i 17 e i 19 anni hanno risposto nell'ordine: la sicurezza, la sincerità infine l'onestà. Intelligenza e comprensione sono le caratteristiche apprezzate di più dagli adolescenti di età tra i 20 e i 23 anni, invece sincerità e fiducia sono le qualità più indicate dai ragazzi più grandi.

L'intera comunità di ragazzi intervistata ha affermato di avere un gruppo di amici con cui si incontra e che considera il proprio gruppo.

È stato quindi chiesto di indicare "Dove vi incontrate?". I ragazzi più giovani hanno risposto: la piazza; quelli di età compresa tra i 14 e i 16 anni hanno indicato il muretto come primo luogo e la strada come secondo luogo di incontro. Il muretto e poi il parco sono stati segnalati dai ragazzi di età compresa tra i 17 e i 19 anni, mentre la panchina e il posto dove si incontrano i ragazzi della fascia di età tra i 20 e i 23 anni.

Alla comunità intervistata è stato chiesto di elencare "Cinque qualità e cinque difetti del quartiere". Dall'analisi delle risposte abbiamo rilevato che il quartiere è vissuto dai ragazzi in modo molto positivo, infatti quasi tutte le fasce di età hanno indicato come qualità: la tranquillità, il buon collegamento dei mezzi pubblici e l'accoglienza delle persone.

In base al cambiamento di età si notano delle incongruenze tra pregi e difetti: mentre per la fascia di età più giovane (10/13 anni) il quartiere viene descritto con sufficienti spazi verdi, per la fascia di età superiore il quartiere viene descritto come poco verde; inoltre se per i ragazzi di età compresa tra i 14 e i 16 i centri sportivi sono discreti, per i ragazzi leggermente più grandi sono definiti come un difetto perché molto scarsi.

Altri difetti sono le strade sporche e il traffico per i ragazzi di età compresa tra i 10 e i 13 anni, pochi negozi, la droga e pochi centri ricreativi sono indicati tra i difetti per i ragazzi delle altre fasce di età.

Alla domanda: "Ci sono delle cose che ti fanno preoccupare? Se sì, quali?", le fasce di età che vanno dai 10 ai 23 anni hanno fornito come prima risposta la scuola; altri fattori di preoccupazione sono nell'ordine: cuore, amicizie e famiglia. Il cuore è indicato come primo fattore dai ragazzi più grandi.

Alla domanda: "Quando hai un problema un dubbio o una cosa che ti preoccupa, con chi preferisci parlare per primo?", tutti gli intervistati hanno indicato gli amici; le fasce di età tra i 10 e i 19 anni hanno indicato come seconda risposta i genitori.

Intervista adolescenti femmine

Alla domanda: "Cosa ti interessa e/o ti piace maggiormente in questo periodo della tua vita?", gruppi di ragazze di fasce di età differenti (dai 10 ai 28 anni), hanno dato come prima risposta: "Stare con gli amici", e come seconda risposta, le adolescenti di età compresa fra i 10 e i 19 anni: "Stare con il partner". Le ragazze più adulte (20/28) hanno segnalato: "Andare in giro". Alla domanda: "Quali sono le relazioni che funzionano meglio nella tua vita?", la maggior parte delle ragazze, di tutte le fasce d'età, ha dato come prima risposta: "Le amicizie" e "I genitori", come seconda risposta, solo alcune adolescenti di età compresa tra i 17 e i 19 anni, hanno indicato "I fratelli".

Abbiamo chiesto di indicare: "Le tre caratteristiche che apprezzi di più in un amico/a", tutte le ragazze intervistate hanno fornito le stesse risposte: "La sincerità" e "La simpatia".

È stato quindi chiesto di individuare: "Le tre caratteristiche che apprezzi di più in un adulto". In tutte le fasce d'età si segnala "La comprensione"; "Sicurezza", "Sincerità" e "Fiducia" sono le altre componenti indicate.

Alla domanda: "Dove vi incontrate con gli amici", notiamo che le ragazze più giovani indicano: "La piazza" e "La strada", quelle leggermente più grandi di nuovo "La strada" come prima risposta e "Casa di qualche amica" come seconda risposta. "Il muretto" e "la panchina" sono il luogo di incontro preferito dalle adolescenti di età compresa tra i 17 e i 19 anni mentre le ragazze più grandi segnalano "La casa" e "La scuola" con maggiore frequenza.

"La tranquillità" e "I negozi" sono le caratteristiche più individuate come qualità del quartiere; una buona parte delle adolescenti tra i 14 e i 16 anni ha risposto anche "Il verde". Comuni a tutte le fasce di età sono le risposte relative ai difetti del quartiere: "La sporcizia", "Il traffico", "Il caos", "La scarsità di spazi ricreativi" e di "Strutture sportive", alcune adolescenti indicano anche "La maleducazione".

