

A CURA DI  
**ANDREA VARANI E FRANCA FORZANI**

# STAR BENE A SCUOLA

DIECI ANNI DI ESPERIENZE DI EDUCAZIONE ALLA SALUTE

*con la collaborazione di:*



*con il Patrocinio di:*



**Provincia  
di Milano**



**MEDISERVE**

---

A CURA DI  
**ANDREA VARANI E FRANCA FORZANI**

# STAR BENE A SCUOLA

DIECI ANNI DI ESPERIENZE DI EDUCAZIONE ALLA SALUTE

*con la collaborazione di:*



*con il Patrocinio di:*



Titolo dell'Opera

**STAR BENE A SCUOLA**  
Dieci anni di esperienze di educazione alla salute

*A cura di*

**Andrea Varani - Franca Forzani**

*con la collaborazione di*

ASL Città di Milano

Prima Edizione

ISBN 88-8204-120-4

*Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere riprodotta o conservata in un sistema di recupero o trasmessa in qualsiasi forma, o con qualsiasi sistema elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, registrazioni o altro, senza un'autorizzazione scritta da parte dell'Editore.*



MEDISERVE  
COMMUNICATIONS

© 2005 by MEDISERVE S.r.l.

Milano - Firenze - Napoli

[www.mediserve.it](http://www.mediserve.it)

[contact@mediserve.it](mailto:contact@mediserve.it)

---

## Presentazione

Mario Giacomo Dutto

*Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia*

I testi raccolti in questa pubblicazione testimoniano l'impegno profuso da numerosi docenti che nelle loro scuole hanno sviluppato da più di un decennio studi, progetti e percorsi didattici di educazione alla salute.

I giovani, soprattutto nella fascia compresa tra i 15 e i 18 anni, sono spesso presentati come popolazione a rischio anche perché, fruitori passivi di una immensa quantità di informazioni che i mass media veicolano, spesso non sono in grado di elaborare le proprie esperienze, e in particolare quelle che li coinvolgono nella sfera della sessualità, inserendole responsabilmente nel proprio progetto di vita.

Dal momento che non è possibile imporre ai giovani solo consumi culturali colti, selezionati, utili per la loro crescita, è veramente apprezzabile che nelle aule di scuola sia stata promossa, anche attraverso il dialogo tra generazioni, la diffusione di iniziative atte a sostenere comportamenti orientati alla salute e al benessere degli studenti.

La sinergia messa in atto dalle scuole che, coinvolte in questo progetto, hanno collaborato per diversi anni con le USSL, per sostenere un processo di interazione tra istituzioni pubbliche, si è tradotta in momenti e occasioni di incontro tra la scuola e il mondo della ricerca scientifica e ha dato vita ad una documentazione originale, ricca di significati e di dimensioni sconosciute, a volte ignorate.

La pubblicazione, insieme a quelle messe a disposizione delle scuole dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, può diventare un valido strumento non solo per i docenti che vogliono approfondire in classe le problematiche relative all'alimentazione, alla sessualità, alle dipendenze, ma anche per i genitori che intendono discuterne con esperti, con i docenti e con i propri figli.

L'auspicio è che l'esperienza di queste 16 scuole non rimanga un evento isolato, ma sia recepita come possibile modello da altre istituzioni scolastiche che intendono avviare in rete o singolarmente percorsi di educazione alla salute.

---

# Indice

Introduzione .....	VII
<i>Andrea Varani</i>	
Un'esperienza decennale .....	1
<i>a cura del "Gruppo Referenti"</i>	
Emozioni e apprendimento	
La scuola tra ragione e passione .....	3
<i>Andrea Varani</i>	
Scuola e ASL	
Insieme per un obiettivo comune .....	11
<i>Paola Guglieri, Marisa Lanzi</i>	
Educare alla sessualità	
Un approccio in evoluzione .....	17
<i>Franca Forzani, Alessandra Gionfini</i>	
Parlare di sessualità: perché?	
L'esperienza ASL nelle scuole superiori .....	23
<i>Marisa Lanzi</i>	
Omosessualità e intervento formativo	
Opinioni, reazioni e valutazioni dei ragazzi .....	27
<i>Imma Arcadu, Claudia Bruni, Marisa Lanzi, Anna Paternuosto, Wilma Serra</i>	
Una rete per la prevenzione AIDS	
La collaborazione con ANLAIDS .....	37
<i>Roberta Santoro</i>	
L'accoglienza	
Analisi di un percorso .....	43
<i>Andrea Varani</i>	
L'adolescente allo sportello di ascolto	
Un'indagine conoscitiva .....	61
<i>Dario Maria Gattini</i>	
La consulenza psicologica per gli adolescenti	
Dieci anni di sportello di ascolto a scuola .....	67
<i>Francesca Busani</i>	

<b>Il progetto “genitori oggi”</b>	
Un esempio di collaborazione con le famiglie . . . . .	71
<i>Dario Maria Gattini</i>	
<b>Il servizio di psicologia scolastica</b>	
La sperimentazione in atto . . . . .	77
<i>Emanuela Bittanti</i>	
<b>L'educazione sentimentale</b>	
Piacere e bellezza dell'ordinaria vita quotidiana . . . . .	83
<i>Annamaria Alderuccio</i>	
<b>Il gruppo “A.R.U.”</b>	
Il coinvolgimento attivo degli studenti nella promozione della propria salute . . . . .	89
<i>Marisa Lanzi</i>	
<b>Scuola e prevenzione</b>	
L'Area di Progetto “Alcol e cinema” all'ITIS Ettore Conti di Milano . . . . .	99
<i>Corrado Celata</i>	
<b>Lo sviluppo dell'esperienza</b>	
Cinque anni di prevenzione specifica delle alcol- e tossicodipendenze . . . . .	115
<i>Corrado Celata</i>	
<b>Noi... insieme</b>	
Un progetto realizzato dai ragazzi . . . . .	121
<i>Franca Forzani</i>	
<b>Grasso o magro</b>	
Progetto di prevenzione dei Disturbi del Comportamento Alimentare . . . . .	127
<i>Raffaella Rigamonti, Milena Agosti, Stefania Daniele, Caterina de Colle, Giovanna Di Benedetto</i>	
<b>Il contesto istituzionale</b>	
Il ruolo della ASL - Città di Milano . . . . .	135
<i>Emanuela Bittanti, Anna Sacchetti</i>	
<b>Note sugli autori</b> . . . . .	141

---

# Introduzione

Andrea Varani

Questo libro nasce dalla volontà di raccontare e non disperdere un'esperienza più che decennale di lavoro sull'educazione alla salute nelle scuole secondarie superiori. Condizioni favorevoli hanno fatto sì che competenze e professionalità diverse potessero trovare un ambito di confronto e di progetto comune. Operatori ASL, medici, psicologi e assistenti sociali, hanno operato in stretto contatto con i Docenti Referenti alla Salute di un'ampia zona di Milano, costituendo, nel tempo, un gruppo di lavoro paritetico, dove istanze, sensibilità e expertise diverse hanno potuto fondersi producendo nuove e più elevate intelligenze. Un'esperienza particolare e probabilmente inedita che riteniamo meriti di essere valorizzata.

I contributi presenti nel volume vogliono essere insieme analisi delle esperienze e strumento di riflessione per migliorare, raffinare e modificare questo tipo di intervento, ma anche documentazione delle pratiche attivate, espressione del vissuto, delle emozioni e della fatica di chi ha svolto questo lavoro con passione.

Da qui la scelta di lasciare ad ogni autore il suo stile e il suo approccio personale, facendo emergere, di volta in volta, aspetti organizzativi, gestionali, metodologici o relazionali. Alcune parti si offrono al lettore come "buone pratiche" molto concrete e immediatamente spendibili, altre come momenti di riflessione sulla propria esperienza, altre ancora come percorsi che sottolineano il rapido mutare degli approcci teorici e metodologici su questo terreno complesso e più in generale sul processo di apprendimento/insegnamento.

In questo senso, un risultato implicito ma non secondario di questo lavoro è anche lo sforzo fatto dagli estensori per formalizzare queste esperienze in una forma trasferibile e capitalizzabile; è proprio questo processo di riflessione, di studio e di confronto collaborativo che trasforma il docente in un ricercatore operante nel contesto della pratica, un "professionista riflessivo", in grado di trasformare l'esperienza in consapevolezza professionale.

Il volume, quindi, può essere letto come uno spaccato della realtà complessa e sfaccettata che è la scuola italiana. Una diversità che a volte rende difficile la sua gestione e organizzazione, ma che parallelamente ne è la ricchezza e il potenziale.

A tutti i colleghi, docenti, non docenti e dirigenti scolastici, che abbiamo coinvolto in questi anni col nostro entusiasmo e forse le nostre utopie, vanno i nostri più sinceri ringraziamenti.

Alle alunne e agli alunni con cui abbiamo lavorato, l'augurio di una vita serena e consapevole, con la speranza che anche la nostra azione possa aver dato un piccolo contributo.

---

# Un'esperienza decennale

a cura del "Gruppo Referenti"

Nel febbraio 1992 un gruppo di insegnanti, appena congedati dal corso di formazione per Referenti alla salute negli Istituti Superiori, si è presentato all'allora USSL 75/VI, territorialmente competente per le scuole della zona nord di Milano, e, con molta determinazione, ha chiesto collaborazione, forte dell'entusiasmo dei neofiti e della Legge 162 (DPR 309/90, art.104) che dava loro questa possibilità.

La motivazione del gruppo, la disponibilità della USSL ad accogliere e dare seguito alla richiesta in tempi brevissimi con l'intervento di specialisti qualificati, hanno messo in moto un processo virtuoso di interazione fra istituzioni pubbliche.

Anche precedentemente c'erano stati incontri fra servizi sanitari e scuola, ma questi incontri avevano carattere di occasionalità: interventi richiesti dagli studenti durante le autogestioni su temi come l'AIDS e qualche conferenza di specialisti sulla contraccezione. Quasi sempre queste iniziative erano caratterizzate dalla non conoscenza reciproca e si concludevano spesso con delusioni e incomprensioni da entrambi le parti.

L'incontro dell'aprile 1992 dà inizio ad un'esperienza nuova, definita giustamente in un successivo convegno "felice collaborazione continuativa con obiettivi comuni", basata sulla volontà di rendere sempre più incisivo ed efficace l'intervento di educazione alla salute rivolto alla popolazione studentesca. Un'esperienza inedita di incontro fra due diverse organizzazioni e culture che, proprio nell'accettazione e nella valorizzazione delle reciproche differenze e nel costante confronto, ha trovato elementi di crescita e sviluppo.

Il contributo della ASL, nella gestione degli incontri - attraverso due conduttori - e nella preparazione dei servizi rivolti alla comune utenza, è stato generoso e fondamentale per dare continuità al lavoro del gruppo man mano che questo si allargava e persone nuove si inserivano. Diversamente, sarebbe stato difficile risolvere i problemi di varia natura che il gruppo dovette affrontare al suo esordio: una sede per riunirsi, tempi e modalità delle riunioni, ruolo, finalità, ecc.

La certezza della continuità ha costituito l'elemento fondante per tutti coloro che partecipavano; le proposte che emergevano dal lavoro comune, infatti, non sempre venivano accolte prontamente dalle singole scuole. Solo un gruppo strutturato ha potuto rielaborare e omogeneizzare le diversità di esperienze e organizzare il reciproco sostegno necessario a superare le non poche difficoltà.

Nelle riunioni mensili si sono discussi e valutati progetti e modalità di intervento che, provati e affinati per quasi dieci anni in molte realtà scolastiche, sono diventati un patrimonio di esperienza ricco e fondato e possono essere oggi presentati e offerti alla scuola come tangibile contributo al suo miglioramento e alla sua innovazione.

---

## Emozioni e apprendimento

### La scuola tra ragione e passione

Andrea Varani

Gli adolescenti, oggi, vivono in una società opulenta ma complessa nei suoi meccanismi, imprevedibile nelle sue dinamiche e matrigna verso chi non riesce a stare al passo o non accetta le sue regole. Ciò provoca a volte la sensazione di totale mancanza di controllo e comprensione della realtà; una sensazione che può produrre atteggiamenti di paura, di arroccamento e chiusura in una dimensione ristretta e locale, di rifugio nel maternage parentale, di rifiuto del diverso e del cambiamento.

A tutto ciò va aggiunta la mancanza di modelli di riferimento forti, di riti di passaggio chiari; il risultato è la mancanza di sistemi valoriali stabili che portano molti giovani ad adattarsi facilmente, in modo poco conflittuale, ai valori dei diversi gruppi di riferimento. Caratteri “a doppia moralità”, per i quali i diversi ambienti, casa, scuola, famiglia, amici, assumono sistemi valoriali diversi e fra di loro incoerenti.

Aggressività, bullismo e violenza su sé stessi e sugli altri sono le scorie comportamentali di questo processo che la scuola è chiamata ad affrontare e gestire.

La strada non sembra essere quella, semplice ma poco produttiva, di condannare comportamenti negativi, di proclamare istanze morali, di indicare valori di riferimento costantemente contraddetti dalla realtà sociale. Probabilmente il percorso è più lungo e complesso e passa attraverso approcci didattici e situazioni di apprendimento a forte valore formativo che abbiano al loro centro lo studente e il suo processo di costruzione cognitiva ed emotiva.

La dimensione dell'emozionalità, per molto tempo negata o fortemente marginalizzata in quanto non facilmente controllabile, è scomoda e disequilibrante: la scuola è stata vissuta come luogo asettico della razionalità e della logica, della linearità e della semplificazione, in contrapposizione al caos e alla pluridimensionalità della realtà esterna.

Per contro, la scuola ha subito e subisce costanti pressioni e forti sollecitazioni ad affrontare le emergenze sociali che sempre più si diffondono nella nostra contraddittoria società.

Illuminanti, in tal senso, alcune considerazioni di quell'attento osservatore della scuola che era Riccardo Massa: *“Sottoposta a istanze differenti che non riescono né a integrarsi né a comunicare tra loro – la trasmissione di conoscenze o la formazione ad atteggiamenti socialmente apprezzabili – la scuola è diventata oggetto di due aree di influenza nettamente distinte. Da un lato le questioni didattiche, dall'altro le problematiche educative e psicologiche. Due universi paralleli che hanno finito per entrare in collisione l'un l'altro.*

*Come se agli psicologi e ai progetti di animazione che calavano sulla scuola per farsi carico del disagio adolescenziale e giovanile si fosse detto: aprite pure i vostri sportelli, condmete pure i vostri interventi educativi, purché lo facciate al di fuori del cuore istituzionale della scuola, mentre noi proseguiamo a celebrare nelle nostre aule e nelle nostre classi i rituali del curriculum e della didattica. Anzi più psicologi ci saranno, meglio potremo sgravarci di preoccupazioni che nulla hanno a che fare con il mestiere di insegnante.*

*Ma, proprio perché rimaste marginali e sovrapposte, tali iniziative hanno però finito con il produrre un effetto di disturbo incapace di retroagire sui processi di apprendimento e sull'organizzazione scolastica. Hanno consentito di avviare un rapporto nuovo e costruttivo tra insegnanti e operatori esterni, ma sono state segnate da finalità ideologiche e moraleggianti che hanno impedito di esprimerne una sufficiente radicalità culturale”.*

Qualche spiraglio però si è aperto; l'azione, spesso poco evidente, ma costante e tenace di pochi docenti ha lasciato segni in qualche caso significativi, fornendo esempi ed esperienze trasferibili anche sul piano didattico. E molti colleghi cominciano ad accorgersene. Non si tratta quindi di ripartire da zero, ma di valorizzare e diffondere ciò che è stato fatto.

I profondi processi di innovazione scolastica in atto, con i relativi ampi percorsi di aggiornamento e formazione, possono fornire l'occasione per far sì che l'importanza della dimensione emotiva nell'apprendimento diventi consapevolezza diffusa in tutti i docenti e si trasformi in concrete competenze professionali.

## Punti fermi

Passioni, sentimenti, affetti, emozioni, termini non facilmente definibili e la cui differenza è spesso sfumata, sono certamente un argomento complesso sul quale, nello spazio di poche pagine, si possono dare solo alcuni elementi di stimolo e di suggestione. Va anche detto che, sebbene ampiamente presente nella letteratura psicologica, il tema è stato affrontato con approcci molti diversi e con non facili ricadute sul piano didattico.

Per molto tempo si è portato avanti il tentativo di trovare definizioni e spiegazioni “perfette” dei fenomeni legati ai processi mentali. Non sempre però questi tentativi permettevano di spiegare i processi nella loro reale articolazione; alcuni fenomeni non rientravano in quelle spiegazioni. Erano quindi dei fenomeni “imperfetti” che venivano visti, in qualche misura, come patologici, eccezionali, devianti.

Le emozioni erano viste come delle reazioni fisiologiche a mutamenti della realtà, in alcuni casi talmente forti e significanti, da andare a influenzare e impedire il corretto funzionamento dell'attività cognitiva. C'era quindi una percezione dell'emozione come elemento di disturbo della perfezione e della coerenza del funzionamento mentale. Questo punto di vista aveva degli evidenti limiti.

Alcuni filoni delle scienze cognitive, dagli anni '70, con il superamento del comportamentismo, hanno cercato di affrontare i processi di apprendimento e memorizzazione, tenendo conto anche dell'elemento emozionale, con approcci e risultati diversi.

Una prima fase ha visto il tentativo di fare un collegamento piuttosto meccanico e rigido tra mente artificiale e mente umana, elaborando modelli mentali che potessero essere applicati anche al funzionamento dell'intelligenza artificiale. Ogni funzione mentale, quindi, veniva ridotta a modelli di tipo matematico computazionale, logico formale, tali che potessero essere anche ricostruiti artificialmente. Questo tentativo, (definibile come modello mentale freddo), trovava delle difficoltà nell'inserire organicamente l'elemento emotivo al suo interno.

La seconda fase delle scienze cognitive, dagli anni '80 in avanti, ha voluto invece inserire a pieno titolo, con un ruolo a volte anche preminente, gli elementi emozionali,

emotivi e affettivi, all'interno dei processi mentali, valorizzando, quindi, l'intenzionalità, i bisogni, i desideri, i significati (modello caldo).

All'interno di un territorio dove c'è ancora molto da studiare e da scoprire e dove le acquisizioni certe sono scarse, si possono però individuare due punti fermi.

1. Si è finalmente saldata la frattura fra mente razionale ed emozioni, visti come due ambiti separati e contrastanti: la mente è una rete di significati e di schemi in cui ogni concetto ha una colorazione emotiva più o meno forte e diversa.
2. I meccanismi di funzionamento delle emozioni e dei sentimenti non sono delle cose diverse, non richiedono modelli interpretativi specifici, ma sostanzialmente seguono processi mentali che sono gli stessi che sono alla base dell'agire razionale della mente; le proprietà strutturali sono le stesse.

L'attuale approccio costruttivista tende quindi a non fermarsi all'apparenza superficiale dei fenomeni, sforzandosi invece di trovare la loro matrice originaria comune e quindi individuare processi generali che siano in grado di spiegare funzioni apparentemente diverse: la razionalità e l'emozione, il pensiero logico e l'emotività.

In questa prospettiva le emozioni non sono più soltanto una reazione fisiologica a determinate situazioni, ma sono viste come una variabile che interagisce con tutti i piani dell'organismo, da quello neurologico a quello viscerale, da quello cognitivo a quello comportamentale, dando significato, spessore e colore a tutti gli eventi della nostra vita.

## Ipotesi di ricerca

Alberto Oliverio definisce l'emozione come un evento scatenante che nasce da una discrepanza, una contraddizione, uno iato fra i piani cognitivi e percettivi. In altre parole, l'interpretazione individuale di una qualsiasi realtà crea delle aspettative che, a volte, non si concretizzano, scontrandosi invece con una realtà assolutamente difforme e divergente. Questo genera un conflitto che è la matrice che attiva il processo emozionale.

Perché, di fronte alla medesima situazione, ad esempio un'immagine violenta, una persona ha un'emozione di orrore, un'altra invece prova curiosità o interesse?

Entra in gioco la componente cognitiva con gli script, i frame, i concetti, le reti semantiche, le categorizzazioni e i processi euristici innescati dalle esperienze passate e dalle autobiografie che ciascuno di noi porta con sé nel proprio bagaglio personale. La stessa situazione produce quindi emozioni diverse in base a interpretazioni cognitive soggettive.

Naturalmente viene da chiedersi da dove abbiano origine tali differenze. Una delle possibili interpretazioni è che il cervello si sviluppi con un'innata tendenza ad associare valori positivi o negativi a molti specifici oggetti e situazioni, ma che, nello stesso tempo, nel sistema rimanga una grandissima flessibilità che consente di apprendere nuovi valori o di modificare un valore dato, da positivo a negativo o viceversa, a seconda dell'esperienza. *“La cultura, l'ambiente sociale in cui si viene allevati, influenzano fortemente ciò che per un individuo sarà 'bene' o 'male'. Noi apprendiamo costantemente dagli altri in-*

torno a noi, dapprima dai nostri genitori quando siamo piccoli, poi dagli amici quando siamo adolescenti, e infine dalla società in senso lato quando siamo diventati adulti. Queste influenze costituiscono fattori che determinano fortemente i nostri valori. In sintesi sembrano esistere tre fonti da cui si sviluppa il nostro senso del bene e del male: una biologica, una personale e una culturale. Esse interagiscono continuamente l'una con l'altra, dando luogo a un complesso sistema di valori e preferenze, che rende ciascuno di noi unico nel suo modo di associare un significato emotivo agli eventi" (David Servan-Schreiber, 1998).

## Emozione e apprendimento

"Le emozioni", sostiene John Anderson, "esercitano moltissimi effetti sul nostro apparato cognitivo, e uno dei loro ruoli è quello di stabilire gli obiettivi che vogliamo raggiungere". Un'emozione, quindi, predispone ad un'azione successiva; questo è l'elemento determinante che va tenuto presente nella nostra attività professionale.

Di fronte a un problema, a un obiettivo, a un percorso che un alunno si prefigge, i risultati possono essere di due tipi.

Si può avere un immediato blocco rispetto a quel progetto, con la conseguente formazione di emozioni di tipo negativo (frustrazione, ansia, insicurezza, ecc.) che determinano, nel migliore dei casi, uno spostamento del progetto ("non riesco a fare questa cosa e quindi la ristruttururo, la modifico, la ridimensiono, il progetto non è più quello ma qualche cosa di inferiore o di diverso"). Nel peggiore dei casi è il ritirarsi, il fuggire dalla situazione che crea ansia ("sono assente da scuola fisicamente o mentalmente"). In entrambi i casi si possono manifestare significative modifiche della propria autostima o tentativi di affermazione del proprio ruolo in modo aggressivo o mediante il rifiuto dell'istituzione.