Alla domanda: "Ci sono a volte delle cose che ti fanno preoccupare?", le risposte più frequenti sono: "La scuola", che compare come elemento di preoccupazione in tutte le fasce di età di ragazze intervistate, poi "La famiglia" e "Il cuore" come seconda scelta.

"Amici" e "Genitori" sono i principali punti di riferimento a cui si rivolgono le adolescenti quando hanno un problema, un dubbio o una preoccupazione.

7.3.1 Riflessioni conclusive

"La formazione di una comunità competente passa attraverso la formazione dei singoli, dei gruppi, delle organizzazioni e dei professionisti delle relazioni di aiuto a una gestione autonoma che possa incrementare la disponibilità del sostegno sociale e nel complesso la qualità della vita propria e altrui" (Lavanco, Novara, 2002).

Il progetto formativo integrato all'interno della ricerca-azione ha consentito di delineare la figura professionale dell' "educatore itinerante" come un professionista orientato all'empowerment soggettivo e del territorio. La vivacità con cui i partecipanti al progetto si sono coinvolti nelle varie fasi, la sistematicità e la perseveranza con cui hanno disegnato la mappatura raccogliendo i dati della comunità, la disponibilità, l'accoglienza e la delicatezza mostrata nei contatti diretti con l'utenza hanno contribuito a confermare le finalità e gli obiettivi prefissati nell'azione formativa e non formativa.

Gli allievi hanno sviluppato una crescita soggettiva attraverso l'esperienza sul campo, un potenziamento delle competenze professionali, metodologiche e tecniche; hanno sviluppato la capacità di lavorare in gruppo e questo ha reso più ampio l'impatto del CAO Camper come strumento integrato di informazione, sensibilizzazione, ascolto e orientamento dei bisogni della comunità.

Le interviste sono state l'occasione per stabilire un ponte attivo con l'utenza: non solo la raccolta dei dati per l'analisi descrittiva ma soprattutto il contatto partecipativo che ogni volta si è confermato sono stati gli elementi .

Il progetto, anche nella sua realizzazione "a termine", ha comunque dato un impulso nuovo alla vita personale prima ancora che a quella professionale degli allievi. Abbiamo potuto constatare gli effetti benefici dell'apprendimento: investire sullo sviluppo personale e professionale potenzia le opportunità di crescita e l'aggiornamento, essenziale alla visibilità e alla corrispondenza con le esigenze del mercato del lavoro; incrementare il bagaglio di conoscenze e competenze aiuta a liberare il potenziale e a giocare un ruolo più attivo nella costruzione della propria esistenza; l'apprendimento, soprattutto nella sua veste esperienziale, è divertimento, la curiosità implicita nella motivazione ad imparare permette di trarre piacere ed entusiasmo da tutto ciò che si fa (Knasel, Meed, Rossetti, 2002). È in quest'ottica che l'intervento, formativo e itinerante, ha dato il via a un processo evolutivo continuo e permanente, ha messo in gioco energie attive di ricerca, di autoconoscenza, autostima, comunicazione significativa.

www.eldicoproject.org



E-learning for Disability Counselor PROGETTO PILOTA UE-Programma Leonardo 2004-06

Finalità

il Progetto è proposto da un ampio partenariato transnazionale guidato dalla FENASPIC - Federazione Nazionale ASPIC, mira alla definizione delle competenze e del modello formativo di una nuova figura professionale per il panorama italiano e per gran parte di quello europeo:

II DISABILITY COUNSELOR

un Counselor avanzato, con competenze specialistiche per agevolare persone con disabilità e le loro famiglie.

Aspetti generali

Il Counselor competente nell'orientamento delle persone con disabilità si propone come agevolatore della piena valorizzazione delle abilità della persona, coniugando le skill relazionali tipiche del Counseling con un uso avanzato delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione. Le competenze apprese dal Disability Counselor ne faranno un professionista dell'aiuto alla persona disabile lungo l'intero arco di vita e durante le fasi dell'itinerario didattico-formativo.

Obiettivi

- la definizione delle competenze del Disability Counselor,
- la strutturazione di un modello formativo che abbia forti caratteristiche di innovazione.









master

counseling aziendale

il corso rientra nel sistema di gestione per la qualità, in attesa di certificazione UNI EN ISO 9001:2000, da parte di ente terzo accreditato Sincert nel settore EA 37, operativo dal mese di marzo 2005

> corso di formazione accreditato dalla EAC - European Association for Counseling

direzione scientifica claudia montanari direzione didattica veronica rosa

BIBLIOGRAFIA

Amerio P. (2000 a), Psicologia di Comunità, Il Mulino, Bologna.

Amerio P. (2000 b), Impegno sociale, volontariato e azione formativa, in F. Di Maria, G. Lavanco (a cura di), *Psicologia, Gruppi, Formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Amerio P. et al (1990), Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione, Il Mulino, Bologna.

Ammaniti M. (a cura di) (2002), *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Cortina, Milano.

Attili G. (2001), Ansia da separazione e misura dell'attaccamento normale e patologico, Unicopli, Milano.

Attili G. (2004), Attaccamento e amore, Mulino, Bologna.

Baiocco R. et al. (2004), Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto: la sindrome del burnout negli operatori sociali, medici, infermieri, psicologi e religiosi, Erickson, Trento.

Bandura A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento.

Baruch G. (ed.) (2001), Community - Based Psychotherapy with young people, Brunner Routledge, USA.

Beardslee W. R., MacMillan H. L. (1993), Psychosocial preventive intervention for families with parental mood disorder: strategies for the clinician, *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 14(4), 271-276.

Beardslee W. R., Versage E. M., Van de Velde P., Swatling S., Hoke H (2003), Preventing depression in children through resiliency promotion: the prevention intervention project, in R. J. McMahon, R. De V. Peters (eds.), *The effects of parental dysfunction on children*, Kluwer Academic, New York.

Benard B. (1996), *Environmental strategies for tapping resilience checklist*, Berkeley, CA. Benard B., Marshall K. (1997, Spring, 9-15), *A framework for practice: tapping innate resilience*, Research/Practice, Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota, Minneapolis.

Benedict R. (1934), *Pattern of Culture*, Houghton Mifflin, Boston-New York (tr. it., *I modelli di Cultura*, Feltrinelli, Milano, 1960).

Benson J. F. (1993), *Gruppi, organizzazione e conduzione per lo sviluppo personale*, Sovera, Roma.

Berne E. (1966), Principles of Group Treatment, Oxford University Press New York.

Bernstein G. S., Halaszyn J. A. (1993), *Io, operatore sociale, come vincere il burn-out e rendere gratificante il mio lavoro*, Erickson, Trento.

Berti C. (2005), Antisocialità, devianza e rischio nell'adolescenza, in G. Speltini (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Mulino, Bologna.

Blos P. (1993), L'adolescenza come fase di transizione, Armando, Roma.

Boas F. (1960), Race, Language and Culture, Free Press, New York.

Boda G. (2001), Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva, La Nuova Italia, Firenze.

Bolocan Parisi L. G., Ferrario F. (1990), Il lavoro di gruppo con gli adolescenti, NIS, Roma.

Bornstein M. H. et al. (eds.) (2003), Well-being: positive development across the life course,

Erlbaum, Mahwah, NJ.

Bowlby J. (1972), Attaccamento e perdita (vol. I): l'attaccamento alla madre, Boringhieri, Torino.

Bowlby J. (1975), *Attaccamento e perdita (vol. II): la separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino.

Bowlby J. (1980), Attaccamento e perdita (vol. III): la perdita della madre, Boringhieri, Torino.

Bowlby J. (1988), Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento, Cortina, Milano.

Bretherton I. et al. (1990), Assessing internal working models of attachment relationships: an attachment story completion task for 3-year-olds, in M. T. Greenberg et al. (eds.), *Attachment in the preschool years*, University of Chicago Press, Chicago.

Brennan T. (1982), Loneliness at adolescence, in L. A. Peplau, D. Perlman, (eds.), *Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 269-290), Wiley, New York.

Brooks R., Goldstein S. (2001), *Raising resilient children*, Contemporary Books, Chicago. Bruner J. (1997), *La ricerca del significato, per una psicologia culturale*, Boringhieri, Torino.

Bruscaglioni M. (1994), La società liberata, Angeli, Milano.

Bryant-Waugh R., Lask B. (2000), Disturbi alimentari, Erickson, Trento.

Burns Kingsbury K., Williams M. E. (2003), Weight wisdom, Brunner-Routledge, New York.

Byng-Hall J. (1998), Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico, Cortina, Milano.

Caillé A. (1998), *Il terzo paradigma, antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino.

Callari Galli M. (1999), Lo Spazio dell'incontro, Meltemi, Roma.

Cancrini M. G., Gulimanoska L. (2003), *Peer Educator Club. Dalle teorie alla realtà dei club dei pari*, Scione Editore, Roma.

Cappelli L., Cimino S. (2002), La depressione in adolescenza, in M. Ammaniti (a cura di), *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Cortina, Milano.

Caprara G. V. (a cura di) (2001), La valutazione dell'autoefficacia: interventi e contesti culturali, Erickson, Trento.

Carkhuff R. (1987), L'arte di aiutare, Erickson, Trento.

Carr A. (1999), *Child and adolescent clinical psychology: a contextual approach*, Brunner-Routledge, London.

Centro Interdipartimentale di Psicologia Clinica e Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (a cura del gruppo del prof. M. Ammaniti) (1999/2000), *Intervento psicologico ed educativo a favore degli adolescenti nell'ambito dei centri di formazione professionale della Regione Lazio*, Assessorato Scuola Formazione e Politiche per il Lavoro della Regione Lazio.