Viceversa, se di fronte al nostro percorso riusciamo a intravedere i primi passi, i primi parziali successi in quella direzione, abbiamo una conferma delle nostre capacità, si sviluppano emozioni di tipo positivo, di appagamento, di gioia, di soddisfazione, di sicurezza e ciò ci predispone alla tappa successiva e ci conferma nella possibilità di procedere oltre.

Questo è quello che dovremmo riuscire a fare in classe, costruire percorsi tali da mettere in moto questo processo virtuoso.

Dovremmo, in altre parole, far scoprire al nostro allievo quello che D. Demetrio definisce: "il gioco liberatorio del pensiero asistemico che prova piacere nel comporre e ricomporre le rappresentazioni della realtà". In buona sostanza, riuscire a valorizzare il gusto, la soddisfazione della scoperta, della capacità di risolvere problemi, di capire la realtà, di analizzare le situazioni attraverso ottiche diverse e prospettive inconsuete.

Quello che possiamo fare noi insegnanti in questo percorso, oltre che tenerne conto ed esserne consapevoli, è aiutare l'alunno a riconoscere questa sua emozione.

Ciò non è scontato e facile; sappiamo bene come, in particolare nella cultura occidentale, questo problema sia rimosso o, comunque, lasciato ai margini. Siamo disabituati, scarsamente capaci di capire le nostre emozioni, di decodificarle, analizzarle, in-

interpretarle e gestirle. Prevale l'attenzione agli aspetti razionali, logici e anche la scuola è andata in questa direzione.

Uno dei compiti che il docente si può porre è quindi quello di aiutare l'alunno a riconoscere le emozioni dell'apprendere e far capire come emozioni di questo tipo possano essere ricercate e rivissute.

Quando un ragazzo riesce a compiere questo salto siamo di fronte a una persona che prova piacere nello studio, nel misurarsi con le proprie capacità e caratteristiche, individuandone potenzialità e limiti. È una persona che non ha paura di mettersi in discussione, di cimentarsi, di mettersi in gioco: siamo di fronte a un allievo "modello", un modello di alunno forse inesistente ma verso cui possiamo tendere.

## Il ciclo emozionale

Per provare a visualizzare come l'emozione entra nell'apprendimento, possiamo far riferimento a uno schema in cui Demetrio sintetizza efficacemente le fasi del "ciclo emozionale dell'apprendimento". Un ciclo ricorsivo, caratterizzato da quattro tappe, vissute individualmente con valenze emotive diverse e dialetticamente contrapposte:

1. **l'attesa** può essere quiete o inquietudine, apatia o tensione;
2. **lo stupore**, innescato dalla rottura tra aspettative e realtà, può essere vissuto positivamente come elemento di chiarezza rispetto a schemi precedenti o può essere visto negativamente come qualcosa che adombra, che confonde ciò che prima appariva chiaro;
3. **la fase della seduzione**, affrontata in modo repulsivo o attrattivo, coinvolgente o tendente all'abbandono;
4. **il distacco**, infine, che può essere rimozione e chiusura o elemento di rinnovamento, di rilancio e riapertura, riportando al momento dell'attesa.

Tutto ciò porta a considerare la scuola come luogo di emozioni oltre che di apprendimento logico e razionale. Un luogo dove le emozioni esistono e si creano, indipendentemente dalla nostra volontà o consapevolezza.

Se si può quindi affermare che non c'è apprendimento senza emozione, è lecito porsi, come docenti, un problema di educazione emotiva dei nostri alunni, per fare in modo che la scuola diventi anche il luogo del loro riconoscimento e del loro utilizzo consapevole nel processo formativo.

## Il quoziente emozionale

David Servan-Schreiber osserva che: *"spesso consideriamo le persone intelligenti, quelle con un Q.I. elevato, come degli individui superiori a noi e di maggiore successo. Ci dobbiamo, però, chiedere se il Q.I. è davvero un fattore determinante."*

*Ciò che sembra determinare la riuscita sociale di una persona non è tanto la potenza del suo intelletto, quanto la sua capacità di comunicare con gli altri, di valutare le situazioni sociali ed emozionali, di controllare le proprie emozioni, di non lasciarsi trascinare dalla collera, di inibire la propria aggressività, di emettere i giusti segnali emozionali, di restare sintonizzati con gli altri per navigare in modo armonioso con la flotta di relazioni umane di cui si è circondati. Ci sono pochissime attività che sono contemporaneamente apprezzate a livello sociale ed eseguite in isolamento, in assenza di rapporti armoniosi con gli altri. Ciò che realmente limita il successo delle persone non è tanto il loro livello di conoscenze matematiche o la loro abilità nel manipolare rapidamente concetti astratti, ma piuttosto delle cose molto più semplici, come pestare i piedi degli altri, rendere infelici i propri collaboratori o inasprire talmente i rapporti che il gruppo di cui si è parte non può funzionare come una squadra. Naturalmente, è proprio questo che cerchiamo di insegnare ai nostri bambini quando vanno a scuola: lo 'spirito di gruppo' e tutto il resto ...Chi comprende questa lezione e riesce a farne tesoro, ne trae un vantaggio sia personale che per il proprio gruppo sociale o di lavoro. L'insieme di queste capacità è chiamato 'quoziente emozionale', in contrapposizione al quoziente intellettivo: il Q.E. al posto del Q.I. È emerso che il Q.E. determina il successo sociale di una persona molto più del Q.I., che invece può solo prevedere la prestazione scolastica di una persona, ma non va oltre".*

## Emozioni e scuola

Ma a scuola, escludendo quelle forme di ricatto affettivo e di rapporto un po' opprimente, quasi materno, che a volte si instaurano, su quali emozioni possiamo, legittimamente e professionalmente, far leva?

E ancora, siamo in grado di intervenire in un terreno delicato, un terreno che va trattato con estrema attenzione e discrezione, coerentemente con la dimensione che si sta affrontando? Essere consapevoli del ruolo delle emozioni, cercare di gestire questo elemento della vita di classe non significa entrare con i piedi nel piatto. Un approccio superficiale e grossolano potrebbe ottenere risultati opposti, portare ad effetti non di enfaticizzazione ma di chiusura dei processi mentali.

Un'esperienza che tutti noi probabilmente abbiamo provato e che vediamo frequentemente nei nostri alunni, è l'ansia, la paura, un'emozione che può ridurre e bloccare le capacità logico-razionali e impedire il corretto approccio a un problema. Ugualmente si potrebbe dire di stati emotivi positivi ma eccessivamente intensi. Inoltre, il sistema emozionale è anche molto adattabile alle nuove acquisizioni. Esperienze di gratificazione e di punizione vengono elaborate quasi istantaneamente, dopo una singola esperienza, e l'associazione appresa persiste a lungo dopo l'evento iniziale.

Attenzione quindi ai salti nel buio!

L'esperienza maturata su questo terreno dai docenti referenti alla salute in tanti anni di lavoro può essere un punto di partenza importante, fornendo punti di riferimento e piste di ricerca per chi si accinge a inoltrarsi in questa dimensione affascinante e complessa.

## Bibliografia

- AA. VV. *I segreti della mente*. CD-ROM allegato a "Le Scienze" n. 361, 1998.
- Antonietti A. *Psicologia dell'apprendimento*. La scuola, Brescia, 1998.
- Carletti A, Varani A. (a cura di) (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Erickson, Trento (in pubblicazione).
- Contini M. *Per una pedagogia delle emozioni*. Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Damasio A. *L'errore di Cartesio*. Adelphi, Milano, 1995.
- Demetrio D. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Cortina, Milano, 1996.
- Di Pietro M. *L'abc delle mie emozioni: corso di alfabetizzazione socio-affettiva*. Erickson, Trento, 1999.
- D'Urso V, Trentin R. *Psicologia delle emozioni*. Il Mulino, Bologna, 1990.
- Formenti L, Gamelli I. *Quella volta che ho imparato*. Cortina, Milano, 1998.
- Galimberti E. *Paesaggi dell'anima*. Feltrinelli, Milano, 1999.
- Giori F (a cura di). *Adolescenza e rischio*. Minotauro, Provincia di Milano, 1996.
- Goleman D. *Intelligenza emotiva*. Rizzoli, Milano, 1996.
- Goleman D. *Lavorare con Intelligenza emotiva*. Rizzoli, Milano, 2000.
- Gottman J, Declaire J. *Intelligenza emotiva per un figlio*. Rizzoli, Milano, 1997.
- Greenspan S. *L'intelligenza del cuore*. Mondadori, Milano, 1998.
- Johnson-Laird P. *La mente e il computer: introduzione alla mente cognitiva*. Il Mulino, Bologna, 1990.
- Le Doux J. *Il cervello emotivo*. Baldini & Castoldi, Milano, 1998.
- Massa R. *Cambiare la scuola*. Laterza, Roma, 1997.
- Oliverio A. *Biologia e filosofia della mente*. Laterza, Roma, 1995.
- Pulli G. *Il pensiero emozionale*. Liguori, Napoli, 1999.
- Salovey P, Sluyter D. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. Basic Books, New York, 1997.
- Techel A, Pedezzini A. *La farfalla insegna*. Armando Editore, Roma, 1996.
- Varani A. *Emozioni, apprendimento e ipermedialità*. In *Psicologia e Scuola* n. 98, 2000.
- Varani A. *Il mouse punta al fanciullino*. In *Pediatria* n. 3, 2000.
- Varani A. *L'apprendimento collaborativo nel piccolo gruppo*. In Lodrini T. (a cura di), *L'apprendimento collaborativo: percorsi di formazione*. Franco Angeli Editore, Milano, 2004.

---

# Educare alla sessualità

## Un approccio in evoluzione

Franca Forzani, Alessandra Gionfini

### Premessa

In questo articolo viene descritto come, dal 1978 ad oggi, è stato affrontato il problema dell'educazione sessuale all'“Istituto Tenca” di Milano, per cercare di capire come si è arrivati a formulare gli interventi che oggi vengono proposti, in riferimento anche alle vicende legislative.

L'Istituto “Carlo Tenca” di Milano è una scuola di tradizione antica, nato all'inizio del secolo scorso come un istituto magistrale femminile. Dal 1993, come tutti gli istituti magistrali italiani, ha subito notevoli trasformazioni sia per quanto riguarda gli indirizzi (con l'introduzione di sperimentazioni linguistiche e socio-psicopedagogiche), sia, di conseguenza, per quanto riguarda l'utenza, che ora è mista, seppure con una netta prevalenza femminile.

### La storia

Circa vent'anni fa nel Consiglio di Classe II H, è emersa l'opportunità di proporre per gli alunni un corso di educazione sessuale tenuto da docenti dell'Istituto (Scienze Naturali e Psicologia) e da un genitore (medico ginecologo) appartenente alla classe stessa.

Il corso, strutturato in 4 incontri e organizzato in orario curricolare, fu seguito con interesse da tutti gli alunni, tranne da una ragazza che non aveva avuto il permesso dei genitori (“è meglio che studi !!”, dissero).

Il Preside, lungimirante, aveva lasciato ampia libertà, forse anche perché non c'era impegno economico da parte dell'Istituto!

Non si era però provveduto a valutare la ricaduta didattica in modo scientifico, perché allora non si usava.

Trattandosi di un corso tenuto sia da insegnanti che da esperti esterni, con valenza interdisciplinare, riteniamo che avesse percorso i tempi.

Nell'anno scolastico 1987-1988 un medico ginecologo di una USL di Monza fu invitato nell'Istituto, contattato non ci ricordiamo con esattezza da quale docente. Infatti, non esistendo a quell'epoca la figura del referente alla salute, da noi, come nelle altre scuole, tutto era lasciato alla libera iniziativa degli insegnanti. Tale medico tenne due incontri pomeridiani con le classi terze, affrontando il problema della contraccezione con un'ottica cattolica. In particolare, puntò l'accento sui metodi naturali di controllo delle nascite (metodo Billings). Essendo ormai già abbastanza diffuso il rischio AIDS, qualche perplessità venne manifestata dagli insegnanti di Scienze Naturali, ma anche da parte di alcune alunne (a quell'epoca la scuola era ancora prevalentemente femminile).

Negli anni 90/91 entrò nella nostra scuola un'interessante figura di medico scolastico: era una giovane dottoressa che si offrì di collaborare con gli insegnanti di scienze in interventi di prevenzione. Tenne corsi sulle malattie infettive (epatiti, AIDS in particolare),

sulle vaccinazioni e anche sull'educazione sessuale. Proprio quest'ultimo intervento era stato caldeggiato dagli studenti eletti nel Consiglio d'Istituto. Gli interventi furono seguiti da tutti con interesse e non ci furono contestazioni.

Essendo stati attivati su diverse classi prime contemporaneamente, il tempo riservato alle domande da parte degli alunni fu limitato; forse sarebbe stato meglio se gli incontri fossero stati tenuti a gruppi più ristretti. Trattandosi di classi prime, venne fatta un'introduzione sull'anatomia e fisiologia dell'apparato riproduttore sia dall'insegnante di scienze sia, con l'uso di diapositive dalla dottoressa. Poi si proseguì con il tema della contraccezione, delle malattie sessualmente trasmesse, ecc.

Nel 1991-1992 si cercò di arricchire l'offerta formativa prendendo contatti per la parte psicologica con la USL Zona 1 (Via Circo). Nello stesso anno entrò in piena attività la figura del referente alla salute.

Dopo ripetuti incontri presso la USL con gli operatori, il corso venne strutturato in tre interventi con il medico scolastico (la stessa dottoressa dell'anno precedente), con l'insegnante di scienze, con la psicologa e l'assistente sanitaria. Disgraziatamente l'assistente sanitaria, dopo aver fatto compilare un questionario, distribuì agli alunni opuscoli informativi che non erano stati né presentati né fatti visionare ai docenti.

Ci fu contestazione da parte di un genitore (medico!) la cui figlia diciottenne era rimasta turbata alla lettura del materiale proposto.

Sull'onda di quanto accaduto l'anno precedente, nell'anno scolastico 1992/93, vennero presi contatti con un'equipe coordinata da uno psicologo di notevole fama. Il dottore gestiva un gruppo di professionisti (medici, psicologi, ecc.) che avevano già preparato un progetto articolato in diversi interventi, per affrontare il tema della sessualità nelle scuole.

Nel nostro Istituto questa tematica venne progettata in tre incontri (6 ore complessive) di cui uno con lo psicologo, uno con il medico ginecologo e l'ultimo incontro, con la presenza di entrambi gli esperti, al fine di risolvere eventuali dubbi degli alunni.

Gli incontri erano sempre preceduti da una riunione di presentazione per i genitori degli alunni interessati all'intervento.

Tali interventi non vennero rivolti sempre agli alunni delle stesse classi, ma di anno in anno si decideva in quali classi fosse opportuno tenere gli incontri, sentito anche il parere di alunni e genitori. Il corso fu sempre accolto bene, anche se è risaputo che "qualcuno che ha qualcosa da ridire si trova sempre!". Secondo noi un limite poteva essere nello scollamento dell'intervento con le normali attività didattiche.

Inoltre, i programmi dello psicologo e del ginecologo non erano legati l'uno all'altro perchè il primo affrontava principalmente il tema dell'affettività, il secondo quello della sessualità. Ad ogni modo, il corso venne riproposto con le stesse modalità fino all'anno scolastico 1999/2000, quando il corso di educazione sessuale venne tenuto da operatori della ASL Città di Milano, Distretto 6, per meglio uniformarsi alle attività svolte dagli altri istituti della zona.

## La formalizzazione di un modello

Gli incontri tenuti dagli operatori ASL Distretto 6 avevano come obiettivo quello di offrire ai ragazzi informazioni, occasioni di dialogo e di riflessione sulla sessualità.

La metodologia, attiva ed esperienziale, comprendeva momenti teorici, di discussione, di riflessione personale, stimoli visivi e lavori di gruppo.

La trasmissione delle conoscenze avveniva attraverso apporti teorici e all'interno delle "restituzioni" ai lavori di gruppo.

La proposta era articolata in quattro fasi:

1. Un ciclo di quattro incontri rivolto alle classi seconde. In questa fase si affrontavano i cambiamenti e la costruzione dell'immagine di sé, il maschile e il femminile, i ruoli, gli stereotipi, i mutamenti nelle relazioni con gli altri: genitori, amici, partner; la sessualità come scelta: paure, desideri, intimità, imbarazzo; la risposta sessuale, la contraccezione.
2. Una prosecuzione dell'intervento con due incontri rivolti alle classi quarte. In questa seconda fase si affrontava la relazione con l'altro, la coppia, l'ideale di coppia, l'intimità, l'autonomia, il rispetto di sé e dell'altro.
3. La proposta destinata ai ragazzi di seconda veniva presentata ai genitori con uno specifico incontro, allo scopo di renderli partecipi di obiettivi, contenuti e metodi di lavoro. L'incontro era anche un'occasione di dibattito sui temi della sessualità e dell'adolescenza.
4. Un'intervento rivolto ai docenti (tre incontri di tre ore ciascuno) dei Consigli di Classe coinvolti nell'iniziativa (almeno un docente per Consiglio di Classe). La finalità di questa attività era di offrire ai docenti interessati l'opportunità di sperimentare la proposta di intervento rivolta ai ragazzi per conoscerla compiutamente nella sua articolazione. In questo modo, i docenti, a cui veniva chiesto dagli operatori di non partecipare agli incontri con i ragazzi, sarebbero stati teoricamente in grado di proseguire il discorso o trovare utili agganci nell'ambito della propria normale attività curricolare. In realtà non è stato tutto così semplice.

I docenti che partecipavano al corso erano pochissimi e questi pochi erano stati convinti a fatica dal referente alla salute. Al termine del corso la maggior parte si è dichiarata incapace di avviare attività di prevenzione con le classi. Ciò non perché il corso sia stato ritenuto inutile, ma perché è ancora prevalente l'immagine del docente ancorato ai programmi ministeriali, incapace di dialogare con i ragazzi di qualcosa che non sia strettamente legato alla propria disciplina di insegnamento.

Va inoltre precisato che il corso per docenti venne proposto il primo anno in cui la scuola aderiva al "pacchetto" dell'ASL. In realtà, da un anno all'altro gli insegnanti ruotano nelle classi, vanno in pensione, chiedono il trasferimento; tutto ciò renderebbe necessario riproporre il corso tutti gli anni, con un enorme dispendio di tempo, denaro ed energie, senza avere la garanzia che si vengano ad avere le tanto attese ricadute interdisciplinari.

## I docenti

Le vicende raccontate finora ci portano ad evidenziare alcune situazioni particolari.

In tutti questi anni, o per meglio dire da quando è comparsa la figura del referente, il lavoro è stato arduo, soprattutto perché nessuno voleva riconoscere l'importanza di

questi interventi per la formazione degli alunni; c'era sempre la richiesta che venissero confinati nelle ore curricolari dell'insegnante di Scienze naturali o di qualche altro insegnante di cuore particolarmente tenero! La situazione si è sbloccata quando dal Provveditorato hanno cominciato a piovere circolari ministeriali.

Negli ultimi anni, però, il referente alla salute ha perso ulteriormente quel briciolo di potere decisionale che aveva acquisito. Con il proliferare nelle scuole di progetti e di attività, taluni sicuramente molto interessanti (teatro, giornalismo, corsi di lingue, educazione alla legalità, educazione stradale, attività di orientamento, educazione ambientale per citarne solo alcuni), ma riversati ancora una volta dall'alto sulla scuola senza che la sua struttura sia in grado di sostenerle, per la prevenzione in senso stretto c'è sempre meno spazio. I docenti si lamentano se gli si portano via le ore e gli studenti sono talvolta infastiditi di assistere ad incontri poco coinvolgenti, (in effetti non tutte le proposte sono poi così accattivanti!) e, anche quando si presentano persone veramente capaci, sono già fortemente prevenuti.

## I presidi

Il ruolo del Preside, come coordinatore e supervisore di progetti sarebbe importante. Purtroppo, i Dirigenti Scolastici non sono stati, a nostro avviso, sufficientemente sensibilizzati a svolgere questo ruolo e, in una scuola come la nostra, dove l'avvicinamento delle figure è stato per un lungo periodo praticamente annuale, qualcuno ha accettato passivamente le iniziative di educazione alla salute, altri le hanno caldamente appoggiate, altri hanno cercato in tutti i modi di ostacolarle, soprattutto se veniva richiesto alla scuola un contributo economico. Un lavoro progettato a giugno, non era sicuro che potesse essere realizzato a settembre.

## I genitori

La maggior parte dei genitori ha appoggiato, almeno nei primi anni, le iniziative anzi era convinta che con questo si potessero risolvere molti problemi dei loro figli. Con il passare degli anni, la famiglia è diventata sempre più assente o è presente solo per chiedere notizie sul rendimento dei figli nelle varie discipline.

Gli incontri tenuti dagli operatori ASL, proposti ai genitori degli studenti della nostra scuola, pur essendo stati programmati nel tardo pomeriggio, sono andati sempre quasi deserti.

## I ragazzi

La maggior parte dei ragazzi è, nonostante tutto, convinta dell'utilità degli interventi a scuola, proprio perché le famiglie sembrano assenti e poco informate; sente la necessità di un discorso che dia alla sessualità le sue caratteristiche di naturalità e di sem-

plicità. Si rende conto che la struttura di un corso favorisce la possibilità di parlare in modo corretto di un tema che, nelle dinamiche fra pari, scatena fenomeni di rivalità, invidia, esibizionismo, che possono essere pericolosi. Si rende conto inoltre che la famiglia può eventualmente fare solo un discorso ai singoli, mentre a scuola, nel gruppo, se ne può fare uno globale che metta in luce tanti problemi, non solo di carattere sessuale ma anche di rapporto con i pari e con gli adulti.

Tuttavia non è sempre facile cogliere nell'educazione sessuale gli aspetti di un significato più ampio, cioè educazione ai rapporti, alla comprensione e a una migliore vita comune tra i due sessi che modifichi la mentalità comune, infatti alcuni ragazzi si sono convinti di sapere già tutto e di non avere bisogno di ulteriori insegnamenti in proposito.

A parte gli interventi effettuati negli anni 87/89, tutti gli altri si sono svolti al mattino in orario curricolare. In effetti i ragazzi sono critici verso queste iniziative, se si svolgono al pomeriggio, perché acquisiscono un carattere di partecipazione volontaria e finiscono per coinvolgere poche persone.

Tutti, ragazzi e ragazze concordano sul fatto che il gruppo classe sia la dimensione migliore per un discorso su queste tematiche; il gruppo classe è vissuto come rassicurante, è un gruppo di persone affiatate, per le quali un confronto su questi argomenti può essere anche un'occasione per conoscersi meglio.

## Riflessione sulle modalità degli incontri

Nel corso di questi anni, abbiamo verificato che la forma del dibattito e del dialogo risulta la preferita, perché è un modo di confrontarsi veramente educativo; in questa maniera il ragazzo cresce e prende coscienza dei vari problemi.

I ragazzi non accettano facilmente che qualcuno salga in cattedra, con la sua formazione e con la sua cultura per esporre le sue convinzioni o, anche solo dati scientifici. "Quello non mi serve a niente, posso tranquillamente leggerlo su un libro...Durante un dibattito invece io posso porre delle domande...e si cerca di capire tutti insieme". Queste riflessioni emergono frequentemente dalla lettura di relazioni fatte dai ragazzi al termine degli incontri, e sono significative.

Da parte di alcune ragazze vi è anche la richiesta di momenti privati, di colloqui singoli, per problemi che non si possono esporre in pubblico o di cui non ci si sente di parlare davanti ad altri.

Per questa ragione riteniamo che sarebbe molto utile che gli interventi nelle classi siano collegati organicamente con l'attività dello psicologo dello "Spazio Ascolto".

## Conclusioni

Dai questionari rivolti quest'anno ai ragazzi al termine del corso emerge che, mediamente gli incontri sono stati sempre soddisfacenti sotto il profilo dell'arricchimento culturale e anche, in un certo senso del coinvolgimento attivo, ma loro stessi si sono resi conto di quanto poco si conciliassero con le normali attività didattiche. D'altra parte pen-

siamo che sia pura utopia ritenere possibile un'armonica programmazione del Consiglio di Classe, che ben sappiamo è un'entità del tutto casuale, di persone spesso diversissime per vissuti, preparazione culturale e inclinazioni etiche, riuniti in virtù di titoli, fra i quali non è contemplato nulla di simile ad interventi così delicati quali quelli dell'educazione sessuale. È anche utopistico pensare di fare di alcuni insegnanti degli "esperti" attraverso magici corsi di aggiornamento e senza una minima gratificazione economica.

Forse, una soluzione potrebbe essere la formulazione di percorsi strutturati in vari ambiti disciplinari, (ad es. scienze naturali, italiano, storia, filosofia, psicologia) dotati tuttavia di una certa flessibilità, che integrino e completino il lavoro degli esperti, ma nello stesso tempo siano inseriti nella programmazione individuale e siano valutabili nella normale attività didattica.

---

## Parlare di sessualità: perché?

### L'esperienza ASL nelle scuole superiori

Marisa Lanzi

L'esperienza di educazione sessuale viene realizzata da oltre 10 anni in stretta collaborazione tra ASL Città di Milano e istituzioni scolastiche.

Come ogni esperienza che si rispetti, vale a dire un'esperienza densa di riflessioni, di dibattiti, di incontri, di elaborazioni, di scelte, che si basa su una valutazione continua del lavoro, non ha un percorso progressivo lineare, ma un percorso che si muove un po' a zig zag, in avanti e a ritroso.

E, questo relativamente alla fascia d'età dei destinatari, ma anche nel senso di una continua ripresa e rivisitazione dell'attività.

Abbiamo cominciato con i più grandi: i ragazzi di 4° superiore, i loro insegnanti, le loro famiglie.

Abbiamo cominciato a dialogare di sessualità con chi si affacciava al mondo adulto, con chi, a nostro avviso, esprimeva maggiormente il desiderio di un confronto, di capire come muoversi, di conoscere maggiormente per poter effettuare le proprie scelte, con chi aveva il diritto di non incorrere in scelte con conseguenze drammatiche: interruzione di gravidanza, malattie, relazioni infelici, abusi.

Abbiamo cominciato, in un certo senso, con l'area che ci sembrava di più "facile accesso", i ragazzi di IV superiore, quasi maggiorenni e rispetto ai quali minori erano le ansie, i timori e il desiderio di controllo, nonché di veto degli adulti.

Siamo stati favoriti, nell'avvio, ma soprattutto nello svilupparsi del progetto, da un lato dalla determinazione di alcuni amministratori ASL e dall'altro dall'elevata motivazione degli insegnanti delegati ad occuparsi di salute, attenti e desiderosi di aiutare i loro allievi nel percorso di crescita.

Ciononostante, le resistenze incontrate sono state comunque molte: *"perché rompere il silenzio?"* e poi: *"è superfluo"*, *"i ragazzi sanno già tutto, anzi sanno più di noi!"*.

Quanto alle informazioni e alla conoscenza del proprio corpo, chiunque lavori in ambito consultoriale e/o si sia trovato a dialogare con ragazzi e adulti sa quanta confusione c'è ancora sull'anatomia, sulla collocazione, dimensioni e funzionalità dei propri organi e quanti equivoci e fraintendimenti ciò porta nella vita di coppia, quante incomprensioni, accuse reciproche, vissuti di inadeguatezza.

Ancora più scarsa è la conoscenza dell'altro, della diversità di sentire tra uomo e donna. Non a caso uno degli elementi di elevato gradimento degli interventi sulla sessualità da parte dei ragazzi è proprio la possibilità di conoscere l'altro sesso: nel fisico, ma soprattutto nelle emozioni.

E poi tante obiezioni: *"vogliamo sapere, conoscere chi è l'esperto che va in classe a parlare coi ragazzi, come la pensa, quali valori ritiene di dover trasmettere!"*

Se l'intervento è di tipo confessionale, è "moralistico". Se l'intervento è laico, "ap-piattisce, riduce tutto ad informazione, a un'arida descrizione di organi e funzioni, è nemico dell'amore". Come se di sessualità non si potesse parlare che in termini di pornografia, di tavolo anatomico o di puro romanticismo.

Rammento una lettera di fuoco di un genitore che ci accusava di utilizzare un approccio diseducativo, dando a singole frasi utilizzate durante gli incontri ed estrapolate dal contesto proprie valutazioni e giudizi: "ognuno di voi ha già vissuto una prima volta in sessualità" valutata decisamente amorale, o istigante all'omosessualità, la definizione di sessualità dell'OMS "la sessualità è un bene della persona, che si può vivere anche in coppia", o utilizzare la frase "in campo sessuale non esiste un giusto o sbagliato in assoluto, ma un giusto e sbagliato per sé, nel rispetto di sé e dell'altro", per dire che il messaggio trasmesso è che tutto è lecito!

Il nostro lavoro è andato nella direzione del favorire la conoscenza di sé, riflettendo, nel confronto con gli altri, sui propri atteggiamenti, sulle proprie difficoltà, ma anche sulle difficoltà e desideri altrui.

Confrontarsi aiuta a conoscersi, ad ascoltare le proprie emozioni e ad ascoltare e comprendere l'altro.

Conoscere e nominare i propri genitali, parlare di corpo sessuato veniva per alcuni assimilato alla pornografia o all'esercizio di violenza psicologica su una psiche ancora fragile.

Questa è una fotografia che risale ai primi anni '90! Oggi la situazione appare diversa, di maggior apertura. Tuttavia troviamo ancora situazioni in cui alcuni, tra docenti o genitori, ritengono che parlare di sessualità non rientri proprio pienamente nei diritti della formazione dei giovani e gli incontri sulla sessualità non possano essere appannaggio di tutti all'interno dell'orario scolastico, ma solo di coloro che hanno una "autorizzazione scritta" dei propri genitori. È paradossalmente avvenuto ancora nel 2000 in un liceo classico: la culla della cultura.

Questo ci segnala il livello di conflittualità e di contraddizioni in cui un ragazzo/a si trova a vivere oggi. Da un lato la necessità di un'autorizzazione a parlare di sessualità nel contesto educativo, dall'altro vivere ed essere intrisi di messaggi e immagini a contenuto sessuale ed erotico.

Dalle immagini pubblicitarie, ai programmi televisivi, molti dei quali hanno come target proprio i giovani: si veda "Il Grande Fratello", "L'isola dei famosi", dove l'intimità è resa pubblica, dove l'intrusione nella sfera privata è massima, dove il "voyeurismo" è non solo lecito, legittimato, ma soddisfatto, ai film erotici e pornografici sui comuni canali TV e su canali con antenne satellitari, fino ai siti erotici, porno, ecc. in internet, dove peraltro i messaggi sono tutti improntati alla prestazione, alla performance!

Attraverso i media i ragazzi possono fruire anche di molte informazioni sulla sessualità. Molte sono le trasmissioni televisive in cui un esperto risponde a domande del pubblico, molte le rubriche su riviste per teen-agers dedicate a rispondere a quesiti sulla sessualità, diversi oggi i siti internet di professionisti seri che hanno una rubrica dedicata alle FAQ. Ha quindi ancora senso fare educazione sessuale con tutte queste informazioni facilmente fruibili e reperibili?

Certamente sì. Risulta essenziale che l'adulto, l'educatore, si attrezzi per offrire occasioni di confronto, di approfondimento coi ragazzi. Le miriadi di occasioni che i ragazzi hanno sono momenti che li vedono sempre solo spettatori, fruitori passivi, senza possibilità di esprimere i propri dubbi, le ansie, le preoccupazioni, i desideri.

Solo in questo modo si può offrire ai ragazzi l'opportunità di correggere distorsioni ed elaborare la propria esperienza, inserendola con responsabilità nel proprio progetto di vita.

Risulta tuttavia importante una continua ricerca per trovare punti di incontro coi ragazzi e non rendere la comunicazione mera routine, assimilata a una delle tante e spesso noiose proposte scolastiche. Gli operatori si trovano spesso a interrogarsi su: "come stare dentro", la velocità dei cambiamenti in atto e non trovarsi a rincorrere i tempi o a rinnegare e rifiutare una nuova realtà che non si sente più propria. Come imparare a dialogare con tanti stili, tante modalità. Come aiutare a districarsi, utilizzare la molteplicità come ricchezza e imparare a scegliere.

## Dall'esperienza di ieri all'esperienza di oggi

Questo intervento è proseguito nel corso degli anni, con un costante monitoraggio. L'impegno dell'ASL è stato negli ultimi anni quello di dare organicità alle diverse proposte in atto nei diversi distretti sanitari, in precedenza enti autonomi.

L'esperienza citata, insieme ad esperienze di altri distretti, ha fatto da motore trainante in questa necessaria riorganizzazione.

L'attività di educazione sessuale attualmente si rivolge alla popolazione scolastica delle scuole elementari, medie inferiori e superiori.

La finalità dell'intervento rivolto ai ragazzi delle superiori è fornire a insegnanti e studenti strumenti di conoscenza per ampliare lo spazio della consapevolezza e della libertà di scelta, favorire l'autonomia emozionale dei ragazzi, promuovere processi di individuazione e di autoriconoscimento, creare un canale di comunicazione fra i giovani e i Servizi socio-sanitari, tenuto conto della tendenziale diffidenza degli adolescenti nei confronti del mondo degli adulti e delle "loro istituzioni", oltre che della loro oggettiva difficoltà ad orientarsi in tali ambiti.

La **proposta** rivolta agli **Istituti Superiori** si articola in diversi momenti:

1. presentazione e condivisione del progetto con dirigenti scolastici e rappresentanti di insegnanti e genitori per quanto concerne le iniziative di educazione e promozione della salute nella scuola;
2. presentazione dell'intervento e dei suoi obiettivi al collegio docenti, se richiesto;
3. attività rivolta ai ragazzi delle **classi seconde**, che comprende:
  - a. due incontri con gli *insegnanti* delle classi coinvolte per condividere, confrontare e approfondire i temi che si trattano con i ragazzi, nonché la metodologia adottata;
  - b. un incontro di presentazione dell'attività ai genitori degli studenti delle classi seconde al fine di conoscere la proposta, scambiare opinioni e riflessioni sulla facilità/difficoltà di dialogare con i figli sui temi della sessualità;

c. ciclo di tre incontri rivolto ai ragazzi delle classi seconde per offrire loro informazioni, occasioni di dialogo e di riflessione sulla sessualità. Le aree tematiche, partendo dalle specifiche esigenze dei ragazzi, vertono sui temi di principale interesse dei giovani: la conoscenza del corpo e il suo funzionamento, le curiosità e i timori legati alla sessualità, sentirsi maschi e sentirsi femmine, l'incontro con l'altro, le "prime volte", le scelte consapevoli e i comportamenti a rischio.

Ogni incontro prevede momenti teorici, finalizzati ad ampliare, approfondire e integrare le conoscenze e momenti di riflessione personale e di gruppo su stimolo dei conduttori, giochi di ruolo, "attivazioni", finalizzati a favorire l'integrazione delle informazioni nella dimensione personale e nella cultura del destinatario. Ciascun incontro è condotto da due operatori uno con competenze biologico-sanitarie e l'altro socio-psicologiche e dell'età evolutiva. Il lavoro è soggetto a costante verifica per monitorare la rispondenza dell'attività al contesto mutevole in cui i ragazzi si trovano.

4. si offre inoltre la possibilità di realizzare un corso rivolto ai docenti interessati e motivati ad affrontare con i ragazzi, nel proprio ambito disciplinare, temi inerenti la sessualità con lo scopo di coniugare sessualità e didattica. È rivolto quindi ai docenti di qualunque disciplina e di tutte le classi. Questo corso può partire solo previa adesione di almeno 15 docenti, anche provenienti da diversi istituti. Si articola in cinque incontri di tre ore ciascuno.

Alcuni dati sull'attività svolta nelle scuole medie superiori del territorio della ex USSL 41 fino agli anni 96/97 e nella ASL Città di Milano (che comprende l'intera città) dal 1997/98 al 2000/2003:

	Anno scol.	n. classi	n. incontri	n. studenti
USSL 41	95/96	95	380	2172
USSL 41	96/97	87	336	1914
<b>MILANO CITTÀ</b>	<b>97/98</b>	<b>250</b>	<b>865</b>	<b>5500</b>
<b>MILANO CITTÀ</b>	<b>98/99</b>	<b>275</b>	<b>898</b>	<b>6050</b>
<b>MILANO CITTÀ</b>	<b>99/00*<sup>1</sup></b>	<b>304</b>	<b>940</b>	<b>6688</b>
<b>MILANO CITTÀ</b>	<b>00/01*</b>	<b>408</b>	<b>1266</b>	<b>8814</b>
<b>MILANO CITTÀ</b>	<b>01/02*</b>	<b>313</b>	<b>939</b>	<b>7112</b>
<b>MILANO CITTÀ</b>	<b>02/03</b>	<b>262</b>	<b>824</b>	<b>6985</b>

<sup>1</sup> Anno 99/2000; 2000/2001; 2001/2002: l'intervento in alcuni distretti si realizzava in II superiore con un follow-up nelle classi IV: intervento che ha avuto il suo apice nel 2000/2001 e si è concluso con l'a.s. 2001/2002.

---

## Omosessualità e intervento formativo

### Opinioni, reazioni e valutazioni dei ragazzi

Imma Arcadu, Claudia Bruni, Maria Lanzi, Anna Paternuosto, Wilma Serra

Ottobre 1991. È ufficiale. Alcune scuole superiori hanno accettato il corso di educazione sessuale per i ragazzi delle classi quarte. Quali scegliamo, tra i tanti argomenti possibili? Intanto in classe si va in due, un operatore per l'area sanitaria e uno per quella psicologica. Quindi parleremo di anatomia, di fisiologia, di relazioni, sentimenti, emozioni, di contraccezione...di cultura. Manca qualcosa? Di omosessualità vogliamo parlare? Ma, è ovvio. Non si può tacere su argomenti così scottanti. Gli omosessuali vivono con noi, non su un altro pianeta. Certo non si distinguono per l'atteggiamento esteriore, non sono i travestiti, né i transessuali. Non è la condotta che definisce l'omosessuale, il coito anale non è la pratica più diffusa, né i contatti orali lasciano trasparire tendenze omosessuali. Questi non sono altro che gli stereotipi più diffusi che occorre smontare. Come reagiranno i ragazzi? C'è solo da provare...

Distribuendo un questionario vero/falso su questi temi, vogliamo entrare nel merito, rompere il silenzio, non colludere con una rimozione collettiva. Siamo tutti teoricamente convinti che educare all'omosessualità significa in fondo educare alla diversità, cioè a noi stessi. Ciascuno di noi è infatti portatore di una diversa storia, spesso coltiviamo desideri e aspettative per identità e ruoli diversi da quelli che ci riconoscono e anche nel nostro mondo interno convivono, non sempre armoniosamente, molte diversità. Dunque diamo uno spazio specifico e un contenitore preciso a questo tema anche se solo un 5% di ragazzi, un po' di più le femmine, chiede espressamente di trattarlo nei corsi di educazione sessuale. Dai questionari di verifica, distribuiti dopo il corso, scopriremo che il 7,5% di essi lo segnala tra gli argomenti più interessanti, anche se solo il 3,7% dichiara di volerlo approfondire.

### Omosessuale è bello

Gli Indiani Crow chiedevano agli omosessuali della tribù di tagliare in certe circostanze l'albero sacro e tra gli Yuki era loro affidato il compito di insegnare ai giovani le tradizioni del gruppo; erano quindi tra le persone più stimate e importanti. Nell'antica Grecia questo comportamento era molto diffuso e accettato, anzi era considerato aristocratico ed associato alla ricchezza e alla cultura. Molti maestri e allievi erano legati da questo tipo di rapporto. Socrate e Platone erano omosessuali, così come altre grandi figure della storia: Alessandro Magno, Giulio Cesare, Leonardo da Vinci...Il simbolo del tao può essere un'interessante metafora delle parti più "maschili", attive o di quelle più "femminili", passive che prevalgono e si intrecciano diversamente in ognuno di noi, al di là del nostro essere maschi o femmine. Freud ha parlato di una predisposizione bisessuale innata in ogni essere umano, che prende poi una determinata direzione per influenza dell'ambiente e dell'apprendimento. Molte persone che si dichiarano eterosess-

suali possono avere avuto nella loro storia fantasie e momenti di omosessualità e viceversa. E via di questo passo: l'omosessualità è sempre esistita, in alcune società aveva anche un particolare significato culturale e sociale, molti personaggi importanti sono stati omosessuali.

All'inizio del nostro lavoro ci siamo fatti un pò ansiosamente carico di dissodare un terreno, non poi così sgombro, con una valanga di informazioni di tipo storico, sociologico, antropologico e transculturale. Inoltre, abbiamo fortemente evidenziato l'importanza di non dare e darsi etichette premature, sottolineando come in adolescenza sia possibile una fase in cui ancora i giochi non sono fatti rispetto all'orientamento sessuale, essendo frequenti sperimentazioni a scopo identificatorio. Erano rassicurazioni forse un pò troppo enfatiche, un po' troppo sollecite nel delineare quasi uno "scampato pericolo", che rischiavano anche di essere incongruenti rispetto al nostro scopo: gli omosessuali esistono e sono sempre esistiti, non sono delinquenti né malati, vanno rispettati, ma quasi sicuramente non siete voi e non siamo noi. L'obiettivo era quindi prevalentemente informativo-pedagogico così come si potrebbe insegnare l'esistenza e il rispetto per le persone di altre razze e culture. Ci stava molto a cuore far capire ai ragazzi che la sessualità omosessuale è una "variante" e non una "devianza" rispetto all'eterosessualità, così come sottolinea la definizione dell'OMS. Questo aspetto era da noi molto valorizzato ed "esibito" anche perché forse frutto di un certo percorso per alcuni e per il gruppo nel suo cammino di formazione comune.

Anche nel nostro lavoro con i docenti siamo partiti da una tendenza a sottovalutare la problematicità del tema, come se la derubricazione da parte dell'OMS avesse anche cancellato il problema, come se cambiare linguaggio potesse automaticamente voler dire cambiare atteggiamento. Facevamo emergere, attraverso un questionario, i luoghi comuni più frequenti sull'omosessualità, introducevamo la definizione scientificamente corretta dell'OMS, ricordavamo il percorso storico, esponendo poi le diverse teorie sulla sua origine. Davamo poco spazio alle emozioni e alle difficoltà di ciascuno; emergeva soltanto qualche "coraggiosa" presa di posizione, che suonava un po' ideologicamente contrapposta alla nostra.

## Vicino o lontano?

Dalle verifiche e dai lavori svolti dai ragazzi durante gli incontri, si nota che vicinanza e lontananza, coinvolgimento e distacco sono elementi che permeano continuamente il dialogo sull'omosessualità e connotano diversamente le loro opinioni. Una posizione di lontananza e di distacco lascia spazio all'espressione di giudizi valutativi anche molto negativi nei confronti della persona omosessuale, vissuta come diversa ed estranea, come altro da sé, oppure dà luogo a posizioni acritiche o anche parzialmente positive, frutto di mancate occasioni di riflessione su questo tema. Una posizione di vicinanza, al contrario, porta da un lato a sospendere o a rendere più sfumati i giudizi, dall'altro a problematizzare, a entrare maggiormente nella situazione. Ci si identifica con l'altro, si entra in contatto con le proprie ed altrui emozioni. Emergono quindi vissuti di gioia, piacere, passione, ma anche sofferenza, travaglio interiore, dubbi. Lo scambio di opinioni e la riflessione durante gli incontri di educazione sessuale hanno permesso di avvicinarsi di più all'altro, di comprenderlo meglio ponendo le basi per un dialogo.

Ci siamo però ritrovati, più frequentemente di quanto non pensassimo, di fronte a ragazzi che definivano l'omosessualità "scelta non condivisibile e incomprensibile", "scelta contro-natura", "malattia e deprivazione", "depravazione". Eravamo soprattutto impressionati dagli apprezzamenti che assai spontaneamente alcuni si sentivano di esprimere: "provo disgusto", "sdegno e repulsione", "mi fanno schifo", "stammi lontano", "sono finti", "sporchi", "sfigati", "bruciamoli", "fatti loro", "sono fottuti".

Predominavano rispetto ad altri interventi del tipo: "anche questo è amore", "normalità", "rispetto", "sono simpatici", "sono come noi". Nelle classi maschili emergevano, in particolar modo, opinioni negative e atteggiamenti di disagio e di imbarazzo che non favorivano ed a volte non permettevano il dialogo e il confronto. Alcuni chiedevano esplicitamente di evitare l'argomento: "Prof. basta!", "Ma dobbiamo proprio parlarne?", "Perchè non cambiamo discorso?".

L'intento rassicurativo, il timore di mobilitare aggressività difensive difficili da gestire nel gruppo-classe, il desiderio di modificare alcuni atteggiamenti e comportamenti dei ragazzi nei confronti dell'omosessualità, ci ha portato spesso a irrigidirci, ponendoci simmetricamente ad alcune loro resistenze e instaurando in certe situazioni un vero e proprio circolo vizioso. Abbiamo cominciato a incontrare delle difficoltà a dialogare con loro: ci siamo sentiti inadeguati, insoddisfatti e un po' apprensivi nell'affrontare questo tema che all'inizio ci aveva visto così convinti e decisi.