Cesarini G., Regni R. (1999), Autonomia e Empowerment, Armando, Roma.

Cirillo S. (a cura di) (1990), Il cambiamento nei contesti non terapeutici, Cortina, Milano.

Clifford J., Marcus G. E. (a cura di) (1997), Scrivere le culture, Meltemi, Roma.

Coleman J. C., Hendry L. (1990), The nature of adolescence (new edn. 1999), Routledge,

London.

Coon C. (1970), La storia Umana, Garzanti, Milano.

Corey G. (2001), The art of integrative Counseling, Wadsworth, Toronto, Canada.

Cornoldi C., De Beni R. (1993), Imparare a studiare, Erickson, Trento.

Covington M. V., Manheim Teel K. (1999), *Prevenire i fallimenti scolastici*, Erickson, Trento.

Crago M., Shisslak C. M., Estes L. S. (1996), *Peer counseling in school: a time to listen*, Fulton, London.

Crittenden P. M. (1997), Pericolo, sviluppo e adattamento, Masson, Milano.

Cunningham B. (1976), *Action research*: toward a procedural model, *Human Relations*, 3, pp. 215-238.

Cyrulnik B. (2004), Il coraggio di crescere, Frassinelli, Trento.

D'Andrea V. J., Salovey P. (eds.) (1996), Peer counseling, SBB, USA.

Dalle Grave R., De Luca L. (1999), *Prevenzione dei disturbi alimentari*, Positive Press, Verona.

De Certeau M. (1990), L'invention du quotidien. Arts de faire, Gallimard, Paris.

De Lucia-Waak J. L. (1999), Supervision for counselor working with eating disorders groups: countertransference issues related to body image, food and weight, *Journal of Counseling and Development*, 77, 379-388.

De Piccoli N. (2004), Volontariato e partecipazione, in C. Arcidiacono (a cura di), Volontariato e legami collettivi. Bisogni di comunità e relazione reciproca, Angeli, Milano.

Demetrio D. (2003), Filosofia dell'educazione ed età adulta, UTET, Torino.

Di Berardino C. (1997), La conoscenza di sé e la conduzione dei gruppi psicoeducativi, Angeli, Milano.

Di Cristofaro-Longo G. (1995), Per un'antropologia della reciprocità, Studium, Roma.

Di Fabio A. (1999), Counseling: dalla teoria all'applicazione, Giunti, Firenze.

Di Nuovo S. (2003), Fare ricerca, Introduzione alla metodologia per le scienze sociali, Bonanno, Roma.

Dolto F. (1990), Adolescenza. Esperienze e proposte per un dialogo con i giovani, Mondadori, Milano.

Donati P., Folgheraiter F. (a cura di) (1999), *Gli operatori sociali nel welfare mix*, Erickson, Trento.

Durkheim E. (1895), Les règles de la méthode sociologique, Alcan, Paris (tr. it., Le Regole del metodo sociologico, Comunità, Milano, 1963).

Erikson E. H. (1966), *Infanzia e società*, Armando, Roma

Fabbrini A., Melucci A. (1992), L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza, Feltrinelli, Milano.

Fabietti-Remotti G. (1996), Dizionario di Antropologia Culturale, Zanichelli, Bologna.

Favretto A. R., De Piccoli N., Zaltron F. (2001), *Norme ed agire quotidiano negli adolescenti*, Mulino, Bologna.

Feltham C., Dryden W. (1995), Dizionario di Counseling, Sovera, Roma.

Folgheraiter F. (2000), L'utente che non c'è, Erickson, Trento.

Fontana D. (1997), Gestire bene il tempo del lavoro: strategie di time management, Erickson, Trento.

Francescato D., Girelli G. (1998), Fondamenti di Psicologia di Comunità, NIS, Roma.

Francescato D., Putton A., Cudini S. (1986), Star bene insieme a scuola, Carocci, Roma.

Francescato D. (1977), Psicologia di comunità, Feltrinelli, Milano.

Francescato D. (2003), Ridere è una cosa seria, Mondadori, Milano.

Francescato D., Leone L., Traversi M. (1993), Oltre la psicoterapia, Carocci, Roma.

Francescato D., Moranti M., Tomai M. (1988), Educare alla relazione positiva: strategie per la prevenzione del drop-out scolastico, in P. Serreri (a cura di), *Programma Ferocia: liberi di sapere*, Angeli, Milano.

Francescato D., Tomai M., Girelli G. (2002), Fondamenti di psicologia di comunità, Carocci. Roma.

Frazer G. (1922), *The Golden Bough. A Study in Magic and Religion*, Macmillan, New York (tr. it., *Il ramo d'oro*, *studio sulla magia e sulle religioni*, Boringhieri, Torino, 1965).