Abbiamo quindi vissuto anche noi, come formatori, un continuo alternarsi di vicinanza e di lontananza, un dialogo dentro di noi e tra noi, alla ricerca di un equilibrio.

## Semplice o complesso?

L'attenzione elevata che avevamo dato al tema dell'omosessualità è evidenziata anche dal fatto di averlo scelto come ambito di verifica dei nostri interventi di educazione sessuale con le quarte superiori.

Le scuole sono molto eterogenee tra loro: sono istituti tecnici, professionali e licei, per cui la popolazione rappresentata può essere considerata un buon campione dell'universo giovanile milanese.

Per valutare un loro eventuale mutamento di atteggiamento dopo gli incontri, abbiamo chiesto ai ragazzi, con un test individuale, di scegliere, in 25 coppie di aggettivi contrapposti, quello più adatto alla parola omosessuale. Prima del corso l'omosessuale è risultato soprattutto incompreso, problematico, complesso, emarginato. Inoltre è strano, difficile, diverso, innaturale, ambiguo, molto sensibile. Quest'ultima caratteristica sembra legata da un lato all'emarginazione e alla sofferenza, dall'altro a una automatica associazione a un omosessuale maschio con spiccate caratteristiche femminili. Alcuni hanno associato omosessuale ad aggettivi come brutto, immorale, obbrobrioso, pericoloso, ripugnante, depravato, indecente.

Emerge quindi, al di là dei nostri iniziali tentativi di semplificazione teorica, una elevata problematicità e complessità oltre a una certa dose di preoccupazione verso un comportamento sessuale visto da alcuni come una deviazione, una depravazione e forse anche un rischio, in quanto "è facile essere travati".

Dopo i nostri incontri, soprattutto in seguito alle modificazioni che abbiamo via via apportato al nostro approccio, i ragazzi assumono un atteggiamento meno giudicante.

L'informazione e il confronto, favorendo una maggiore conoscenza del problema, li spingono a esprimersi con una maggiore cautela nei confronti delle persone omosessuali e quindi a riuscire a sospendere il giudizio. Il corso fa divenire le certezze un po' meno certe, sembra aprire nuovi interrogativi e dare più spazio all'ascolto, alla riflessione, al dubbio. Gli aggettivi sensibile e inquieto sono quelli che hanno mantenuto, anche dopo il lavoro, le più alte percentuali, come se la connotazione di un individuo preda delle sue sensazioni emotive rimanesse solida, tuttavia si è ridimensionata notevolmente l'attribuzione di infelicità. L'omosessuale appare un po' meno sensibile e simpatico, ma anche un po' meno insensibile, malato, sporco e certamente meno infelice. I ragazzi sembrerebbero convergere quindi, dopo il corso, verso una posizione che guarda al singolo individuo, alla persona più che ad una categoria astratta ed estranea.

A proposito della coppia di aggettivi "emarginato/integrato", i ragazzi, dopo il corso, ritengono la persona omosessuale ancor più emarginata di quanto prima non pensassero: il mutamento della loro opinione sull'argomento non incide su ciò che viene visto come un dato di fatto oggettivo. Sono soprattutto le ragazze che sembrano più consapevoli della possibile emarginazione degli omosessuali, dopo averne maggiormente compreso la problematicità e complessità.

Nulla di tanto semplice quindi, anche se ci può far dispiacere: i ragazzi ci hanno aiutato a capirlo.

## Registi o attori?

Negli incontri con i ragazzi, abbiamo sempre cercato di alternare momenti di informazione da parte nostra a momenti di attivazione delle loro preconoscenze, per agganciarci il più possibile al sapere e al contesto socio-culturale dei nostri interlocutori. Tutti d'accordo sulla necessità di dar parola alla scelta omosessuale come scelta possibile, ogni coppia di lavoro si è ritagliata uno spazio per parlarne con i ragazzi.

Chi è rimasto più ancorato a rassicuranti slogan "politicamente corretti", motivato dalla necessità di contrastare l'immagine negativa sociale imperante, ridandole dignità e parola, chi ha cercato di stimolare i ragazzi a entrare maggiormente nel tema, trovandosi però di fronte, come abbiamo visto, a giudizi e valutazioni forti.

Gli incontri con i ragazzi e le loro reazioni ci hanno posto, quindi, con frequenza sempre maggiore di fronte ad alcune difficoltà, spingendoci a ridimensionare l'entusiasmo che ci accompagnava e a ripensare l'intervento nelle classi. Abbiamo sentito la necessità di discutere, approfondire e prendere maggiormente coscienza delle nostre emozioni, dei nostri problemi, dei nostri stereotipi. Ci siamo incontrati con associazioni e gruppi di omosessuali, con altri operatori, abbiamo ampliato lo spazio di riflessione su questo tema nell'ambito della nostra formazione e supervisione. È proprio qui che abbiamo potuto portare in prima persona, al di là della nostra informazione, formazione e ideologia, gli stessi dubbi, le stesse domande, gli stessi imbarazzi, che stavamo riscontrando nei ragazzi. Omosessuali si nasce o si diventa, quali le ipotesi più accreditate? Esiste e in che misura la bisessualità? E i transessuali? Perché si parla poco delle lesbiche?

Ci è parso quindi di dover rivedere l'impostazione del nostro lavoro a cui ci aveva forse portato una posizione più ideologica, e quindi difensiva, che psicologica, più preoccupata di bonificare e di rassicurare, che di far crescere anche attraverso difficoltà e li-

miti. Abbiamo visto la necessità di dare all'argomento luci ed ombre, maggiore complessità e forse, paradossalmente, minore sottolineatura. Meno grandi titoli (nati probabilmente per lanciare appelli anche a noi stessi), ci siamo detti, meno enfasi per questo argomento, ma proprio perciò, più attenzione ad esso all'interno di un più ampio discorso sulla sessualità.

La nostra modalità di lavorare su questo tema, come anche su altri, è divenuta più attenta alla scelta delle informazioni da dare, al come renderle il più possibile interattive, oltre che alla relazione e al confronto con i ragazzi. Ci siamo posti diversi interrogativi. Su quali punti ci interessa in particolare mobilitare i ragazzi per partire da ciò che realmente loro si dicono e non da ciò che ritengono giusto e doveroso dirci? Come attivare insieme al loro sapere anche il loro sentire? Come favorire l'espressione delle loro reali emozioni, paure, difficoltà? Come tutelare e gestire chi, per esibizionismo o bisogno di reale confronto, espone le sue esperienze dirette e non, di fronte ai compagni, o chi viene additato con derisione come "omosessuale" o infine chi di fronte a questo discorso si isola e non vuole parlarne?

Nel tentativo di rispondere a queste domande abbiamo posto più attenzione alle modalità di relazione con i ragazzi, dando importanza non solo ai contenuti, ma anche alla scelta delle parole, alla tonalità, ai silenzi, alle sottolineature, oltre che agli aspetti della comunicazione non verbale, come l'atteggiamento, le espressioni, la gestualità loro e nostre. Più che adulti modello che calano dall'alto le loro verità, cerchiamo di porci come punti di riferimento aperti alle richieste dei ragazzi espresse, a volte, in modo implicito, seduttivo, provocatorio, mistificatorio. Lavoriamo sempre in due, a volte anche in tre. In tal caso uno di noi si pone come osservatore, più libero di cogliere le dinamiche che si attivano nel gruppo e l'interazione che va costruendosi tra noi e i ragazzi. Può essere importante tenere sott'occhio, per meglio gestirle, le loro diverse reazioni: disorientamento, collaborazione, svalutazione, ironia, aggressività. Spesso, come già accennato, alcuni manifestano una certa intolleranza al tema dell'omosessualità che può inibire la classe nell'espressione di idee, pensieri, commenti, richieste di chiarimento. Tentiamo sempre di utilizzare positivamente gli interventi, anche se apparentemente futili e inconsistenti, facendo emergere le capacità emotive e di riflessione, nel rispetto dei diversi punti di vista, con l'intento di sgombrare il campo dai giudizi morali.

Lavoriamo anche nel tentativo di far sentire certi stereotipi come "gabbie" per sé e per gli altri, che impediscono di esprimere il proprio essere persona, nella propria originalità, al di là del proprio essere maschio o femmina, e del proprio oggetto d'amore. Riflettiamo con i ragazzi sul fatto che viviamo in un'epoca storica in cui è possibile modificare e reinterpretare le varie componenti della particolare miscela di cui si compone l'identità personale maschile e femminile come il sesso biologico, il genere, l'orientamento sessuale e il ruolo.

Puntiamo molto sulle nostre capacità di metterci in gioco e di ascoltare empaticamente, utili a raccogliere quella che ci sembra essere la richiesta più emergente dei ragazzi: l'essere ascoltati e compresi all'interno di una relazione rispettosa e accettante.

Dal punto di vista dell'organizzazione del lavoro preferiamo ora utilizzare stimoli più aperti alle libere associazioni. Parlando di omossessualità cerchiamo di non circoscriverne la trattazione, affrontandone anche la problematicità e la conflittualità. Ne parliamo ogni volta che tocchiamo altri temi come la definizione di sessualità, la coppia, i ruoli sessuali etc. Parliamo meno in astratto di omossessualità e più in concreto di persone omossessuali, uomini o donne, il che ci appare più complesso e impegnativo, ma sicuramente

più ricco e stimolante. E proprio la difficoltà che molti ragazzi hanno espresso ad avvicinarsi, comprendere, parlare con chi viene comunque sentito come “altro da sé”, ci ha rinforzato sulla necessità di parlare dell’altro come persona, indipendentemente dai percorsi di vita che si sceglie, piuttosto che dell’omosessualità come fatto di costume. E ciò per facilitare l’accettazione dell’altro, diverso, non conforme a sé, senza che questo debba generare intensa paura, né voglia dire aderire a un modello, poiché l’altro non deve essere, necessariamente, come me, né io come lui. Inseriamo ad esempio in una serie di diapositive coppie eterosessuali, omosessuali maschili e femminili, di innamorati o di amici, chiedendo un commento alla classe. Oppure apriamo il discorso sulla parola “coppia”, partendo dalla definizione dell’OMS: “La sessualità è un bene della persona che si può vivere anche in coppia...”, chiedendo ai ragazzi quali coppie vengano loro in mente.

Il nostro obiettivo quindi è divenuto via via meno pedagogico, nel senso di voler far cambiare atteggiamenti e comportamenti, e più psicologico, nel senso di voler prima di tutto aiutare a dare significati ai propri modi di essere e di pensare. Da una parte cerchiamo di dare spazio e senso alle paure, preoccupazioni, desideri e difese di ognuno su questo argomento, proprio perché non le abbiamo rimosse noi per primi, dall’altra cerchiamo di sostenere anche i ragazzi omosessuali ad assumere la loro identità, distinguendo l’identità di genere dall’orientamento sessuale, che diventa appunto uno degli aspetti della persona. Ogni persona eterosessuale o omosessuale che sia, deve compiere per crescere un percorso interiore assai complesso e faticoso. Per i maschi, come abbiamo visto, può darsi che il processo di identificazione nel ruolo maschile possa in certi momenti portare a prendere in modo molto difensivo le distanze da chi è vissuto come non uomo. Per chi si riconosce omosessuale si tratta poi di fare i conti con maggiori complessità determinate da senso di colpa, vergogna, paura di essere preso in giro, necessità di isolarsi, di nascondere, di difendersi, a volte esibendosi provocatoriamente, come reazione ad una società poco accettante le diversità.

Le reazioni e le risposte dei ragazzi si sono modificate nel tempo di pari passo, ci pare, al nostro cambiamento.

Riteniamo significativo ad esempio che invece di discussioni troppo “corrette” o troppo “oppositive” tra noi e loro, possa uscire da una classe delle superiori, su richiesta di formulare un interrogativo difficile sulla sessualità che non si è mai osato esprimere, un bigliettino che dice: “Perché esistono ancora gli stereotipi sull’omosessualità?” Forse è importante che esca questa sorta di “grido di dolore”, espresso anonimamente e tutelato in ogni caso dal nostro dire che questa domanda potrebbe essere in ognuno di noi anche a proposito di altre nostre caratteristiche sentite come diverse. È importante che permetta un confronto e varie riflessioni che lo tengano in vita, piuttosto che un’unica risposta che lo faccia tacere sia pure in modo rassicurante. È un buon segno anche un lapsus di uno di noi che, parlando di “coppia normale, cioè un ragazzo e una ragazza”, si sente così libero da spiegare ai ragazzi la sua frase come dettata da una possibile ambivalenza, con cui ognuno deve presumibilmente fare i conti, perché comunque impregnato di pregiudizi personali, sociali, culturali.

Man mano che anche dentro di noi è cresciuto lo spazio di accoglienza per la complessità del problema, man mano che ci siamo sentiti più attori e non soltanto registi, abbiamo potuto proporre anche ai docenti un percorso che parte dall’accettazione della difficoltà di parlare di questo tema con se stessi, tra loro e quindi anche con i ragazzi. Abbiamo potuto ad esempio chiedere loro di esprimere su un foglietto individuale e ano-

nimo: “Che cosa mi è facile e che cosa mi è difficile accettare dell’omosessualità”, autorizzando quindi l’espressione da parte di tutti non solo del loro dover essere, ma anche delle loro paure, preoccupazioni, pregiudizi.

## Se un tuo amico ti dicesse...

Il nostro cammino ci ha dunque portato da posizioni lontane e visioni semplificate a maggiore vicinanza e complessità, da registi e dispensatori di un “corretto” sapere ad attori emotivamente più coinvolti. Anche i ragazzi hanno di pari passo compiuto un percorso “emozionale”, che va da una certa distanza emotiva a una maggiore vicinanza, coinvolgimento e identificazione personale. Dalle loro risposte al questionario Vero / falso, che in un primo tempo molti di noi hanno privilegiato come strumento interattivo, emerge un’immagine di separatezza tra etero ed omosessualità che il 62% definisce due mondi del tutto diversi. Per oltre l’80% poi, il coito anale è la pratica più diffusa tra gli omosessuali, il che fa pensare a un’associazione con la penetrazione e quindi a un riferirsi soprattutto all’omosessualità maschile, che forse appunto è la più visibile, la più dicibile.

Quando invece abbiamo chiesto ai ragazzi: “C’è una scatola con su scritto omosessualità cosa ci metteresti dentro?”, i pensieri più ricorrenti alludono ai concetti di scelta e di percorso individuale, rispetto a cui raramente rimangono neutrali: spesso prendono posizioni, esprimono emozioni, cercano motivazioni. Alcuni segnalano che è un percorso di minoranza, il ritrovamento di una identità soggettiva, che non rispecchia i pensieri della maggioranza e che quindi viene guardata con diffidenza. Per molti è una scelta non condivisibile, incomprensibile: “non posso immaginare cosa ci sia dentro, io non l’aprirei.” Per altri una distorsione, una deviazione da correggere, una scelta contro natura che ha in sé il limite della non fertilità: “Uno squilibrio tra corpo e spirito.”, “Una cosa che non ho mai concepito; vorrei avere un incontro per fargli capire quanto è bello il sesso opposto al suo”.

Per altri ancora è l’espressione di un malessere psicologico: “È una scelta di chi ha rapporti difficili con gli altri, di chi ha avuto infanzia e adolescenza difficili”, “È una scelta che uno fa per compensare le sue esigenze”. D’altra parte la versione più moderna del concetto di “malattia” o deprivazione è ancora molto in uso anche tra alcune scuole di pensiero psicologiche e psichiatriche!

Infine per alcuni: “è uno scambio d’amore”, “un modo nuovo di provare emozioni”, “un modo per soddisfare le proprie fantasie”. Quando abbiamo potuto permetterci di fare richieste più coinvolgenti, che portano a una maggiore identificazione da parte dei ragazzi, come quella di scrivere una storiella avente come protagonista una persona omosessuale, o quella di esprimere ciò che si proverebbe se un amico confidasse la propria omosessualità, le risposte sono state più ricche, intense, articolate, permettendo, di conseguenza uno scambio più profondo.

“Giovanni, resosi conto del suo sentimento verso Sergio cerca inizialmente di combatterlo, pensando sia un grave problema, poi si arrende alla passione e comincia una felice storia d’amore”.

“A Michele un uomo, all’uscita dalla discoteca, fa una proposta; lui prima rifiuta, poi cede e capisce di provare un immenso piacere; capisce così per caso la sua vera natura”

“Maurizio a 27 anni, accetta la sua omosessualità quando si rende conto di non poter più andare contro alle sue stesse esigenze”.

Quando la storia isola i protagonisti dal resto del mondo ed è focalizzata solo su di loro, è una storia di scoperta, che sorprende, può far paura e all'inizio si cerca anche di combatterla. Superato lo shock iniziale, apre però una nuova consapevolezza che può portare a un incontro di forte piacere, passione, felicità, anche se spesso implica fatica, elaborazione in un tempo non sempre breve.

Emerge finalmente anche il femminile: “In una crociera due donne (stilista e modella) capiscono di avere molte cose in comune, si frequentano e una sera dopo aver cenato insieme, trovano il coraggio di dichiarare i propri sentimenti e le proprie passioni”.

A volte la paura può produrre una vera e propria fuga: “un giorno Alfonso, seduto in tram è attratto da un ragazzo dall'aspetto impaurito. I due iniziano a parlare, Alfonso stupito dalle sensazioni che gli suscita il ragazzo d'impulso scappa e scende dal tram”.

L'accettazione personale passa spesso da un percorso di isolamento reale, come se solo la lontananza oggettiva, la liberazione da legami e vincoli quotidiani, da pressioni e condizionamenti esterni, potessero permettere all'individuo di capire sé e i propri desideri.

“...decise di scappare in Olanda e di provare in assoluta libertà e anonimato un'esperienza sessuale con un uomo... tornò in Italia col compagno e decise di rivelare a tutti la loro natura”.

“Scoperto che l'uomo non può procurarle ciò che lei desidera e che prova sensazioni piacevoli e soddisfacenti con persone dello stesso sesso, ne rimane sconvolta... oppressa decide di lasciare il suo ambiente, andare in città... dove trova amici che la aiutano”.

Quando compare l'ambiente esterno, questo pesa, denigra, isola, emargina. L'impatto con la società fa soffrire e spinge a mantenere il segreto. Se si viene scoperti si subiscono pene a volte molto gravi. Può essere necessario spiare la propria colpa con azioni sacrificali per poter recuperare una sicurezza che consenta di ignorare le opinioni altrui.

“G., scoperta omosessuale, viene emarginata da tutto il paese: esternare i veri sentimenti spesso significa soffrire...” ...due anni dopo muore di cancro”.

“Omosessuale per non essere esonerato dalla società cerca di aiutare gli altri prestandogli soccorso”.

“Max cerca di tenere nascoste le sue tendenze omosessuali, scoperto con un collega mentre praticano atti di libidine in bagno, vengono sospesi dal lavoro. Sentendosi umiliato e abbandonato da tutti tenta ripetutamente il suicidio. Lentamente riesce ad accettare la sua situazione e riattacca i rapporti”.

Il segreto deve rimanere tale anche tra le mura domestiche: “Sasà riceve una telefonata, la madre rispose: “È Mary”. Sasà corre ansioso al telefono. “Mary come va?” “Tutto bene tua madre sta ascoltando?” “No, tranquillo Mario, se ne è andata!”.

Quanto alle motivazioni, il desiderio di vicinanza con le persone dello stesso sesso nasce spesso da rapporti insoddisfacenti e non appaganti con mogli, mariti, partner. A volte è un rifugio in seguito a violenze subite da parte di adulti in età infantile. Gli ambienti presenti nelle storie sono molto spesso moda, televisione, pubblicità e i lavori sono truccatore, fotomodello, ballerino, architetto, secondo i più comuni stereotipi. Spesso si narra di forti passioni, possessività, violenza.

Innamorato di un ragazzo più giovane, non viene corrisposto: l'altro è innamorato di una ragazza; allora violenta la ragazza perché invidioso dei due e sapendo di non poter avere nemmeno lui, lo uccide”.

Comunemente la situazione in cui tra amici ci si confida un segreto avvicina molto, nasce intimità, intensità emotiva, profondità. Tuttavia la comunicazione di questo tipo di segreto sembra in un primo momento sortire l'effetto opposto. Suscita emozioni troppo forti di imbarazzo, disagio, dispiacere, incomprensione, senso di tradimento. Anche perché gli amici di un omosessuale sono soggetti a critiche, secondo le legge che si è simile a chi si frequenta.

“Fabio e Marco sono cresciuti insieme. In adolescenza Fabio scopre di essere omosessuale; i due continuano a frequentarsi, ma nel loro gruppo di amici molti ritengono che anche Marco sia omosessuale...”.

Spesso si tende ad allontanarsi dall'amico oppure si mette in atto un atteggiamento di cura: “lo convincerei a cambiare”, anche se non mancano esempi di curiosità e di accettazione.

## Né ghetto né paradiso

Comunicare ai ragazzi che ogni percorso di identità comporta solitudine, difficoltà, frustrazione e confronto con il limite, poiché ognuno è unico e irripetibile perciò diverso, ci sembra importante, ma ci sembra anche di dover esplicitare che le relazioni omosessuali, che riguardano una minoranza di persone, comportano intrinsecamente un confronto con una diversità rispetto a una cultura secolare e a degli stereotipi ancora molto radicati, magari anche a partire da un'età in cui non sentirsi per qualche verso come gli altri è di solito piuttosto traumatico.

I ragazzi stessi, come abbiamo tentato di raccontare, ed è stato importante anche per noi ripercorrere queste tappe, ci hanno insegnato a restituire al problema il suo spessore, senza banalizzarlo né drammatizzarlo. Anche nella società più tollerante resterà probabilmente per l'omosessuale la difficoltà di accettare se stesso. La libertà interiore non si chiede agli altri, ma si cerca a volte anche in solitudine. Ci pare questo un messaggio valido per tutti, per educare appunto ciascuno a se stesso. Un messaggio di sostegno alla crescita di ragazzi sia eterosessuali che eventualmente omosessuali.

Pensiamo infatti che questi ultimi siano in particolare da sostenere nel loro percorso costituito da diversi momenti: il dubbio, lo smarrimento, il riconoscimento, l'eventuale orgogliosa esibizione e il necessario ridimensionamento del proprio orientamento sessuale, come uno degli aspetti della propria personalità, così come qualcuno di noi ha potuto cogliere, incontrandoli individualmente in altri contesti, quali ad esempio gli sportelli nelle scuole superiori o l'ambito clinico.