Friend M., Cook L. (2000), *Interazioni: tecniche di collaborazione tra insegnanti, speciali*sti e dirigenti della scuola, Erickson, Trento.

Frisch M. B. (2000), Psicoterapia integrata della qualità della vita, Sovera, Roma.

Frydenberg E. (2000), Far fronte alle difficoltà: strategie di coping negli adolescenti, Giunti, Firenze.

Fuligni C., Romito P. (2002), Il Counselling per adolescenti, McGraw-Hill, Milano.

Fuller A., McGraw K., Goodyear M. (2004), Il Bungy Jumping tra le insidie, in L. Rowling, G. Martin, L. Walker (a cura di), *La promozione della salute mentale e i giovani: teorie e pratiche*, McGraw-Hill, Milano.

Gabassi P. G., Bertoli F. (1991), Training-group. Formazione e clinica, Angeli, Milano.

Galimberti U. (1999, 23 giugno), L'impossibile maturità nella scuola senza cuore, La Repubblica.

Garmezy N. (1983), Stressors of childhood, in N. Garmezy, M. Rutter (eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 73-84), McGraw Hill, New York.

Garmezy N. (1991), Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty, *Am. Behavioral Scientist*, 34, 4, 416-430.

Gary L. E., Beatty L. A., Berry G. L., Price M. D. (1983), *Stable black families: final report*, Institute for Urban Affairs and Research, Howard University Washington, DC.

Geetz C. (1986), Anthropology as Cultural Critique. An experimental moment in the human science, University of Chicago, Chicago (tr. it., Antropologia interpretativa, Mulino, Bologna, 1988).

Geetz C. (1990), Mondi globali, mondi locali, Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo, Mulino, Bologna.

Geldard K., Geldard D. (1999), Counselling adolescents, Sage, London.

Ghezzani N. (2004), Crescere in un mondo malato: bambini e adolescenti in una società in crisi, Angeli, Milano.

Giusti E. (1995), Autostima, Sovera, Roma.

Giusti E. (2000), Training dell'assertività, Quaderni ASPIC, Roma.

Giusti E., Ciotta A. (2005), *Metafore nelle relazioni d'aiuto e nei settori formativi*, Sovera, Roma.

Giusti E., D'Ascoli A. (2000), La terapia in gruppo - istruzioni per l'uso dei gruppi di terapia, Quaderni ASPIC, Roma.

Giusti E., Lazzari A. (2003), Psicoterapia interpersonale integrata, Sovera, Roma.

Giusti E., Locatelli M. (2000), L'empatia integrata, Sovera, Roma.

Giusti E., Montanari C., Iannazzo A., Spalletta E. (2004), Development of empathetic con-

sistency in the therapeutic process, lavoro presentato al Congresso Internazionale SPR, per ASPIC, Roma 2004

Giusti E., Montanari C., Spalletta E. (2000), La supervisione clinica integrata, Masson, Roma.

Giusti E., Ornelli C. (1999), Role Play, Sovera, Roma.

Giusti E., Romero R. (2005), L'accoglienza. I primi momenti di una relazione psicoterapeutica, Sovera, Roma.

Giusti E., Ticconi G. (1998), La comunicazione non verbale, Scione Editore, Roma.

Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.

Gordon T. (1991), Insegnanti efficaci, Lisciani-Giunti, Teramo.

Gordon T. (1994), Genitori efficaci, La Meridiana, Molfetta.

Greene R. W. et al. (2004, December), Effectiveness of collaborative *problem solving* in affectively dysregulate children with oppositional-defiant disorder: initial findings, *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 6, 923-932.

Hannerz U. (1998), La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato, Mulino, Bologna.

Harrison G. (2001), I fondamenti. Antropologici dei diritti umani, Meltemi, Roma.

Havinghurst R. J. (1952), *Community youth development programme*, University of Chicago Press, Chicago.

Henderson N., Milstein M. (2002), Resiliency in schools: making it happen for student and educators (new edn.), Sage, London.

Holmes J. (2001), *The search for the secure base: attachment theory and psychotherapy*, Brunner-Routledge, Hove, East Sussex.

Hsu L. K. (1990), Eating disorders, Guiford, New York.

Hughes D. (2004, September), An attachment-based treatment of maltreated children and young people, *Attachment and Human Development*, 6, 3, 263-278.

Hughes D. C., Blazer D. G., George L. K. (1988), Age differences in life events: a multivariate controlled analysis, *International Journal of Aging and Human Development*, 27, 207-220.

Iavarone M. L. (2000), *La formazione efficace tra teoria e metodo*, Pensa Multimedia, Lecce.

ISFOL (2003), Io di fronte alle situazioni, n. 830.155, Angeli, Milano.

Jhonson D. W., Jhonson R. T., Holubec E. J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.