Ma non somiglia questo anche al percorso del nostro gruppo? Non siamo anche noi passati dal dubbio, a una certa esibizione delle nostre raggiunte certezze, faticosamente conquistate, a un loro ridimensionamento? Queste ed altre revisioni del nostro lavoro nella stessa direzione ci hanno allontanati dagli slogan rassicuranti, che ci avevano portato a prendere un po' le distanze dalla realtà e quindi anche dai ragazzi, inaridendo a volte un dialogo ed un incontro emotivo da noi tanto auspicato.

La nostra crisi e quindi il nostro cambiamento, che continua a cercare vie concrete e praticabili, ci sembra sia stato possibile grazie allo spazio mentale di gruppo ed all'apporto di una supervisione costante, che accoglie e dà significato alle esperienze che ognuno di noi compie nelle classi. Il nostro gruppo, eterogeneo per identità professio-

nale, formazione, esperienza lavorativa, sesso, età, personalità e anche nazionalità, è divenuto, non senza fatica, più capace di accettare dubbi e disagi, nati e sofferti nell'incontro con opinioni, reazioni, valutazioni dei ragazzi, e anche di elaborare nuovi pensieri. Ci sembra di essere costantemente in un percorso, non sempre agevole, di "educazione alla diversità" e quindi alla vita.

---

# Una rete per la prevenzione AIDS

## La collaborazione con ANLAIDS

Roberta Santoro

Nonostante l'AIDS sia oggi ritenuta una malattia curabile, anche se non guaribile, i giovani che vengono a contatto con il virus HIV in una fascia d'età compresa fra i 15 e i 25 anni sono ancora numerosissimi. A ciò si aggiunge il fatto che la causa principale di infezione non è più attribuibile alle pratiche associate all'uso di sostanze stupefacenti per via endovenosa; la distribuzione nel tempo mostra, infatti, un aumento della proporzione dei casi attribuibili alla trasmissione sessuale (omosessuale ed etero-sessuale) e una corrispondente diminuzione dei casi attribuibili ad altre modalità di trasmissione (dati dell'Istituto Superiore di Sanità, giugno 2002). Ciò rende ancora più necessario un intervento informativo, preventivo ed educativo della scuola su questa fascia di età particolarmente a rischio.

Ma quali sono le modalità più efficaci di intervento su un terreno così delicato?

È ormai consapevolezza diffusa che il possedere adeguate informazioni non si traduce, soprattutto negli adolescenti, in un'automatica assunzione di comportamenti corretti.

Da un'indagine fatta proprio sugli adolescenti è risultato, infatti, che più del 90% di loro sa che l'unico mezzo per prevenire l'AIDS è l'uso del preservativo, ma solo il 10% lo adopera.

Questo induce a riflettere su quanto poco possano gli interventi sporadici di un esperto e quanto sia invece più utile creare una sorta di rete di protezione attorno agli adolescenti e cercare di offrire continue occasioni di dibattito e di confronto.

### Il mio percorso...

Già alcuni anni fa mi ero iscritta ad un corso di aggiornamento di primo e secondo livello, organizzato dall'ANLAIDS in collaborazione con l'Università degli Studi di Milano. Durante il corso i relatori, oltre a fornire informazioni scientifiche aggiornate (sul virus HIV, sulle statistiche epidemiologiche, sui farmaci e sui risultati delle ultime ricerche), hanno attivato situazioni di role-playing all'interno di gruppi di docenti per lavorare sulla motivazione, sulla conoscenza della psicologia degli adolescenti e sulle modalità di comunicazione. Ciò ha portato a una condivisione di obiettivi ed è stato in un certo senso rassicurante perché ho incontrato altri colleghi che si ponevano i miei stessi problemi.

Il confronto con questi docenti più sensibili ha fatto nascere l'esigenza di contestualizzare, cioè di inserire in ambito disciplinare, l'attività di prevenzione.

Le modalità di intervento nelle scuole e le campagne ministeriali non sono state infatti sufficienti a ridurre il rischio di contagio tra gli adolescenti: è evidente che l'intervento di qualcuno dall'esterno, in qualità di esperto, anche se è sempre e comunque utile, se percepito come qualcosa di "slegato" ed esterno al proprio contesto culturale, non viene tenuto in sufficiente considerazione.

Mi sembra perciò interessante la strategia d'azione su più fronti, con l'obiettivo di formare dei "moltiplicatori di prevenzione", come verrà meglio esplicitato in seguito.

L'I.P.C.S. "Marignoni", la scuola a cui si riferisce l'esperienza, è un istituto professionale a carattere prevalentemente femminile che accoglie un'utenza dal tessuto sociale estremamente composito, proveniente anche dai comuni limitrofi.

Sul terreno della prevenzione erano stati previsti interventi differenziati per le classi II, III e IV.

In particolare, nelle classi II, l'intervento consiste in una conferenza/dibattito con un medico specialista dell'ospedale Sacco con l'uso di diapositive (con numerosi grafici che inducono a riflettere, come ad esempio l'evoluzione dell'epidemia: fasce di età, rischi di contagio, diffusione in Lombardia, ecc.).

L'ascolto è legato solo alla capacità del relatore di interessare e incuriosire gli studenti, convinti di saperne già abbastanza e portati a sottovalutare il problema. Spesso il risultato è che non ascoltino nemmeno con la necessaria attenzione.

Il primo passo è allora inserire un cuneo, riuscire a incrinare le "certezze" dei ragazzi, schemi interpretativi e teorie ingenuie, spesso dovuti a mal informazione, a una lettura superficiale dei mass-media e alla naturale tendenza all'onnipotenza connaturata alla loro età.

Ho trovato perciò utile la distribuzione, prima della conferenza, di un questionario con domande chiave e la discussione dello stesso solo a posteriori (vedere allegato).

In questo modo i ragazzi si accorgono di quanto le loro informazioni siano spesso lacunose o errate, soprattutto le informazioni relative alle modalità di contagio. *"Ma allora prof. non è vero che il problema riguarda quasi sempre i tossici o gli omosessuali!"* È la loro osservazione più frequente..... *"Perché le donne corrono maggior rischio di contagio?"* e *"Se uno allora ha avuto un comportamento a rischio dove può fare un controllo?"*, sono le domande più pressanti.

Nelle classi III l'intervento consiste in un approfondimento con la testimonianza di un sieropositivo, con l'obiettivo di abbattere gli stereotipi e valorizzare le esperienze personali, migliorando le competenze sociali e relazionali. L'accorgersi che il sieropositivo non è così diverso da loro, non un "babbo" e che non ha più senso dire: *"peggio per lui, se l'è cercata"*... è spesso un utile shock.

Nelle classi IV vengono proposti corsi per "opinion leader" (meglio specificato come corso per progettisti e coordinatori di prevenzione tra pari) con lo scopo di fornire ai ragazzi le informazioni e le competenze relazionali per attivare dibattiti tra pari. Tale attività, pomeridiana e volontaria ma con un credito formativo per i partecipanti, ha riscosso molto interesse nonostante l'impegno richiesto (5 incontri di 3 ore ciascuno). La ricaduta non è sembrata però quella desiderata.

Per responsabilizzarli ulteriormente sul loro compito, ho affidato ai partecipanti la distribuzione di "STOPPAIZ", un giornalino fatto dai ragazzi per i ragazzi, alla cui redazione partecipano alcuni studenti di diversi ordini di scuola (per i partecipanti è stato anche previsto un corso di giornalismo). Ma lo stimolo non è valso a far partire un progetto autonomo.

La forse ingenua attesa di una veloce e spontanea estensione degli incontri fra studenti non è stata soddisfatta. Ho dovuto riconsiderare il problema e spostare la mia ottica su una valenza qualitativa: è un piccolo sasso... un tam-tam, un investimento a lungo termine.

## Quali riflessioni fare?

Nonostante gli interventi formativi continuativi nel tempo, sono convinta che, se gli insegnanti non offrono spunti di riflessione e di dibattito in ambito curricolare, non invitano gli opinion leader a intervenire come trasmettitori di esperienze per gli altri coetanei, restano comunque tutte attività episodiche che non influiscono più di tanto sui ragazzi.

Come ben sa chi propone queste attività, anch'io ho spesso incontrato difficoltà a far partecipare i colleghi alle conferenze e l'indifferenza, anche se non l'opposizione, dimostrata verso ogni iniziativa (non è un caso che al corso di opinion leader partecipino gli alunni di una sola classe il cui coordinatore si è sentito più coinvolto), mi hanno convinto che tali attività debbano rientrare nella programmazione di ogni singolo C.d.C. e perciò essere condivise in modo da motivare il maggior numero possibile di insegnanti a una partecipazione attiva.

## Un modello in costruzione

Per questo motivo ho colto l'occasione di partecipare al "laboratorio pedagogico per la cultura della prevenzione", organizzato dall'ANLAIDS sezione lombarda, finalizzato all'elaborazione di un modulo didattico pluridisciplinare in cui la prevenzione sia inserita all'interno della didattica curricolare.

Il progetto ha portato alla formazione di due gruppi di lavoro: uno di docenti dell'area umanistica e l'altro dell'area scientifica appartenenti a scuole diverse, creando così un'ulteriore opportunità di confronto e di dibattito.

Si sta lavorando su due percorsi. Nell'ambito letterario, l'epidemia e la figura dell'untore nella letteratura e nella storia, con la lettura di testi, in italiano e in francese, che trattino il motivo dell'esclusione e facciano emergere l'aspetto culturale della malattia vista come problema sociale e fonte di emarginazione. In quello scientifico, il concetto di omeostasi e possibili alterazioni, di malattia, di modalità di contagio e di epidemia, di sistemi di difesa naturali e artificiali.

Sono previsti in tal senso incontri periodici mensili di confronto con l'aiuto di un "supervisore" didattico e un'attività di ricerca e di elaborazione personale. L'integrazione dei due lavori porterà alla produzione di materiale strutturato che possa diventare uno strumento didattico per gli insegnanti.

Il prodotto sarà preceduto da una breve introduzione in cui si cercherà di evidenziare il percorso fatto, i momenti strategici e le difficoltà incontrate per evitare che diventi uno dei tanti materiali di rapido consumo, nella speranza che diventi invece un esempio di possibile percorso, una sorta di guida metodologica per costruire anche percorsi alternativi, più consoni ai propri interessi disciplinari.

## Problemi aperti

Certamente il percorso che stiamo sviluppando potrà avere una ricaduta solo qualora si riesca a coinvolgere una buona parte del C.d.C e, forse, un'ipotesi di soluzione potrebbe essere quella di individuare la prevenzione come un obiettivo educativo e di proporre di utilizzare le ore di approfondimento o l'area di progetto per portare avanti questa attività.

Occorre iniziare a discuterne senza la pretesa di convincere tutti, ma con l'obiettivo di trovare alleati, ponendo magari la domanda: "cosa significa per te prevenzione e come potresti farlo con la tua materia?".

Un altro problema che a me sta molto a cuore è il coinvolgimento degli alunni.

Ritengo che quest'ultimo sia un punto focale, perché si sa che le informazioni e soprattutto i suggerimenti provenienti dal mondo degli adulti e perciò avvertiti come "predica", non hanno la stessa influenza delle comunicazioni tra pari. Per gli adolescenti il punto di riferimento è il gruppo amicale e ciò che dice un amico competente, o ritenuto tale, può veramente influire sul comportamento.

Sarebbe perciò più utile invitare gli opinion leader a intervenire in qualità di esperti sia nelle proprie classi che in quelle inferiori, provare a organizzare dibattiti, far elaborare questionari, provare a mettere in moto la loro progettualità.

## Un'esperienza positiva e divertente ...non solo per i ragazzi!

Un concorso bandito dal Ministero della Sanità è stata un'occasione interessante: il prodotto finale doveva essere un messaggio di prevenzione AIDS con il mezzo ritenuto più idoneo.

Ho trovato una valida collaborazione nel collega di lettere e il lavoro è stato portato avanti singolarmente da entrambi durante le proprie ore e in compresenza in poche ore pomeridiane.

Gli alunni si sono sentiti molto coinvolti, hanno scelto di produrre un breve video in cui simulavano un incontro casuale in discoteca: hanno progettato e prodotto dei cartelloni su cui rappresentavano l'episodio con ritagli di giornale, hanno composto una canzone in cui cantavano le loro esortazioni a non correre inutili rischi, hanno scelto la base musicale e...finalmente hanno girato il film!

L'entusiasmo dimostrato, la partecipazione attiva anche dei più demotivati e la ricaduta didattica mi hanno ancora una volta convinto dell'utilità di lavorare in team e di sollecitare il protagonismo giovanile. L'intervento ha modificato il modo di interagire nella classe sia tra i ragazzi stessi che hanno imparato a lavorare in gruppo e a essere più collaborativi, sia con gli insegnanti che sono stati visti in un'ottica diversa e ciò ha favorito un approccio personale.

Il risultato complessivo, questa volta, è stato superiore alle mie aspettative.

## Allegato

### Il questionario proposto ai ragazzi relativo alla percezione della diffusione della malattia

- 1. Negli ultimi anni si è assistito ad un aumento della diffusione dell'infezione da HIV in Italia:**
  - a. fra i tossicodipendenti;
  - b. fra i soggetti politrasfusi;
  - c. fra gli eterosessuali;
  - d. fra gli omosessuali.
  
- 2. La fascia di età in cui attualmente l'infezione viene contratta più frequentemente con rapporti eterosessuali:**
  - a. 14-23 anni;
  - b. 24-30 anni;
  - c. oltre i 30 anni;
  - d. oltre i 45 anni.
  
- 3. La sopravvivenza media di un individuo con infezione da HIV dal momento del contagio è:**
  - a. inferiore ai 5 anni;
  - b. compresa fra i 5 e i 10 anni;
  - c. superiore ai 10 anni;
  - d. superiore ai 30 anni.
  
- 4. I primi casi di Aids sono stati segnalati:**
  - a. all'inizio degli anni '60;
  - b. intorno alla fine degli anni '60;
  - c. nei primi anni '80;
  - d. alla fine degli anni '80.
  
- 5. L'HIV si trasmette:**
  - a. tramite contatto della cute integra con sangue infetto;
  - b. attraverso rapporti sessuali non protetti;
  - c. con il bacio;
  - d. attraverso puntura di zanzara.
  
- 6. La terapia dell'infezione da HIV:**
  - a. si avvale di farmaci antivirali;
  - b. si avvale di farmaci antibatterici;
  - c. si avvale di farmaci antifungini;
  - d. non esistono farmaci in grado di curarla.
  
- 7. La probabilità di contagio da HIV nel corso di un rapporto sessuale è:**
  - a. del 100%;
  - b. del 50%;
  - c. del 20%;
  - d. intorno all'1%.
  
- 8. Nel corso di un rapporto eterosessuale:**
  - a. si contagia più facilmente la donna;
  - b. si contagia più facilmente l'uomo;
  - c. non rischia nessuno dei due;
  - d. tutti e due hanno la stessa probabilità.

**9. I figli nati da madri sieropositive:**

- a. sono sicuramente malati di Aids;
- b. diventano sieronegativi intorno ai 15 mesi di età nella maggior parte dei casi;
- c. sono tutti negativi;
- d. possono nascere negativi e diventare positivi in seguito

**10. Dopo un contatto a rischio è possibile rilevare la presenza di anticorpi anti-HIV dopo un minimo di:**

- a. due giorni ;
- b. 3 settimane;
- c. 6 mesi;
- d. un anno.

**11. L'HIV è:**

- a. un retrovirus
- b. un batterio;
- c. un fungo;
- d. un protozoo.

**12. L'HIV colpisce selettivamente:**

- a. il fegato;
- b. il rene;
- c. il cuore;
- d. il sistema immunitario.

**13. I casi di AIDS segnalati dall'OMS nel mondo fino ad oggi sono:**

- a. circa 500.000;
- b. circa un milione;
- c. tra 1 e 3 milioni;
- d. superiori a 10 milioni.

**14. Il continente più colpito dall'epidemia da HIV è:**

- a. Oceania;
- b. America;
- c. Europa;
- d. Africa.

**15. Le inchieste svolte su studenti negli ultimi anni hanno evidenziato che l'uso del preservativo è ritenuto lo strumento principale di prevenzione dell'infezione HIV nei rapporti occasionali:**

- a. da meno del 10%;
- b. da meno del 20%;
- c. da meno del 50%;
- d. da più del 70%.

**16. Gli studenti interpellati affermano di usare il preservativo nei rapporti occasionali:**

- a. sempre;
- b. in più del 50% dei casi;
- c. in meno del 20% dei casi;
- d. in meno del 5% dei casi.

---

# L'accoglienza

## Analisi di un percorso

Andrea Varani

*“Atteggiamento o comportamento che viene assunto nel ricevere un ospite. Accettare ciò che viene proposto o offerto”.* (Devoto-Oli, Dizionario della lingua italiana)

In queste due definizioni c'è, in ultima analisi, la sintesi di ciò che dovrebbe caratterizzare l'accoglienza dei nuovi alunni nella scuola. Accogliere significa non solo, come spesso avviene, aiutare a comprendere i limiti che una struttura complessa comporta e le relative norme e regole necessarie. Accogliere è soprattutto un atteggiamento, una disponibilità mentale empatica a prendere dentro di sé, a farsi carico dell'altro. Certamente esplicitare le norme è importante per far conoscere “le regole del gioco” (e come in tutti i giochi meglio le si conoscono, meglio ci si muove), ma fondamentale è far sentire al nuovo alunno la disponibilità ad accettarlo nella sua interezza e unicità, nel rispetto delle sue caratteristiche e dei suoi bisogni.

L'ingresso in un nuovo ciclo scolastico non va visto solo come un momento di difficoltà determinato dal trovarsi in un ambiente nuovo, fatto di diversi luoghi, compagni, materie, insegnanti e di richieste più alte e complesse; occorre coglierne anche l'aspetto fondamentale di rito di passaggio, ricco di significati simbolici e pratici. Un rito che può essere un momento fondamentale della vita, scolastica e non, dell'adolescente, segnandone in positivo o in negativo i successivi atteggiamenti.

In una società sempre più complessa e sempre più deprivata di segni visibili della propria identità e collocazione di ruolo, la scuola può svolgere questo importante compito.

Spesso gli studenti, soprattutto nelle superiori, vivono il tempo della scuola come una parentesi imposta e poco gradevole in attesa della vita “vera”, fuori dalle mura scolastiche percepite come separazione dal mondo e da sé stessi. L'accoglienza, dunque, dovrebbe servire a ricomporre questa frattura, a riunire pezzi di vita altrimenti separati, aiutando l'adolescente ad affrontare in modo pieno e consapevole il suo non facile viaggio verso un ruolo adulto. Un primo passo verso la costruzione di un personale progetto di vita, unica vera premessa verso comportamenti sani ed equilibrati. L'accoglienza, quindi, come primo momento di un percorso di educazione alla salute e di prevenzione di comportamenti a rischio.

È partendo da queste premesse che all'Istituto Professionale “Marcello Dudovich” di Milano abbiamo cercato di costruire un percorso di accoglienza che tenesse conto anche delle specificità che questa tipologia di scuola spesso presenta. È frequente, infatti, la presenza nelle prime classi di situazioni molto eterogenee. Da un lato alunni di età regolare, provenienti dalle Scuole Medie dopo una scelta meditata e motivata da propensioni e interessi verso l'indirizzo di studi e, dall'altro, alunni anagraficamente più grandi, provenienti da diversi e non riusciti tentativi scolastici. Sono ragazzi spesso segnati dai loro fallimenti, con un atteggiamento di diffidenza verso gli insegnanti e di rifiuto della relazione scolastica. Ragazzi che non hanno fatto una scelta consapevole ma che vivono quella nuova iscrizione, spesso imposta dai genitori, come l'ultima tappa del loro frustrante viaggio, l'ultima spiaggia su cui arenarsi definitivamente.

Il percorso di accoglienza deve quindi dipanarsi alla ricerca di due obiettivi fondamentali: confermare la motivazione di alcuni, fornendo modelli e ruoli di riferimento coerenti e tentare di rimotivare altri, offrendo loro agganci sufficientemente forti e attrattivi da farli uscire dalla loro palude di rassegnazione per tentare un nuovo progetto di vita.

Sono obiettivi che allargano e dilatano il concetto di accoglienza a quello di orientamento, in un continuum che altro non dovrebbe essere che l'attività scolastica in quanto tale.

Un obiettivo certamente alto e difficile, spesso inarrivabile, ma che va comunque tentato e ritentato.

Il progetto, che si è progressivamente raffinato nel corso di alcuni anni, costituisce un percorso articolato e flessibile che si può sviluppare in un arco di tempo di circa due settimane, con possibilità di dilatarlo ulteriormente. Si alternano momenti informativi a fasi di autanalisi e role-playing sulle relazioni gruppali; dalla conoscenza di sé stessi e dei compagni, a quella della scuola e delle figure che vi lavorano. Una mappatura di un nuovo territorio da scoprire e da gestire, attraverso la consapevolezza di diritti e doveri.

Sono previste alcune aree tematiche ben definibili che si intrecciano fra loro nello sviluppo cronologico del percorso:

- l'interazione interpersonale;
- la conoscenza dell'ambiente;
- l'assunzione di ruolo;
- la verifica del percorso.

## L'interazione interpersonale

Il primo obiettivo è la definizione dell'identità personale dell'alunno, cercando di migliorarne l'autostima e la percezione di auto-efficacia. Dall'auto-percezione si passa poi alla percezione dell'altro e delle dinamiche del piccolo e del grande gruppo.

In questo percorso di formazione del senso di appartenenza, dai compagni di banco alla classe e alla scuola nel suo insieme come sistema complesso, un ruolo importante pensiamo possa essere svolto dalla somministrazione, e dalla successiva rielaborazione, di un questionario ampio e articolato, che possa raccogliere le varie sfaccettature e dimensioni della realtà adolescenziale.

Questo strumento può avere anche la funzione di monitoraggio e raccolta delle caratteristiche della popolazione scolastica della propria scuola ma, soprattutto, deve servire all'alunno per ritrovarsi e rispecchiarsi dentro una comunità che ha molte delle sue stesse caratteristiche. Vedere in altri compagni gli stessi problemi, le stesse aspettative, paure e speranze, aiuta a non sentirsi soli, diversi e dispersi in una realtà che appare ostile e altra, trovando invece obiettivi comuni e comportamenti condivisi.

Per accentuarne questa funzione e dare un forte segnale di ascolto attento, abbiamo cercato di accelerare al massimo la restituzione dei dati, per permettere poi alle singole classi di analizzarli e discuterli. La soluzione è stata l'informatizzazione del questionario, utilizzato precedentemente in modo solo cartaceo, e delle procedure di analisi dei dati. Esistono oggi in commercio diversi programmi in grado di svolgere facilmente questa funzione.

Questa scelta ha permesso non solo di velocizzare una procedura altrimenti necessariamente lenta, ma ha avuto anche un impatto particolarmente positivo sugli alunni, che hanno poi espresso, nel questionario di gradimento, il massimo di interesse per la fase di inserimento dei dati su PC. L'uso mirato e fluido della tecnologia può essere visto dall'alunno come un ulteriore segnale di passaggio in una realtà più complessa, organizzata, professionale e quindi più adulta, facendolo sentire più grande, in una scuola "superiore".

## La conoscenza dell'ambiente

Ogni ambiente è costituito da strutture fisiche, da persone e dalle relazioni organizzative fra di loro. Conoscerlo significa quindi impossessarsi sia della mappa fisica che di quella funzionale. Il primo passo, quasi obbligato, è la visita alla scuola. Durante il giro, organizzato a rotazione per evitare eventuali intasamenti, tutti gli spazi, laboratori, uffici, palestre dovevano essere aperti e in ogni diverso ambiente visitato un responsabile presentava le persone e i relativi ruoli e attività. Il coinvolgimento di quasi tutto il personale non docente, oltre che momento di conoscenza per i nuovi alunni, si è dimostrato anche un positivo strumento di sensibilizzazione e corresponsabilizzazione, facendolo sentire parte integrante del sistema formativo ed educativo.

Per rendere l'attività più coinvolgente, abbiamo fornito tutti gli studenti di cartine mute relative a tutti i piani dei due edifici dell'istituto. Tornati in classe, gli alunni, mettendo in comune le informazioni raccolte, hanno ricostruito la posizione e la quantità dei diversi ambienti, evidenziandoli con colori diversi a seconda della funzione (aule, servizi, spazi comuni...). Ciò ha permesso di fare alcune riflessioni sull'articolazione della struttura, cominciando a dare la percezione della complessità di un sistema dove si intrecciano esigenze diverse, a volte contrastanti, che necessitano di regole e organizzazione per poter coesistere.

A conclusione di questa attività, è stato somministrato un questionario per rilevare, a caldo, le impressioni avute, positive e negative, ed eventuali proposte migliorative.

Tutte queste attività venivano gestite, con la supervisione di un docente, da due alunni di quarta o quinta classe.

## L'assunzione di ruolo

Molto spesso l'alunno che si iscrive alla prima classe di un nuovo corso di studi non ha per niente chiari gli obiettivi e le caratteristiche della scuola che sta iniziando. Una parte dell'attività di accoglienza è quindi dedicata all'illustrazione d'insieme delle materie di studio e del loro significato all'interno di quello specifico curriculum. L'obiettivo è definire la mission della scuola, favorendo un'attribuzione di senso e di organicità ad attività e materie diverse, spesso vissute dai ragazzi come inutili, casuali e scollegate.

Molto funzionale, in tal senso, si è dimostrata la presentazione di lavori svolti negli anni precedenti, nei vari livelli di classe. Nel nostro caso, come Istituto ad indirizzo grafico e della moda, il risultato era particolarmente evidente e stimolante, permettendo

di mettere in luce con oggetti visibili e concreti l'effettivo sviluppo di capacità e professionalità anche molto alte. A volte, oltre alla presenza del docente di indirizzo, si è riusciti ad arricchire questa fase con esperienze dirette di ex studenti inseriti nel mondo del lavoro o professionisti del settore.

Parallelamente, gli stessi studenti che avevano accompagnato la classe nella visita della scuola, presentavano i meccanismi di rappresentanza degli studenti e il regolamento di Istituto, dandone una lettura magari poco ufficiale ma certamente più vicina alla sensibilità dei "primini". Questi studenti assumevano il ruolo di tutor della classe, ponendosi come possibili riferimenti nel corso dell'anno, per qualsiasi problema. Va rilevato che questo tipo di proposta, per attivarsi realmente, necessita di successivi e costanti stimoli, individuando situazioni e momenti idonei per ripresentare e rimotivare la funzione del tutor e mantenerla viva.

## La verifica del percorso

Al termine della fase specifica di accoglienza, viene somministrato un questionario per valutare l'impatto complessivo del percorso e il gradimento delle diverse attività proposte. I risultati vengono immediatamente discussi in classe e sono occasione di ulteriori chiarimenti e precisazioni.

In realtà, il percorso non si conclude qui. Nelle settimane successive, con una durata che può variare da situazione a situazione, i risultati dei questionari, tabulati e parzialmente elaborati, vengono distribuiti alle classi. Docenti di diverse discipline, tipicamente italiano e matematica, utilizzano questi dati per ulteriori rielaborazioni; i dati vengono interrogati e interpretati in base anche agli interessi dimostrati dalla classe. Ciò permette un primo avvicinamento alle materie di studio, utilizzate però come strumenti e chiavi di lettura e di interpretazione della realtà.

## Considerazioni conclusive

L'analisi delle risposte raccolte con il questionario finale, in larga misura positive, mette però in evidenza differenze significative fra le diverse classi. È evidente che la differenza viene determinata dal modo in cui lo stesso percorso di orientamento viene gestito dai diversi docenti coinvolti.

La predisposizione di percorsi e materiali predefiniti e strutturati certamente riduce queste differenze ma non le può eliminare. Fondamentale è sempre l'azione del docente, la sua convinzione o il suo scetticismo rispetto allo strumento e più in generale rispetto all'importanza dell'accoglienza, il suo applicare le indicazioni di lavoro in modo freddo e meccanico o partecipe e creativo.

Il tentativo di rendere sempre più efficace il nostro intervento ci ha portato, negli anni, a tentare strade diverse che hanno evidenziato aspetti positivi e negativi.

Una prima ipotesi è stata quella di creare un gruppo ristretto di docenti, formati e

coinvolti nella preparazione e nella gestione del materiale e quindi fortemente motivati e preparati. In questo caso il percorso dava risultati nettamente più alti e omogenei. Il problema nasceva dallo scollamento di questa attività da quella curricolare e dal difficile coinvolgimento dei docenti del Consiglio di classe nella successiva valutazione dell'azione svolta. La fase di accoglienza veniva vissuta spesso come una parentesi, più o meno apprezzata, all'interno del "vero" fare scuola.

Il secondo approccio ha visto il tentativo di responsabilizzare direttamente i diversi Consigli di classe, con alcuni momenti di formazione e predisponendo istruzioni estremamente dettagliate. Il risultato è stato una maggiore diversificazione nella gestione e quindi nei risultati, con alcune realtà molto positive ma con un risultato medio più basso.

Con gli ultimi tentativi si è cercato di integrare i due modelli, inserendo almeno un docente per C.d.C. all'interno di un gruppo di progetto e di coordinamento del lavoro. I risultati sono migliorati ma senza salti eclatanti e il problema di inserire l'accoglienza in un continuum organico e fluido con la "normale" attività didattica non è ancora risolto.

In realtà, il problema non è risolvibile in quanto tale, ma va collocato in una visione più complessa e sistemica della realtà scolastica. Così come la fase di accoglienza non è che un tassello del più ampio mosaico del piano formativo della scuola, un tassello che non può avere significato in sé ma solo se collocato in un insieme coerente, così anche l'auto-formazione degli insegnanti non può che essere un percorso senza soluzione di continuità dove anche l'affrontare questo tipo di problema diventa un momento di consapevolezza e di crescita professionale.

Compito del Docente Referente alla Salute è anche quello di farsi carico, senza scoraggiarsi per le difficoltà o cadere in deliri di onnipotenza, di un costante adeguamento della scuola alle diverse problematiche che la realtà inevitabilmente pone.

## Bibliografia

- Cavallin F, Sberna M. *Essere creativi*. Città Studi, Milano, 1993.
- Contini M (a cura di). *Il gruppo educativo*. Carocci, Roma, 2000.
- Manes S (a cura di). *68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi*. Franco Angeli Editore, Milano, 1999.
- Marcato P. et alii. *Gioco e doppio gioco*. La Meridiana, Molfetta, 1995.
- Mazzotta M. *Didattica del gruppo*. Giunti, Teramo, 1993.
- Segantini T, Pizzetti L. *Operazione accoglienza*. Cisem-Mursia, Milano, 1996.
- Sunderland M. *Disegnare le emozioni*. Erickson, Trento, 1997.
- Varani A (a cura di). *Cercarsi e cercare - Percorso di orientamento*. Ufficio Scolastico di Bergamo, 2000.
- Varani A. *Lavorare in team. Progettazione multimediale e apprendimento collaborativo*. In Lodrini T (a cura di). *Didattica costruttivista e ipermedia*. Franco Angeli Editore, Milano, 2002.
- Varani A (a cura di). *In viaggio. Proposte didattiche orientative dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore*. Ufficio Scolastico di Bergamo, 2003.

## Allegati

Alleghiamo qui di seguito alcune delle proposte di lavoro e dei questionari utilizzati in questi anni. Non riteniamo utile, invece, fornire le schede di lavoro giornaliera contenenti le istruzioni per i docenti; tale materiale va costruito sulle specifiche esigenze della propria scuola e richiede soluzioni organizzative mirate.

1. Attività finalizzate alla presentazione e valorizzazione di sé stessi
  - Il mio nome
  - Automarketing
  - Sono un animale
2. Giochi finalizzati alla formazione del gruppo classe
  - La valigia delle esperienze
  - Disegna un animale
  - Slogan di classe
  - La canzone
3. Attività rivolte a migliorare la capacità di prendere decisioni consensuali
  - I colonizzatori
  - Le regole del gioco
  - Viaggio nello spazio
4. Questionari
  - Griglia di osservazione della scuola
  - Questionario di gradimento
  - Questionario iniziale

Si ringraziano vivamente gli autori dei testi da cui sono stati recuperati alcuni giochi, e tutti i colleghi dell'IPS Dudovich che hanno dato il loro contributo per svilupparle e adattarle alle specifiche esigenze dell'Istituto. Un particolare ringraziamento va alle formatrici Paola Voulaz e Paola Valentini che con alcuni corsi di formazione ci hanno offerto interessanti stimoli. Alcuni dei materiali usati provengono probabilmente da testi che circolano da tempo nelle scuole e di cui si è persa traccia; anche questi autori non citati va il nostro ringraziamento.

### IL MIO NOME

Il docente propone agli alunni di presentarsi solo attraverso il proprio nome, offrendo ulteriori informazioni su di sé attraverso la "grafica", cioè la modalità esteriore di scrittura del nome stesso, in modo da rappresentare caratteristiche, aspettative, atteggiamenti personali.

1. Ciascuno può scegliere fra le seguenti possibilità o inventarsene altre:
  - usare le lettere dell'alfabeto che compongono il suo nome - solo quelle - per costruire un disegno (ovviamente le lettere possono essere ingrandite, scritte in corsivo, oppure in stampatello, ecc.);
  - scrivere il proprio nome con lettere o figure in modo da rappresentare il "significato" della parola stessa (ad es., il cognome Pesce può essere scritto dandogli la relativa forma);
  - scrivere il proprio nome in modo che ogni lettera sia in qualche modo animata o personalizzata;
  - colorare il proprio nome scritto in grandi lettere - ad esempio sul genere del carattere stampatello - offrendo informazioni sul proprio umore di fondo;

- fare il proprio “autoritratto” utilizzando le lettere del proprio nome e cognome come elementi di un disegno;
  - scrivere il proprio nome riempiendo con le lettere tutto lo spazio disponibile all'interno di una figura geometrica regolare, come un quadrato, un cerchio, un triangolo equilatero, ecc.
2. Ognuno, dopo aver fatto la sua scelta, ha 20 minuti per realizzare il suo compito.
  3. Si metterà poi in comune quanto è stato prodotto da ciascuno per motivarlo alla classe; tutti sono invitati a porre domande per capire meglio cosa voleva rappresentare il disegno.

## AUTOMARKETING

Spesso non siamo capaci di mettere a frutto tutte le nostre capacità personali, anche se siamo consapevoli di possedere delle risorse.

A volte proviamo una punta di invidia nei confronti di quelle persone che sono capaci di presentarsi in modo più favorevole, “vendendo” meglio le proprie caratteristiche.

Provate allora a immaginare di essere un prodotto da vendere al supermercato ad altre persone. Dovrete trovare una serie di argomentazioni, che scriverete su un foglio, per convincere i clienti ad acquistarvi.

È un'azione di marketing di voi stessi che si basa sulle vostre reali caratteristiche, sia quelle che voi ritenete positive, sia quelle negative.

Proverete a proporre questo acquisto all'interno del vostro gruppo di lavoro e, alla fine, gli altri decideranno se “comprarvi” o no, motivando la loro scelta.

## SONO UN ANIMALE!

Le istruzioni devono essere date una per volta e solo se terminata l'operazione precedente.

*Prima fase*

1. Scegli un animale col quale ti identifichi.
2. Individua in questo animale tre caratteristiche positive che sono anche tue.

*Seconda fase*

3. Scegli un altro animale che abbia caratteristiche diverse dal primo ma nel quale tu ti possa comunque identificare.
4. Attribuisigli altre tre caratteristiche.

*Terza fase*

5. Anagrammando o unendo i nomi dei due animali inventa il nome della strana bestia che ti rappresenta.

*Quarta fase*

6. Riportare su un tabellone appeso il nome di ciascun allievo e il relativo anagramma.

### Obiettivo

*Saper individuare i propri tratti caratteristici, anche quelli più nascosti e meno evidenti, valutandoli come doti e non come difetti.*

*Evidenziare la complessità, le sfaccettature e le ricchezze di ogni individuo; imparare a non giudicare le persone in modo semplicistico e stereotipato.*

## LA VALIGIA DELLE ESPERIENZE

Ogni persona racchiude esperienze, conoscenze e capacità importanti e utili per gli altri. Bisogna saperle scoprire!

Il gioco è finalizzato a far conoscere fra loro i membri del nuovo gruppo, a far emergere caratteristiche personali, competenze specifiche, aspetti e capacità non prevedibili.

L'obiettivo è di far riconoscere le differenze presenti, relativamente a culture, interessi, esperienze e valorizzarle come ricchezza e potenziale risorsa per il lavoro del gruppo.

### Istruzioni

#### Prima fase

Il gioco inizia invitando tutti a pensare per pochi minuti a tre oggetti che porterebbero via, fra i tanti, dovendo intraprendere un lungo viaggio. Ogni oggetto deve rappresentare un momento, una fase, una persona, che hanno rappresentato un salto di capacità, lo sviluppo di una competenza, un aspetto del carattere che ciascuno ritiene importante e indicativo di una sua caratteristica positiva.

Cinque minuti per pensare e scrivere.

#### Seconda fase

Ognuno elenca poi le sue scelte, motivandole e spiegandole; il docente le segna su una lavagna a fogli mobili, insieme al nome della persona.

#### Terza fase

Ogni membro del gruppo, a turno, sceglie uno fra i tre oggetti portati da ciascuno quello che gli sembra più utile e interessante o strano, comunque utile da portare in una valigia collettiva del gruppo.

Sulla lavagna si segnano le opzioni; alla fine del giro la somma delle scelte espresse indicherà gli oggetti scelti (uno per componente).

In alternativa, la classe, insieme, sceglie un oggetto da ogni valigia per riempire un'ideale baule che diverrà patrimonio di tutto il gruppo.

Può essere fatto un cartellone da appendere in classe, che raccolga le ricchezze emerse.

**N.B.** È importante che venga scelto un oggetto dalla valigia di ogni alunno, nessuno deve essere escluso.

## DISEGNA L'ANIMALE

### Lavoro da fare in piccoli gruppi (3/4 persone)

Ogni gruppo elabori un disegno che contenga:

- Il doppio animale scelto da ogni componente;
- L'oggetto di ogni componente del gruppo, precedentemente scelto dalla classe nel gioco "La valigia delle esperienze".

Tutti i lavori vengono successivamente appesi e commentati.

### Obiettivo

*Iniziare un processo di formazione di piccoli gruppi di lavoro, saper usare le competenze degli altri, dividersi i compiti.*

## DIAMO UN NOME ALLA CLASSE

### Compito

La classe deve inventare un nome e uno slogan che la identifichi, in base anche alle caratteristiche emerse nei giorni precedenti.

### Modalità

Per coinvolgere tutti gli alunni in questa operazione è consigliabile l'uso della tecnica del brain storming, segnando alla lavagna o su tabellone quanto emerge.

Il risultato sarà appeso in classe come elemento di identificazione e appartenenza.

## LA CANZONE DELLA CLASSE

Inventare una canzone che abbia come tema il gruppo classe, le sue aspirazioni, i suoi obiettivi, le sue caratteristiche ed eventualmente faccia riferimento all'esperienza di questi primi giorni di scuola.

### Modalità

In un tempo dato (30 minuti circa) la classe, possibilmente lasciata a lavorare da sola, deve scegliere un motivo musicale noto a tutti e su quello adattare le parole, fare una prova e infine cantare in coro all'insegnante o alle altre classi il risultato ottenuto.

È importante che, per svolgere questo compito, il gruppo si auto-organizzi, magari dividendosi in sottogruppi che elaborano strofe diverse, collegate da un ritornello comune.

## I COLONIZZATORI

### Obiettivo

Il gioco ha lo scopo di evidenziare la necessità di principi di riferimento comuni ma anche la difficoltà di deciderli, accettando e comprendendo le posizioni altrui.

### Situazione

Partiti dalla Terra su alcuni razzi, mille persone vanno a colonizzare un pianeta dove già esiste una popolazione locale, primitiva e non facilmente controllabile. Occorre definire una carta costituzionale comune che consenta ai due gruppi di convivere pacificamente rispettandosi reciprocamente.

### Compito

Si divide la classe in due gruppi, quello dei coloni e quello degli autoctoni. Dall'elenco di dieci principi costituzionali ogni gruppo deve scegliere, dopo approfondita discussione, quei cinque che ritiene più funzionali alla convivenza.

Terminata questa fase i due gruppi si incontrano e, attraverso due portavoce, cercano di convincersi ad accettare le proprie scelte o di trovare soluzioni di mediazione.

### Note

Non è importante il risultato, il gioco può anche finire senza una soluzione comune; ciò che conta è analizzare il processo e le dinamiche che si sono sviluppate.

È bene che i principi vengano modificati in funzione del livello della classe.

## LISTA PRINCIPI

1. Le coppie possono avere bambini solo sottoponendosi a un esame che accerti le loro condizioni fisiche e psicologiche di perfetta salute e solo dai 25 ai 30 anni.
2. È permessa ogni forma di sessualità purché i partners siano consenzienti.
3. Il “governo” della colonia sarà affidato a 20 persone (10 maschi e 10 femmine) che rimarranno in carica un anno e che verranno scelte seguendo l'ordine alfabetico.
4. I bambini che nasceranno verranno affidati, al momento dello svezzamento e fino alla maggiore età (stabilita a 16 anni), al kinderheim dove saranno accuditi ed educati da personale specializzato; i genitori non potranno mai visitarli in quel periodo.
5. È consentita l'eutanasia per tutti coloro che la desiderano per sfuggire o non prolungare le sofferenze, purché queste siano dimostrate.
6. Ogni individuo, uomo o donna, dall'età di 16 anni è tenuta a lavorare per sei ore al giorno per cinque giorni la settimana; esiste la rotazione delle attività lavorative e quindi allo scadere di ogni anno ognuno cambia lavoro; nessuno è pagato.
7. A tutti è dato di vivere secondo uno standard minimo (casa per nucleo familiare, guardaroba completo per tutte le stagioni, tre pasti al giorno, passatempi “passivi” per tutti) e di utilizzare periodicamente, su specifica richiesta al “governo” della colonia, spazi a disposizione della comunità.
8. Periodicamente (circa ogni tre/quattro mesi) gli abitanti della colonia sono tenuti, secondo un programma stabilito, a partecipare a incontri di verifica sull'andamento della convivenza e sugli eventuali problemi emergenti.
9. Saranno ammesse tutte le fonti di culto religioso presenti sulla Terra.
10. Tutti gli abitanti non adulti saranno tenuti a frequentare uno stesso percorso educativo e formativo che sviluppi le loro capacità e li renda adatti a qualsiasi tipo di lavoro.

## LE REGOLE DEL GIOCO

### Obiettivi

Dopo aver fatto conoscere l'istituto nelle sue componenti fisiche, funzionali e individuali si pone l'attenzione sulla necessità di avere regole comuni e condivise di comportamento.

La presenza di regole non va vista solo come doveri da rispettare, ma anche come diritti da far valere; regole quindi come elemento di garanzia per tutti.

La logica dovrebbe essere quella del “*contratto formativo*” in cui entrambe le parti si impegnano a uno scambio reciproco di prestazioni preventivamente esplicitate e accettate.

### Schema del percorso

1. Il docente presenta alcuni aspetti del *Regolamento di Istituto* (assenze, ritardi, ecc.) e alcuni meccanismi fondamentali di funzionamento (quadrimestre, corsi di recupero, criteri di ammissione alla classe successiva, ecc.).
2. Due studenti di quarta o quinta si presentano come “*tutor*” della classe per tutto l'anno: saranno a disposizione per cercare di risolvere insieme piccoli problemi o per fare da tramite con altre componenti della scuola.
3. Come primo intervento spiegano i meccanismi mediante i quali gli studenti possono partecipare alla vita scolastica e alle relative decisioni (D.D., assemblee di classe e di Istituto, Consigli di Classe, ecc.).

4. Il docente illustra lo schema orario dell'anno, presentando a grandi linee gli obiettivi delle materie culturali e professionali.
5. La classe è invitata a esprimere perplessità, incomprensioni, proposte di modifica.

### AVVENTURA NELLO SPAZIO

Il conduttore stabilirà il tempo della discussione e leggerà le seguenti istruzioni.

#### Istruzioni

Consideratevi membri dell'equipaggio di un'astronave. Il piano di volo originale prevedeva un appuntamento tra la vostra astronave e l'astronave madre in un punto prestabilito della superficie illuminata dalla Luna.

Purtroppo, a causa di un improvviso guasto il vostro veicolo ha dovuto compiere un atterraggio di emergenza e siete scesi a 200 km dalla località in cui si trova la seconda astronave. Nella manovra l'astronave ha subito danni irreparabili, buona parte del materiale di bordo è andata distrutta, tranne poche cose.

Di seguito troverete l'elenco delle 15 apparecchiature che sono rimaste intatte, e parte di questo materiale deve essere scelto per affrontare i 200 km di percorso che vi separano dall'astronave madre. Di queste, potrete caricarne sull'astronave solo 10.