Kilani M., Gallisot C., Rivera F. (a cura di) (2001), L'imbroglio etnico, Dedalo, Bari.

Knasel E., Meed J., Rossetti S. (2002), Apprendere sempre, Cortina, Milano.

Kroeber A. L. (1952), The nature of Culture, Chicago University Press, Chicago.

Kroeber A. L. (2000), The Concepts of Culture and of Social System, *American Sociological Review*, 23 (4), 582-583.

Kurth-Schai R. (1988), The roles of youth in society: A reconceptualization, *The Educational Forum*, 52(2), 117.

Lambert R. (2003), A child's eye view: gestalt therapy with children, adolescents and their families, Gestal Journal Press, Highland, New York.

Leakey R. E., Lewin R. (1979), Origini, Laterza, Bari.

Leone G. (2003), Fare ricerca in psicologia sociale, Laterza, Roma.

Levi-Strauss C. (2002), Razza e Storia, Einaudi, Milano.

Levy.-Strauss C. (1955), Anthropologie structurale, Plon, Paris (tr. it., *Antropologia Strutturale, Dai sistemi del linguaggio alle società umane*, Il Saggiatore, Milano, 1990).

Lewin K. (1947), Resolving social conflicts, Harper & Brothers, New York.

Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1951).

Littrell J. M. (2001), Il Counseling Breve in azione, ASPIC Edizioni Scientifiche, Roma.

Lock J., Le Grange D. (2005), *Help your teenager beat and eating disorder*, Guilford, New York.

Madge N., Tizard, J. (1981), Intelligence, in M. Rutter (ed.), *Developmental psychiatry* (pp. 245-265). University Park, Baltimore.

Malekoff A. (1997), Group work with adolescente, Guilford, New York.

Malinowski B. (1950), A Scientific Theory of Culture and other Essays, Chapel Hill, the University of North Carolina Press, Chicago (tr. it., *Teoria scientifica della Cultura ed altri saggi*, Feltrinelli, Milano, 1962).

Mariani U., Schiralli R. (2002), Costruire il benessere personale in classe, Erickson, Trento.

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Tannini M. (2004), Educare le life skills: come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'OMS, Erickson, Trento.

Martini E. R., Sequi R. (1988), Il lavoro nella comunità, Nuova Italia Scientifica, Roma.

Maslach C., Leiter M. P. (2000), Burnout e organizzazione: modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro, Erickson, Trento.

Masoni M. V.(2001), Studiare bene senza averne voglia, Erickson, Trento.

Masten A., Coatsworth J. (1998), The development of competence in favourable and unfavourable environments: lessons from research on successful children, *Am. Psychologist*, 5, 205-220.

Masten A.S., Garmezy N., Tellegen A., Pellegrini D. S., Larkin K., Larsen A. (1988), Competence and stress in school children: the moderating effects of individual and family qualities, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(6), 745-764.

Mauri A., Tinti C. (2002), Formare alla comunicazione: percorsi di gruppo per lo sviluppo di relazioni efficaci nelle professioni educative, sociali e sanitarie, Erickson, Trento.

Maurizio R. (2004), *Progettare nel sociale*, Fondazione Emanuela Zancan, Milano.

Maurizio R., Santamaria F. (1998), La prevenzione è possible: le politiche giovanili e minori di fine millennio attraverso i progetti di grandi e piccoli comuni, Berti, Milano.

McCombs B. L., Pope J. E. (1996), Come motivare gli alunni difficili, Erickson, Trento.

Mead M. (1958), Discussion of child development (vol. III), Tavistock Publications, London.

Miller W., Rollnick S. (1997), *Il colloquio di motivazionale*, Erickson, Trento.

Mion F. (1991), *Identità adulte e relazioni familiari*, Vita e Pensiero, Milano.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2003), Rivista 'Cittadini in crescità, n. 3, Istituto degli Innocenti, Firenze.

Mucchielli R. (1987), Apprendere il Counseling, Erickson, Trento.

Mufson L., Pollack Dorta K. (2003), Interpersonal psychotherapy for depressed adolescents, in A. Kazdin, J. Weisz (eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*, Guilford, New York.

Murphy J. (1997), Solution - focused Counseling in middle and high schools, ACA, USA. Murrel S. (1973), Community Psychology and Social System, Behavioral Publication, New

York.

Myers M. G., Brown S., Vik P. W. (1998), Adolescent substanze use problems, in E. Mash, R. Barkley (eds.), *Treatment of childhood disorders* (2nd. edn.), Guilford, New York.

Nicolò A. M., Zavattini G. C. (1992), L'adolescente e il suo mondo relazionale, NIS, Roma.

Nizzoli U., Colli C. (2004), Giovani che rischiano la vita, McGraw-Hill, Milano.

Palmonari A. (1997), Psicologia dell'adolescenza, Il Mulino, Bologna.