Dovete quindi stabilire un ordine d'importanza per ciascuna voce, ponendo accanto ad ognuna un numero da 1 a 15 a seconda dell'importanza che le attribuite, onde eliminare le ultime cinque. Indicherete pertanto con il numero 1 l'apparecchiatura che considerate assolutamente indispensabile e con il numero 15 quella che ritenete la meno importante di tutte.

Nel fare la vostra scelta, considerate ogni volta attentamente le conoscenze che avete dell'ambiente lunare.

<i>Punteggio</i>	<i>Elenco delle apparecchiature</i>
.....	Scatola di fiammiferi
.....	Alimento concentrato
.....	Seta per paracadute
.....	2 pistole calibro 45
.....	Cassa di latte in polvere (disidratato)
.....	2 bombole cri ossigeno da 100 litri
.....	Elemento riscaldante portatile
.....	50 metri di fune di nailon
.....	Mappa stellare della costellazione lunare
.....	Canotto (autogonfiabile)
.....	Bussola magnetica
.....	50 litri d'acqua
.....	Razzi chimici da segnalazione
.....	Cassetta di pronto soccorso con farmaci di uso orale ed iniettabile
.....	Apparecchio radio trasmittente alimentato dai raggi solari

### Conclusione

Confrontato l'elenco ordinato, risultato dalla discussione, si procede a una discussione sull'esperienza.

Quello che importa non è il risultato della discussione ma l'analisi del processo che si è sviluppato per la decisione collettiva.

#### Possibili motivazioni

Scatola di fiammiferi.	Non esiste O
Alimento concentrato.	Abbastanza indispensabile
Seta per paracadute.	Barelle o riparo
2 pistole calibro 45.	Perché necessarie?
Casse di latte in polvere.	Troppa H2 O
2 bombole di ossigeno da 100 litri.	Semplice sopravvivenza
Elemento riscaldante portatile	Non è necessario data l'elevatissima temperatura
50 metri di fune di nailon.	Trasporto
Mappa costellazione lunare.	Importante per l'orientamento
Canotto (autogonfiabile).	Non di uso primario
Bussola magnetica.	Nessun magnetismo
50 litri d'acqua.	Sopravvivenza
Razzi chimici da segnalazione.	Uso difficile
Cassetta di pronto soccorso.	Di qualche utilità
Apparecchio rice-trasmittente	Potrebbe ricevere o trasmettere alla nave madre

### COSA HO OSSERVATO

Dopo aver visitato la scuola:

a) ciò che mi ha maggiormente colpito è stato:

---



---



---

b) ciò che mi ha maggiormente interessato è stato:

---



---



---

c) ciò che non mi aspettavo è stato:

---



---



---

d) mi piacerebbe saperne di più su:

---



---



---

e) nel complesso la mia prima riflessione è:

---



---



---

### QUESTIONARIO GRADIMENTO "PROGETTO ACCOGLIENZA"

**1. La settimana di accoglienza è riuscita a rendere più facile il tuo ingresso nella nuova scuola e nella nuova classe?**

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

**2. Ritieni le attività svolte nei giorni di accoglienza:**

- Molto utili
- Utili
- Poco utili
- Inutili
- Altro \_\_\_\_\_

**3. Attribuisce un voto (max 5, min 1) alle diverse attività svolte:**

- Compilazione questionario .....
- Digitazione questionario su PC .....
- Visita scuola .....
- Mostra lavori e informazioni sul corso di studi .....
- Diritti e doveri (regole comuni, ecc.) .....
- Attività-Giochi: "il mio nome", "Automarketing", "Sono un animale" .....
- Attività-Giochi: "colonizzatori", "Avventura nello spazio", "Regole dei giochi" .....
- Attività-Giochi: "La valigia delle mie esperienze", "Disegno l'animale",  
"Slogan di classe", "Canzone" .....

**4. Sono risultate chiare le spiegazioni fornite sulle diverse attività proposte?**Molto Abbastanza Poco Per niente **5. Avresti voluto dedicare più tempo a**

---

**6. Eventuali suggerimenti per un altro anno o anche per quest'anno come proseguimento delle attività di accoglienza appena concluse:**

---

---

---

---

---

---

---

---



ISTITUTO  
MARCELLO  
DUDOVICH

.....  
CLASSE

# Progetto Accoglienza

Coordinamento dei Servizi Informatici

Sviluppo: Prof. Andrea Varani

Realizzazione: Prof. Antonio Costantini e Bruno Santoro

## Avvertenze ed istruzioni

Il questionario, rivolto agli studenti di tutte le prime classi dell'istituto, è **anonimo**, e quindi **non deve essere firmato**.

Non sei obbligato/a a rispondere a tutte le domande: l'importante è che tu risponda sinceramente.

Risposte non sincere falserebbero le informazioni del questionario che, pertanto, perderebbe la sua utilità.

### Dati Anagrafici

#### 1. Et 

14    15    16    17    18    oltre

#### 2. Sesso

Maschio    Femmina

#### 3. Comune di residenza

.....

### Dati sulla famiglia

#### 4. Composizione della famiglia (padre, madre, fratelli e sorelle)

Componente

Componente della famiglia et�	Luogo di nascita (Prov)
Padre	.....
Madre	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

#### 5. Altri componenti della famiglia che vivono in casa (nonni, zii, cugini, ecc.)

Rapporto di parentela	et�	Luogo di nascita (Prov)
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

#### 6. Lavoro dei genitori

Padre .....

Madre .....

#### 7. Titolo di studio dei genitori

	Padre	Madre
Nessuno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scuola dell'obbligo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diploma Professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dipoma di maturit� (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laurea (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 8. I tuoi genitori vivono insieme?

S     No

### Esperienze scolastiche precedenti

#### 9. Se sei stato respinto/a, indica, barrando il numero corrispondente, l'anno o gli anni

	1	2	3	4	5
Elementari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medie inferiori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Media superiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 10. Indica con una croce, tra quelli sottoelencati, il motivo o i motivi principali di questo insuccesso

Rapporto con gli insegnanti  
 Rapporto con i compagni  
 Difficolt  nello studio  
 Problemi familiari  
 Altro (specificare) .....

11. Indica, per le materie che hai studiato tra quelle sottoindicate, il grado di interesse e il livello di difficoltà che hai provato nei precedenti anni scolastici (barrare con una croce)

	INTERESSE				
	scarsa	moderata	normale	discreta	buona
Italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Storia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tedesco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ed. fisica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scienze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ed. musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ed. tecnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ed. artistica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informatica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	DIFFICOLTÀ				
	scarsa	moderata	normale	discreta	buona
Italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Storia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tedesco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ed. fisica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scienze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ed. musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ed. tecnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ed. artistica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informatica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. In famiglia ti aiuta qualcuno nello studio?

- sì chi? .....
- no

### L'attuale esperienza scolastica: motivi della scelta e aspettative

13. È comodo per te raggiungere questa scuola?

- sì
- no

14. Se no, per quali motivi? (una sola risposta)

- I trasporti pubblici sono insufficienti
- Sei costretto ad utilizzare più di un mezzo di trasporto
- I mezzi di trasporto ti costringono a giungere a scuola parecchio tempo prima dell'inizio delle lezioni
- La fine delle lezioni ti costringe a una lunga attesa dei mezzi pubblici di trasporto
- Altro

15. Hai scelto di iscriverti presso questo istituto su consiglio (una sola risposta)

- dei tuoi genitori
- di amici che già frequentano l'istituto

- dei tuoi parenti
- dei tuoi insegnanti della scuola media inferiore
- degli insegnanti di questo istituto che hanno presentato il 'Dudovich' alla scuola media inferiore da te frequentata
- di nessuno perché hai scelto autonomamente
- altro .....

16. Perché ti sei iscritto/a al 'Dudovich'? (una sola risposta)

- Ho interesse per le materie che vi si studiano
- Ritengo che il diploma di qualifica del terzo anno potrà offrirti delle possibilità di lavoro
- Penso che il diploma della maturità del quinto anno ti darà delle possibilità di lavoro
- Ritengo che l'Istituto fornisca una buona preparazione per poter continuare gli studi all'Università
- Penso che sia un istituto in cui si studia poco
- Penso che sia un istituto in cui si studia molto
- Ho una particolare predilezione per il disegno
- L'Istituto è nelle immediate vicinanze di casa tua
- Non so bene perché l'ho scelto
- Altro .....

17. Quali sono le tue aspettative per l'Anno Scolastico che ti attende? (una sola risposta)

- Studiare molto e bene
- Studiare come alla Scuola Media
- Trovare nuovi amici nel compagni di classe
- Trovare professori severi ed esigenti
- Trovare professori disponibili
- Altro .....

18. Che cosa intendi per studiare MOLTO? (una sola risposta)

- Studiare due ore al giorno
- Studiare tre ore al giorno
- Studiare più di tre ore al giorno
- Studiare anche la sera
- Altro .....

19. Che cosa intendi per studiare BENE? (una sola risposta)

- Sapere tutto a memoria
- Saper fare collegamenti
- Sapere tutto
- Prendere sempre buoni voti
- Studiare molto
- Altro .....

20. L'esperienza scolastica è per te (una sola risposta)

- una costrizione
- una opportunità per sviluppare la tua personalità
- una parentesi negativa
- un modo per approfondire la tua cultura
- una occasione di svago
- un modo per impiegare il tempo
- altro .....

21. Ritieni necessaria la presenza, a scuola, dello psicologo?

- Sì perché? .....
- no

### Tempo Libero

22. Pratichi una attività sportiva?

- Sì quale? .....
- no

## 23. Con quale scopo la pratichi?

- agonismo  
 passione  
 divertimento  
 per stare con gli altri  
 altro .....

## 24. Ascolti la musica?

- Sì quale genere? .....  
 No

## 25. Alla televisione segui

	mai	raramente	a volte	spesso
cartoni animati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
film e telefilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
programmi culturali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
programmi musicali e concerti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonneggiati e/o telenovelas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spettacoli di varietà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spettacoli comici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
telegiornali e servizi informativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
telequiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
programmi sportivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pornografici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 26. Vai al cinema?

- Spesso     A volte     Raramente     Mai

## 27. Vai al teatro?

- Spesso     A volte     Raramente     Mai

## 28. Segui concerti musicali dal vivo?

- Spesso     A volte     Raramente     Mai

## 29. Approfitti del tempo libero per leggere?

- Spesso     A volte     Raramente     Mai

## 30. Preferisci leggere

	mai	raramente	a volte	spesso
quotidiani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
quotidiani sportivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
settimanali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mensili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fumetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
romanzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
racconti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
saggi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
libri consigliati da insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 31. Quando leggi, solitamente?

- in vacanza  
 di pomeriggio  
 di sera  
 solo durante l'anno scolastico  
 altro .....

## 32. In casa tua si leggono

	mai	raramente	a volte	spesso
quotidiani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
settimanali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mensili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 33. Quali?

.....

## 34. Frequenti associazioni giovanili e/o svolgi attività di volontariato?

- Sì quale? .....  
 No

## 35. Se sì, quali?

- oratorio  
 scout  
 associazioni varie .....  
 altro .....

## 36. Per quali motivi?

- per divertirti con gli altri  
 per discutere di problemi che ti interessano  
 per fare cose che ti interessano  
 altro .....

## 37. Viaggi: hai esperienze di viaggi all'estero?

- Sì  
 No

## 38. Con quale frequenza?

- almeno una volta l'anno  
 più di una volta l'anno  
 ogni due anni

## Rapporto con se stessi e con gli altri

## 39. Indica i luoghi dove ti senti più

	a tuo agio	a disagio
a casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
all'oratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in palestra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in discoteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
allo stadio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 40. Ti piace avere molti amici?

- Sì  
 No

## 41. Hai difficoltà a fare amicizia con gli altri?

- mai  
 a volte  
 spesso  
 sempre

## 42. Se sì, per quale dei seguenti motivi?

(è possibile indicare più di una risposta)

- timido/a  
 non sei compreso/a  
 sei aggressivo/a  
 non trovi persone con cui entrare in sintonia  
 non trovi spazi adatti dove incontrare gli altri  
 altro .....

## 43. Quando hai problemi ti rivolgi

- agli amici  
 ai genitori  
 agli insegnanti  
 ad altri .....  
 a nessuno in particolare (risolvi i tuoi problemi da solo/a)

**44. Sei soddisfatto/a del tuo aspetto fisico?**

- per niente
- non del tutto
- abbastanza
- molto

**45. Quanti amici hai dell'altro sesso?**

- Molti
- Pochi
- Nessuno

**46. Quali di queste azioni corrispondono di più al tuo modo di essere?**

(individuane almeno TRE, velocemente ed istintivamente)

- aiutare gli altri
- capire gli altri
- sbagliare
- ritentare in caso di errore
- scegliere autonomamente
- aver voglia di imparare cose nuove
- far niente

**47. Quali di queste azioni corrispondono meno al tuo modo di essere?**

(individuane almeno TRE, velocemente ed istintivamente)

- aiutare gli altri
- capire gli altri
- sbagliare
- ritentare in caso di errore
- scegliere autonomamente
- aver voglia di imparare cose nuove
- far niente

**48. In una scala da 0 a 10 quale punteggio attribuisci alla 'stima' che hai di te stesso?**

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**49. In quale dei seguenti casi hai difficoltà di rapporti?**

(è possibile indicare più di una risposta)

- con i tuoi genitori
- con altri componenti della tua famiglia (sorelle, fratelli, nonni, ecc.)
- con quasi tutti i tuoi insegnanti
- con qualche tuo insegnante
- con quasi tutti i tuoi compagni di classe
- con alcuni dei tuoi compagni di classe
- con i coetanei dello stesso sesso
- con i coetanei dell'altro sesso

**50. Come è il rapporto con i tuoi genitori?**

- buono
- difficile
- indifferente

**51. Se è BUONO per quali motivi?**

(è possibile indicare più di una risposta)

- rispettano le tue esigenze
- rispettano la tua libertà
- condividono le tue scelte
- hanno piena fiducia in te
- avete instaurato un dialogo aperto

**52. Se è DIFFICILE, per quali motivi?**

(è possibile indicare più di una risposta)

- non hai con loro il dialogo che vorresti
- ti proibiscono di vivere come tu vorresti
- ostacolano la tua indipendenza
- non ti permettono di ottenere ciò che vuoi
- non hanno fiducia in te

**53. Se è INDIFFERENTE, per quali motivi?**

(è possibile indicare più di una risposta)

- i genitori sono poco presenti
- non ritieni di avere bisogno di loro
- non ci sono argomenti di dialogo
- non hanno tempo di ascoltare

**54. Per 'STAR BENE' con chi devi avere buoni rapporti?**

(è possibile indicare più di una risposta)

- con gli insegnanti
- con i familiari
- con i coetanei dello stesso sesso
- con i coetanei dell'altro sesso

**55. Indica e numera dal numero 1 al numero 6, in ordine di importanza, i problemi che ti preoccupano di più**

- \_\_\_ la violenza e la delinquenza diffusa
- \_\_\_ il problema della droga e dell'AIDS
- \_\_\_ la solitudine
- \_\_\_ la mancanza di luoghi di incontro per i giovani
- \_\_\_ il problema degli emarginati e dei diversi
- \_\_\_ altro .....

**56. Fra quelle indicate, quali sono le tre aspirazioni che ritieni più importanti?**

- la vera amicizia
- conquistare la stima degli altri
- l'affermarsi con i propri meriti
- l'impegno concreto a favore degli altri, soprattutto degli emarginati
- l'assomigliare al personaggio-simbolo più ammirato
- il divertimento e i piaceri della vita
- la ricerca dell'amore

**57. L'incontro con persone che hanno interessi, aspirazioni, gusti e idee diverse dalle tue è:**

- stimolante
- indifferente
- inutile
- fastidioso

**58. La presenza di maschi e femmine nella stessa classe contribuisce a:**

(è possibile dare più di una risposta)

- migliorare i rapporti interpersonali
- allargare le esperienze
- migliorare la collaborazione
- isolare o emarginare alcuni gruppi
- creare tensioni
- creare armonia
- creare difficoltà di lavoro
- creare situazioni di disagio
- creare un'esperienza positiva

---

# L'adolescente allo sportello di ascolto

## Un'indagine conoscitiva

Dario Maria Gattini

Per poter descrivere le caratteristiche salienti che connotano l'utente dello sportello di ascolto psicologico nelle scuole medie superiori, occorre innanzitutto analizzare i dati che descrivono la frequenza globale degli studenti a questo servizio, nonché la frequenza Istituito per Istituto.

Una considerazione va fatta prima di tutto: nel corso del tempo si assiste in generale all'incremento delle frequenze presso i diversi sportelli.

La maggiore o minore frequenza non è da leggersi tout-court, come maggiore o minore validità dell'offerta, come meglio verificheremo nel corso dell'analisi dei dati, ma quale indicatore di volta in volta di uno di questi aspetti:

- caratteristiche e qualità del rapporto tra i servizi socio-sanitari e istituzione scolastica;
- qualità del rapporto tra gli adolescenti della scuola e gli adulti in genere;
- modalità di risposta dei giovani a partire dalle loro attese rispetto alle proposte degli adulti;
- valori e cultura della popolazione giovanile presente in quell'Istituto, il suo essere più o meno propensa a considerare come valore la comunicazione di sé con un'altra persona.

In ultimo, la maggiore o minore frequenza va letta come chiaro indice del se e in che misura sia transitato verso i giovani di quel dato Istituto il messaggio che il gruppo degli operatori nel suo insieme si è posto come obiettivo: "lo sportello quale luogo per tutti gli adolescenti, un'occasione per ogni ragazzo/a per comunicare di sé, per confrontarsi, per poter sperimentare un rapporto significativo con un adulto dando senso alle proprie domande, dubbi, senza doversi sentire diverso".

Dai dati si evince una costante: dove le frequenze sono diminuite o si sono stabilizzate su valori bassi, la frequenza allo sportello si connota sempre più, attraverso le modalità stesse di fruizione dei suoi frequentatori, come il luogo in cui si recano solo o prevalentemente i ragazzi che vivono seri stati di disagio.

In questi casi si passa rapidamente, accentuando il "circolo della patologizzazione dello spazio", da una richiesta solo di comprensione e di aiuto ad una di presa in carico sino alla "cura".

Con certezza si può affermare che nel corso di questi anni non si registrano situazioni di sportelli scarsamente frequentati, in quanto prevalentemente considerati solo come luoghi occasionali dove parlare del più e del meno, per passare il tempo fuori dalla classe, con un rimando di superficialità della proposta e dell'adesione conseguente.

Con buona sicurezza si può riconoscere che nei periodi in cui si registra bassa frequenza, prevale il passa parola tra i ragazzi, per cui si va dallo psicologo in quanto malati o comunque per gravi ragioni; oppure che degli adulti è comunque opportuno fidarsi poco; solo chi è fortemente pressato dal bisogno personale vi accede superando l'ostacolo dell'autodichiarazione di malessere.

Risulta evidente che, in ogni caso, uscire dalla classe per andare allo sportello comporta la scelta di esporsi, di dichiarare che ci si rivolge ad altri, all'esperto, all'adulto, all'estraneo, all'istituzione, ciò induce necessariamente in tutti, coetanei e professori, un'attenzione e una valutazione più o meno implicita.

## Differenze di genere

Chi più teme un giudizio, una valutazione di "debolezza" è il maschio, il ragazzo adolescente.

In ogni caso, si registra un'evoluzione della distribuzione per sesso; c'è una diminuzione di percentuale della popolazione femminile sul totale degli adolescenti frequentanti gli sportelli con un incremento della presenza maschile.

Tale incremento risulta ancor più significativo se si confrontano i dati complessivi della popolazione interessata nel corso di questi anni all'apertura degli sportelli.

Ultimamente si sono aperti sportelli in Istituti con una popolazione principalmente maschile, infatti, ora, l'incremento di frequenza degli adolescenti maschi raggiunge la significativa percentuale del 355% e quella delle ragazze del 96%.

Questo dato è a nostro avviso un chiaro segnale che, gradualmente, tra gli adolescenti maschi si sta affievolendo la preoccupazione di risultare diversi o deboli se frequentanti un adulto, uno psicologo; cresce la convinzione che sia possibile per tutti, prima o poi, sperimentare un momento d'ascolto o di confronto interessante e arricchente.

Tra i due sessi non si registrano forti differenze nella modalità di fruizione dello sportello in termini di numero di colloqui; analizzando tra le ragazze si riscontra la tendenza a privilegiare rapporti con un unico colloquio oppure rapporti approfonditi giungendo sovente sino ai cinque: i ragazzi, anche quando instaurano un rapporto continuativo non vanno oltre i quattro colloqui.

In questi dati sembra trovare conferma l'immagine di giovani adolescenti un po' più pragmatiche dei coetanei, oppure più disposte a mettersi in gioco in una relazione più coinvolgente sul piano emotivo data la continuità; i ragazzi tendono ad abbreviare i rapporti, a condensare la comunicazione.

La scelta di presentarsi da soli allo sportello non sembra sia dettata da ragioni o motivazioni correlabili all'appartenenza ad uno dei due sessi, in quanto si registra una regolare distribuzione tra le due classi (maschi/femmine).

È invece presente una certa differenza nella scelta se in coppia o in gruppo.

I maschi preferiscono il gruppo, pur non disdegnando la coppia; mentre le ragazze tendono decisamente a presentarsi in coppia, si tratta prevalentemente dell'amica del cuore, quella più fidata, quella che si pensa possa aiutare, sostenere nell'avvio di rapporto con l'estraneo o prendere parte ai contenuti, alle emozioni senza tradire, evitando la comunicazione solitaria.

Diverse quindi sono le ragioni che portano le ragazze a venire in coppia rispetto ai coetanei; per esse si tratta di poter condividere emotivamente e/o sentirsi garantite e protette dalla presenza dell'altra; mentre per i ragazzi l'andare in coppia è conseguenza del fare le esperienze più importanti insieme condividendo tutto, anche l'attrazione per la stessa ragazza, oppure risulta come la logica conseguenza dell'aver insieme scoperto di vivere lo stesso problema, uguale domanda dopo essersi confrontati.

L'aiuto, il reciproco sostegno, la rassicurazione emotiva sono prevalentemente cercati e resi riconoscibili tra i ragazzi per lo più tramite il gruppo, quale contenitore e luogo di reciproca identificazione.

Indirettamente, una riconferma di quanto sopra sostenuto è deducibile dall'analisi dell'incrocio tra le tematiche comunicate nel corso dei colloqui e sesso degli adolescenti che ne parlano.

Le ragazze si soffermano soprattutto sulle tematiche concernenti il rapporto con l'amico/a e i sentimenti e le emozioni correlati; così come sono loro ad affrontare contenuti inerenti il proprio corpo che cambia.