Palmonari A., Pombeni M. L., Kirchler E. (1992), Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes, *European Review of Social Psychology*, 3, pp. 285-308.

Pellai A., Rinaldin V., Tamburini B. (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.

Pellegrino F. (2000), Stress negativo, stress positivo: come trasformare le energie da negative a positive, Positive Press, Verona.

Petter G. (2002), La mente efficiente: le condizioni che ostacolano o favoriscono l'attività del pensiero, Giunti, Firenze.

Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti: i padri e le madri di fronte a una sfida*, Cortina, Milano.

Pietropolli Charmet G. (2004), Crisis Centre: il tentato suicidio in adolescenza, Angeli, Milano.

Pikes T., Burrell B., Holliday C. (1998), Using academic strategies to build *resilience*, *Reaching Today's Youth*, pp. 44-47.

Pirovano F. (2001), La comunicazione persuasiva nella vita professionale e privata, De Vecchi, Milano.

Plant M., Plant M. (1996), Comportamenti a rischio negli adolescenti, Erickson, Trento.

Polito M. (2000), Attivare le risorse del gruppo classe, Erickson, Trento.

Polito M. (2003), Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo, Erickson, Trento.

Pollo M. (1998), Compagni di strada. I giovani di oggi, SINNOS editrice, Roma.

Pombeni M. L. (1995), Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenza alle strategie di intervento, in B. Zani (a cura di), *Le dimensioni della psicologia sociale*, Carocci, Roma. Pombeni M. L. (1996), Adolescenti, in B. Zani, A. Palmonari (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.

Prochaska J. O., Norcross J. C. (1994), *Systems of psychotherapy: a transteorethical analysis* (3th edn.), Wadsworth, Belmont, CA.

Prochaska J. O., Norcross J. C., Di Clemente C. C. (1994), *Changing for good: the revolutio-nary programs that explains the six stages of change and theaches you how to free yourself from bad habits*, Morrow, New York.

Putton A. (1994), La formazione in educazione socioaffettiva-sessuale, in C. Arcidiacono, B. Gelli (a cura di), *Psicologia di comunità ed educazione sessuale*, Angeli, Milano.

Putton A. (1999), Empowerment a scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa, Carocci, Roma.

Raineri M. L. (2004), *Il metodo di rete in pratica*, Erickson, Trento.

Ravenna M. (2005), Il fascino delle droghe, in G. Speltini (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Mulino, Bologna.

Regoliosi L. (1994), La prevenzione del disagio giovanile, Nuova Italia Scientifica, Roma.

Regoliosi L. (2000), La strada come luogo educativo, Unicopli, Milano.

Ricci C., Disdori E., Pompei M. (2003), *Promuovere l'intelligenza interpersonale: un programma di problem solving cognitivo-interpersonale nella scuola*, Erickson, Trento.

Rogers C. (1970), La terapia centrata sul cliente, Martinelli, Firenze.

Rollnick S., Mason P., Butler C. (2003), Cambiare stili di vita non salutari: strategie di Counselling motivazionale breve, Erickson, Trento.

Rossellò J., Bernal G. (1996), Adapting cognitive-behavioral and interpersonal treatment for depressed puero rican adolescents, in E. D. Hibbs, P. S. Jensen (eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders*, Am. Psychiatric Ass., Washington, DC.

Rossi-Doria M. (1999), *Di mestiere faccio il maestro*, L'Ancora del Mediterraneo, Roma-Firenze.

Rowling L., Martin G., Walker L. (2004), *La promozione della salute mentale e i giovani: teorie e pratiche*, McGraw-Hill, Milano.

Rutter M. (1979), Protective factors in children's responses to stress and disadvantage in M. W. Kent, J. E. Rolf (eds.), *Primary prevention of psychopathology: social competence in children* (vol. 3, pp. 49-74), University Press of New England, Hanover, NH.

Rutter M. et al. (1979), Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Rutter M., Casaer P. (1991), *Biological risk factors for psychosocial stress disorders*, Cambridge University Press, Cambridge.

Safran J., Muran J. C. (2001), *L'alleanza in psicoterapia breve*, Ed. Sc. ASPIC, Roma. Said E. (1991), *Orientalismo*, Boringhieri, Torino.

Salvini A. (2001), La spiegazione del comportamento deviante: dal modello eziopatogenetico al modello interazionista, in A. Forza, P. Michielin, G. Sergio (a cura di), *Valutare e giudicare il minore*, pp. 48-70, Giuffrè, Milano.

Scarano G. M., Kalonder-Martin C. R. (1994), A description for the continuum of eating disorders: implication for intervention and research, *Journal of Counseling and Development*, 2, 47-56.

Seed P. (a cura di) (1997), Analisi delle reti sociali, Erickson, Trento.

Seligman M. E. P. (1998, November), *The epidemic of depression among american youth*, Paper presented at the 14° Annual Rosalynn Carter Symposium of Mental Health, Atlanta, GA.

Spalletta E., Quaranta C. (2002), Counseling scolastico integrato, Sovera, Roma.

Speltini G. (a cura di) (2005), Minori, disagio e aiuto psicosociale, Mulino, Bologna.

Stark K. D. et al. (1996), Targeting the child and the family: a holistic approach to the treating child and adolescent depressive disorders, in E. D. Hibbs, P. S. Jensen (eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders*, Am. Psychiatric Ass., Washington, DC.

Stein D. et al. (1997), Partial eating disorders in a community sample of female adolescents, *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 36, 1116-1123.

Sternberg R. J. (1998), Stili di pensiero, Erickson, Trento.

Tani F., Vaccaro R. (2001), La trasmissione intergenerazionale del disagio psichico, *Età Evolutiva*, 69, 97-113.

Tarter J. et al. (1986), Adolescent substance abuse, University Press, Ottawa.

Tentori T. (1990), Antropologia Culturale. Percorsi della conoscenza della cultura, Studium, Roma.

Terwogt M. M., Rieffe C. (2004), Behavioural problems in deaf children: theory of mind delay or communication failure?, *European Journal of Development Psychology*, 1, 3, 231-240.

Thomas J. C., Hersen M. (a cura di), (2003), *Understanding research in clinical and Counseling psychology*, Lawrence Erlbaum, New Jersey.

Togliatti M., Ardone F. (1993), *Adolescenti e genitori. Una relazione affettiva tra potenzialità e rischi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Tonolo S., De Pieri (1995), L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani, Elle Di Ci, Torino.

Topping K., Ehly S. (eds.) (1998), *Peer assisted learning*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

Trombetta C., Rosiello L. (2000), *La ricerca-azione*, il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni, Erickson, Trento.

Tylor E. B. (1924), *Primitive Culture*, Brentano, New York.

Wang M. C., Haertel G. D., Walberg H. J. (1995), The effectiveness of collaborative school-linked services, in L. C. Rigsby, C. Maynard (eds.), *School-community connections: exploring issues for research and practice* (pp. 283-309), Elsevier Science Publishing Co., Oxford.

Ward-Wimmer D., Napoli C. (2000), Counseling approaches with children and adolescents, in K. J. Doka (ed.), *Living with grief*, Brunner Mazel, Washington, DC.

Werner E. E. (1996a, March), *Fostering resiliency in kids: overcoming adversity*, Transcript of proceedings of a Congressional breakfast seminar, sponsored by the Consortium of Social Science Associations, Washington, DC.

Werner E. E. (1996b, Winter), How children become resilient: observations and cautions, *Resilience in Action*, 18-28.

Werner E., Smith R. (1992), *Overcoming the odds: high-risk youth from birth to adulthood*, Cornell University Press, NY.

Wills T. A., Cleary S. D. (1996), How are social support effects mediated? A test with parental support and adolescent substance use, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 937-952.

Yalom I. (1995), *Theory and practice of group psychotherapy* (4^{rth.} edn.), Basic Books, Nerw York.

Zani B., Cicognani E. (a cura di) (1999), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Carocci, Roma. Zani B., Palmonari A. (1996), *Manuale di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.

Zani B., Pombeni M. L. (a cura di) (1997), L'adolescenza: bisogni soggettivi e risorse sociali, Il Ponte Vecchi, Cesena..

Zucconi A., Howell P. (2003), La promozione della salute, La Meridiana IACP, Bari.

L'ASPIC nel sociale:

dalla concertazione tra pubblico e privato, la possibilità di progettare servizi contro il disagio

Pubblicazione degli atti del convegno tenutosi nel 2004 in collaborazione con la Terza Commissione Consiliare Perrmanente della Provincia di Roma, presieduta dalla Consigliera Roberta Agostini.

La soggettività femminile e l'identità personale si incontrano costantemente, a volte in modo armonico altre in modo conflittuale, creando spesso confusione e generando collocazioni sociali non sempre corrispondenti al reale bisogno della donna. Stereotipie incompiute come la donna depressa, la donna violata, la donna di strada, la donna mutilata, la donna obesa, etc. rappresentano la frammentarietà di una cultura che tende a scindere la complessità umana, individuando in una particolare condizione l'essenza dell'interezza. Uno sguardo dentro e fuori il disagio delle donne, partendo dall'analisi dei bisogni soggettivi per giungere alla necessità di progettare servizi adeguati alle caratteristiche di genere.

Il numero si chiuderà con una sintesi del catalogo progettuale dell'ASPIC nel Sociale un orientamento sulla Mission del gruppo ASPIC in tema disagio femminile.



29 novembre 2004

in corso di accreditamento ECM convegno organizzato da Cooperativa Sociale di Solidarietà ASPIC c/o la Casa Internazionale delle Donne via della Lungara, 19 - ROMA