L'interrogarsi sul proprio futuro, la necessità di capire chi si è, dove si va e di conseguenza interrogarsi sulle proprie capacità e difficoltà sono contenuti peculiari dei ragazzi. Sempre loro, prevalentemente, sentono la necessità di ragionare e chiedere conforto rispetto ai problemi e alle difficoltà di relazione con gli insegnanti.

Sono ancora i ragazzi che in gruppo si interrogano sul loro modo di stare in gruppo, di fare insieme certe scelte nel quotidiano; il gruppo come luogo e contemporaneamente oggetto della comunicazione tra gli adolescenti, grande investimento complessivo.

Altre tematiche, che tra l'altro risultano tra le più comunicate nel corso dei colloqui dello sportello, risultano invece regolarmente distribuite tra i due sessi e quindi non si può sostenere che appartengano prevalentemente ad uno di essi.

## Modalità di fruizione

In diverse occasioni abbiamo sostenuto quanto sia importante che l'adolescente si rechi fisicamente da solo allo sportello, al di là dei rapporti, dei consigli e stimoli che l'adulto può avergli dato affinché affrontasse i suoi problemi e si rivolgesse all'esperto presente nella scuola.

A riconferma della validità di tale indicazione portiamo all'attenzione i seguenti dati:

- più dell'80% degli adolescenti che hanno frequentato lo sportello ha concluso l'esperienza con una sensazione di chiarimento, comprensione; in merito a ciò non si rileva una sostanziale differenziazione della qualità della soddisfazione tra chi si è recato da solo, in coppia o in gruppo;
- la percentuale dei soddisfatti scende sotto il 60% tra coloro che sono stati accompagnati personalmente dall'adulto, insegnante, Preside e altri.

In estrema sintesi si può affermare che l'attenzione, la preoccupazione dell'adulto che accompagna di persona l'adolescente non sempre paga, molto dipende dalle modalità con le quali è avvenuto l'accompagnamento.

In ogni caso in questi incontri sembra che resti un disturbo di fondo nella relazione con lo sportellista, c'è implicitamente un rimando ad un terzo interlocutore assente, vissuto e utilizzato dal ragazzo in modi svariati, tale presenza/assenza non sempre riesce ad essere rielaborata nel corso dei colloqui. Tutto ciò può favorire l'atteggiamento di mantenere alto il livello delle difese personali dell'adolescente.

Tra l'altro quando i ragazzi si presentano con adulti il rapporto allo sportello, nella maggioranza dei casi, non supera mai i due colloqui.

Analizzando per ciascuna realtà scolastica il comportamento dei ragazzi nel loro approcciarsi allo sportello, si registra una discreta differenziazione che in qualche misura può essere considerata segnale del clima e della cultura prevalente tra gli adolescenti dell'istituto.

Il gruppo ad esempio rappresenta la modalità prevalente negli istituti tecnici e professionali, in alcuni casi fino all'80%.

Andare in gruppo e frequenza medio-alta tendono a correlarsi così come, al contrario, c'è coincidenza tra le realtà in cui i ragazzi vanno per lo più da soli con le percentuali di frequenza più basse.

Altre considerazioni di carattere generale:

- i rapporti personali in genere costituiscono la tematica sempre più trattata e approfondita, si va dal 64% al 78%, in particolare c'è più attenzione verso il proprio coetaneo sia all'interno del gruppo che nel rapporto individuale;
- il parlare di rapporti è sempre più in stretta connessione con l'interrogarsi su chi si è e come si è percepiti sul piano relazionale, richieste e aspettative reciproche soprattutto attraverso la ricerca di un nuovo rapporto con gli adulti, in particolare con i genitori;
- l'aumento di comunicazione in merito al rapporto con i docenti esprime presumibilmente una maggiore fiducia da parte degli adolescenti di poter parlare liberamente di ciò, con la garanzia dell'assenza di un cortocircuito con gli insegnanti stessi;
- la leggera flessione del tema "difficoltà", unito all'incremento di altre tematiche quali emozioni e sentimenti, personalità e rapporti con i coetanei, permette di rilevare una modificazione dell'atteggiamento; dal porre domande con attesa di risposta nel tentativo di superare della difficoltà, al mettersi più direttamente in gioco rispetto alle proprie modalità di relazione con l'altro e con sé stesso.

Per alcune di queste tematiche si registrano correlazioni significative rispetto al contesto comunicativo.

Risulta ovvio che delle proprie capacità e dei propri desideri i ragazzi ne parlano prevalentemente fra pari, così come l'interrogarsi sulle caratteristiche di personalità e l'aprirsi rispetto al rapporto con i propri genitori.

Le emozioni e i sentimenti sono più facilmente oggetto d'attenzione nella situazione di coppia, così come sopra accennavano; ad esempio, nella coppia di ragazze si crea la condizione ottimale per dirsi più liberamente, ed a un tempo con maggiori garanzie, ciò che reciprocamente si prova o si è provato rispetto ad una frustrazione, ad un innamoramento e/o delusione amorosa o di rapporto amicale.

I desideri, nella situazione di gruppo, risultano innominabili, mentre si apre il confronto sul gruppo dei pari, oggetto e contenitore ad un tempo delle reciproche aspettative di riconoscimento ed identificazione; nel gruppo in particolare si cerca reciproco sostegno e conforto di fronte alle difficoltà di rapporto con gli insegnanti.

Diversi sembrano essere i tabù se si giunge allo sportello accompagnati da qualche adulto: la sessualità, i desideri, le aspettative e le difficoltà; si parla più in termini generali, a riconferma della messa in atto di difese così come sopra ipotizzato.

Se si analizza la correlazione tra i contenuti espressi nei colloqui e le diverse realtà istituzionali si possono fare una serie di considerazioni e di ipotesi:

- alcune tematiche poco frequenti, quali capacità da sviluppare, desideri da realizzare ed aspettative, sono significativo oggetto di comunicazione negli sportelli dei licei. Ciò può essere spiegabile, da un lato, con l'ipotesi di una maggiore propensione da parte degli studenti liceali all'introspezione, riscontrabile anche attraverso la rilevazione di più alte frequenze dei temi emozioni/sentimenti e personalità, dall'altro, con l'ipotesi secondo la quale la futura realizzazione di sé e della propria dimensione professionale è più incerta e complessa di chi frequenta istituti tecnici;
- interessante constatare che in un Istituto tecnico, dove si è tenuto un corso d'educazione sessuale, si è registrata la più alta frequenza di comunicazione intorno alla sessualità;
- in diverse realtà di sportello si registra una prevalenza di determinati contenuti; ciò può far pensare al determinarsi di un certo clima nel colloquio e/o al prevalere di un dato atteggiamento culturale nella popolazione adolescenziale;
- tutte le tematiche, anche quelle con frequenza medio-alta, trovano nelle diverse realtà scolastiche differenti riscontri. In alcuni istituti, ad esempio, si parla raramente dei propri sentimenti, oppure poco del rapporto con i genitori, ecc.; forse ciò è spiegabile con il fatto che di tali contenuti è più complesso parlarne in gruppo e negli istituti sopra citati gli adolescenti si sono presentati sovente in questo modo;
- alcune tematiche con frequenze medio-basse sono ignorate in alcuni istituti, ad esempio della sessualità e del proprio corpo del gruppo dei pari e degli insegnanti non se ne parla in alcuni istituti tecnici e professionali;
- in simmetria con la rilevazione di più alte frequenze, presso i licei si registra assenza di comunicazione in merito a capacità da sviluppare, desideri da realizzare e aspettative.

Il 50% degli adolescenti dichiara che si è recato allo sportello solo e unicamente di propria iniziativa, mentre un altro 30% ammette che il compagno o l'amico ha avuto un peso significativo nell'indurlo a recarsi allo sportello; meno del 20% ritiene che la scelta sia stata determinata da un consiglio degli adulti e tra questi prevalgono i professori.

Osservando la frequenza dei diversi sportelli, in quasi tutte le scuole si possono constatare particolari flussi: in un certo periodo si presentano soprattutto i ragazzi di quella prima, oppure di quel corso o ancora le ragazze delle classi che stanno in quel piano dell'edificio, per avere in seguito i ragazzi dell'altra classe, e così via.

Probabilmente è il potere persuasivo del passa parola tra gli adolescenti che condiziona i ritmi di frequenza complessivi allo sportello, ma soprattutto sorregge ed enfatizza la motivazione personale o aiuta a rinforzare le difese.

L'aver avuto un'esperienza di riconoscimento, aver sperimentato un rapporto significativo con l'adulto, il sentirsi presi sul serio e capiti con l'opportunità di un chiarimento, anche senza necessariamente un conseguente stato di risoluzione del problema, sono il maggior veicolo che spinge nuovi soggetti a presentarsi nello spazio dello sportello.

La motivazione e la scelta percepita e dichiarata spontanea è comunque supportata da osservazioni e considerazioni fornite dal compagno; le ragazze ammettono più tran-

quillamente una certa dipendenza nella decisione dal parere della compagna, la scelta spontanea formalmente si correla di più con i maschi e con i ragazzi più grandi.

Sono gli adolescenti di terza che dichiarano maggiormente di arrivare allo sportello grazie ad una spinta di un compagno di classe; ciò risulta plausibile con il fatto che in terza si presume sia più forte la socializzazione tra compagni, i rapporti consolidati dal tempo e, contemporaneamente, l'attenzione sia ancora centrata sull'istituto di appartenenza.

Una ridotta percentuale (5,8%) degli adolescenti che si è rivolta allo sportello, dopo qualche colloquio, è stata inviata ad altro servizio sanitario, sia per affrontare altri problemi in ambito professionale specialistico congruente con le necessità, sia per avviare un intervento di sostegno o una psicoterapia. Tutto ciò è la conferma, da un lato, di una sostanziale frequenza di ragazzi portatori di situazioni "normali", dall'altro, dell'effettiva capacità del setting proposto di garantire una risposta comunque adeguata ed esaustiva alle caratteristiche di fondo della domanda d'ascolto dell'adolescente.

Si registra ovviamente una maggior frequenza d'invii ad altri servizi nei casi di ragazzi/e che si sono presentati da soli.

La maggioranza di questi invii esterni si è verificata soprattutto in quegli istituti dove il passa parola aveva connotato lo sportello come luogo dell'ascolto e non della cura o della risoluzione del disagio.

Nelle situazioni o nelle fasi in cui prevale un clima di richiesta di cura o di presa in carico, l'invio diventa paradossalmente ancora più difficile, proprio per quei casi che ne hanno effettiva necessità; ciò può essere spiegato con il fatto che il rimandare ad altri, in tali condizioni di contesto, può essere più facilmente percepito come un rifiuto piuttosto che un farsi carico, un riconoscimento del malessere del ragazzo.

Dove invece lo sportello accoglie più frequentemente situazioni di "normalità", in un clima di serena fruizione da parte dell'utenza, risulta più facile concordare con l'adolescente stesso l'utilizzo di specialisti esterni.

Un'ultima considerazione: si può sostenere che il gruppo dia più garanzie anche di fronte agli agiti di fuga, rifiuto e negazione; scarsa, infatti, è la frequenza di interruzione degli incontri tra chi viene in gruppo; molto alta è invece la correlazione tra il venire al primo colloquio individualmente e poi sparire.

---

# La consulenza psicologica per gli adolescenti

## Dieci anni di sportello di ascolto a scuola

Francesca Busani

La recente estensione dell'obbligo scolastico ha contribuito ad innalzare la presenza nella scuola media superiore di ragazzi nella fascia di età 14-16 anni. È evidente, quindi, che un progetto di prevenzione del disagio giovanile, come è inteso l'intervento di consulenza psicologica a tempo definito, trova nella scuola il contesto di vita privilegiato della maggioranza della popolazione adolescenziale.

L'offerta dello spazio di ascolto presso la scuola, attivata dal 1991 in modo sperimentale da alcune ex USSL di Milano, è stata estesa e consolidata dal 1999 ad oggi in tutti i 5 distretti dell'ASL città di Milano, quale intervento di prevenzione del disagio psicosociale degli adolescenti. Nei distretti 2, 4 e 5 l'intervento si rivolge anche, in via sperimentale, al target 11-14 anni.

La diffusione del progetto a livello cittadino ha reso necessaria la costituzione di un gruppo di lavoro per programmare, condividere la metodologia e monitorare l'andamento dell'attività.

Il progetto si propone i seguenti obiettivi:

- aumentare le risorse e le competenze personali dei ragazzi nella gestione delle problematiche emotive, relazionali e comportamentali nel corso della crescita;
- attenuare i pregiudizi: paura, vergogna, isolamento nei confronti del disagio psicologico e facilitare conoscenza e accessibilità alle risorse esistenti;
- elevare la soglia di attenzione per i segnali di disagio;
- costruire con le scuole sinergie e strategie di promozione del benessere e di prevenzione del disagio, anche per facilitare l'invio di situazioni problematiche ai competenti servizi territoriali.

L'esperienza di questi anni ha evidenziato il ruolo portante della scuola per il successo dell'intervento. La scuola deve condividere il progetto, favorire la pubblicizzazione, fornire supporto organizzativo (spazi, presenza di un referente alla salute, collaborazione del personale non docente) e tutela della privacy.

Nel tempo, infatti, si è affinata la capacità di costruire una buona collaborazione con la scuola, che rimane uno degli elementi di importanza strategica nel determinare il successo di iniziative che vedono la partecipazione di operatori esterni all'istituzione scolastica, ma che non devono essere vissuti come un corpo totalmente estraneo.

Si è visto sempre più, in questi anni, quanto sia vitale condividere con il corpo docente le finalità e gli obiettivi del progetto, garantire il rispetto di modalità concordate che regolano l'uscita dalla classe dei ragazzi, così come restituire al collegio docenti, al termine dell'anno scolastico, e le considerazioni e l'andamento del lavoro svolto.

Lo sportello psicologico, anche se inserito in un contesto scolastico, non risponde a degli obiettivi strettamente psicopedagogici finalizzati al sostegno del processo di ap-

prendimento né ha principalmente finalità di counselling intese a favorire un processo decisionale come nell'accezione inglese del termine.

L'incontro dello studente con lo psicologo a scuola non deve neppure far pensare ad una valutazione psicodiagnostica, o addirittura ad una psicoterapia individuale, in ambito scolastico.

Lo sportello di ascolto si è sempre più connotato negli ultimi anni come una specifica modalità di intervento psicologico.

Le caratteristiche dell'intervento sono: l'accesso spontaneo, il numero limitato di colloqui e preventivamente comunicato allo studente, l'ascolto con un adulto competente capace di capire, chiarificare, costruire insieme all'adolescente una diversa narrazione della sua esperienza personale.

Il riferimento teorico e metodologico è un modello psicodinamico dove la competenza dello psicologo si declina più nella sua capacità di un ascolto empatico in grado di contenere e dare significato all'esperienza adolescenziale che non nell'uso di interpretazioni controtransferali che possono favorire la regressione e la dipendenza. Infatti, un elemento importante, data la brevità dell'intervento, è l'alleanza con le parti più evolute e sane dell'adolescente. Inoltre, particolare attenzione viene posta alla elaborazione della conclusione dell'esperienza e alla separazione dallo psicologo che riproduce, quasi come in un microcosmo, il compito evolutivo fase-specifico di individuazione e separazione.

Date queste premesse, lo sportello di ascolto si rivolge prevalentemente agli adolescenti alle prese con un disagio fase-specifico, laddove la rottura di un precedente equilibrio sotto la spinta pulsionale adolescenziale modifica un assetto interno e gli eventi esterni (rapporti con il gruppo dei pari, con i genitori, con l'altro sesso, conflittualità familiare, lutti, ecc) possono essere vissuti con estremo disagio e sofferenza.

Dal 1999 al 2002 hanno usufruito dello sportello psicologico 10152 ragazzi per un totale di 22733 colloqui con un picco di richieste nel 2001. Il 25% è rappresentato da maschi e il 75% da femmine.

I recenti dati indicano un trend diverso rispetto all'utenza maschile. I maschi sembrano cominciare ad abbandonare le antiche resistenze e ad usufruire dello spazio di ascolto con maggior frequenza rispetto al passato.

Le diverse caratteristiche di genere incidono anche sul tipo di utilizzo dello sportello.

I ragazzi ammettono con più difficoltà un disagio personale perché ciò contrasta con l'immagine del ruolo sessuale maschile che, nonostante i cambiamenti sociali, non tollera ancora oggi fragilità e debolezze. Non è poi da sottovalutare la cultura di gruppo, poiché rompere l'alleanza con il gruppo dei pari per rivolgersi ad un adulto può essere vissuto come un tradimento, una debolezza che non si addice al ruolo sessuale maschile.

Le ragazze, invece, a parità di età, padroneggiano diversamente l'uso del linguaggio verbale, hanno maggiore capacità introspettiva e sono meno vincolate dal ruolo sessuale che ammette con più facilità il mondo delle emozioni.

Dall'ultimo questionario di soddisfazione somministrato a 829 studenti, che hanno usufruito dello spazio di ascolto nell'anno scolastico 2000/2001, si può delineare la figura del fruitore tipico dello sportello.

Si tratta di un'adolescente femmina (73%), di età compresa tra 16 e 17 anni (40%), che ha avuto mediamente con lo psicologo due o tre colloqui (21%), che considera adeguato il numero di colloqui offerti (69%), che si aspetta di essere aiutato a risolvere un problema (32%).

Dal questionario di valutazione emerge che il 91,8% dei ragazzi valuta positivamente l'esperienza di ascolto psicologico, il 76,2% lo consiglierebbe ad un amico e il 63,90% non si sarebbe mai rivolto al servizio dell'ASL adducendo come motivazione la vergogna, la non conoscenza dei servizi, il non sentirsi un caso grave, il desiderio di tenerlo nascosto ai genitori.

Quali problematiche portano i ragazzi? Prevalentemente problemi relazionali all'interno della famiglia e/o con i coetanei (44%); segue il disagio interiore e il desiderio di capirsi e conoscersi (29%), problemi scolastici (15%), eventi traumatici (4,5%), altro (7,5%).

La valutazione del problema viene considerata grave dai ragazzi nel 37,5% dei casi o molto grave nel 10,6%.

Anche la letteratura specifica conferma che gli anni dai 12 ai 18 rappresentano l'età più a rischio di break down evolutivo, e di esordio di quadri psicopatologici gravi.

L'esperienza degli ultimi anni mostra come allo sportello di ascolto accedono sempre più adolescenti con situazioni problematiche o addirittura con disagi o patologie più strutturate.

Anche gli psicologi che operano nel progetto hanno valutato che i casi che hanno richiesto l'intervento esprimono un disagio più complesso, a volte una vera sintomatologia.

La facilità di accesso allo sportello di ascolto presso la scuola ha un alto potere di attrazione per gli studenti. Non è raro imbattersi in adolescenti che in prima istanza portano una richiesta fase-specifica, ma che cela una fragilità e una sofferenza tale da far ritenere opportuno un intervento più a lungo termine.

Dall'altra parte, i ragazzi che vivono drammaticamente le proprie difficoltà sino a percepirsi come soggetti malati riescono, dopo l'esperienza dello spazio di ascolto, a riposizionarsi su un registro meno patologico e a vivere con più serenità il processo di cambiamento implicito nella crescita adolescenziale.

Lo sportello di ascolto si muove, dunque, su un doppio binario. Da una parte consente agli adolescenti di accedere ad uno spazio dove poter parlare di sé, confrontarsi con un adulto competente, trovare il senso ai propri interrogativi senza per questo sentirsi diversi o malati.

Dall'altra permette a quegli adolescenti con maggiori difficoltà di sperimentare una buona relazione che può aiutarli ad intraprendere un percorso terapeutico in un altro contesto, accostandosi con meno pregiudizi e più fiducia.

Confrontando le aspettative espresse dai ragazzi prima e dopo la consultazione, emerge che accanto alla dimensione concreta, alla passiva attesa di un consiglio, alla magica aspettativa di trovare all'esterno una soluzione alle proprie difficoltà, si ritrova al termine della consultazione una diversa attenzione alla dimensione intrapsichica e un desiderio di capire e di conoscersi di più.

Sembra che la consultazione agisca non solo sulla risoluzione del problema, ma favorisca un'attitudine al pensare, al riflettere e faciliti anche il passaggio da un piano di aiuto ad uno spazio di pensiero autonomo.

---

## Il progetto “genitori oggi”

### Un esempio di collaborazione con le famiglie

Dario Maria Gattini

Il presupposto del modello d'intervento rivolto ai genitori di preadolescenti e adolescenti è posto nella consapevolezza di quanto sia fondamentale il ruolo rivestito dalla famiglia in una fase di vita complessa e delicata come l'adolescenza.

Spesso i genitori, in questo periodo, sentono più impegnativo il proprio compito e trovano maggiori difficoltà a capire e comunicare con i figli.

Aumenta, inoltre, la complessità del contesto sociale e, considerato l'attuale momento storico e culturale, spesso mancano valori di riferimento forti e condivisi dalla collettività, che possano aiutare le famiglie nell'educazione dei figli. Si è, perciò, ritenuto utile realizzare iniziative di prevenzione specifica dei comportamenti a rischio intesi come segnali di disagio o di disturbo psicologico che si manifestano nella comunicazione e relazione genitori-figli-adolescenti.

Questo è avvenuto attraverso interventi atti a sviluppare nei genitori le capacità di comprendere i momenti di crisi educativa e relazionale, e di cogliere le situazioni di disagio al loro insorgere, aiutandoli a dare un significato alle proprie esperienze e ad attivare competenze e risorse. Il caratterizzarsi del “Progetto genitori”, così come oggi è strutturato, ha una propria specifica origine negli interventi che erano stati avviati, in fase sperimentale, nel 1994 nel territorio dell'allora Distretto 6 ASL Città di Milano.

Si avviò l'esperienza con l'apertura di uno Spazio d'ascolto per i genitori, il sabato mattina, presso la sede di un Consultorio Familiare e con l'attuazione di momenti formativi per i genitori in alcune scuole medie inferiori. Sin d'allora ci si orientò nel costruire ad hoc sia gli incontri a tema, con struttura di conferenza, che gruppi interattivi centrati di volta in volta su tematiche riguardanti l'adolescenza; le tematiche erano concordate con le varie rappresentanze dei genitori presenti nelle scuole. L'anno successivo, l'iniziativa era stata ampliata con l'avvio di altri Spazi d'ascolto, presso alcune scuole medie inferiori resi allora disponibili.

Nel primo periodo la scelta di attivare uno spazio consulenziale in ambito scolastico era stata pensata sia per avvicinare la potenziale utenza al servizio proposto, che per favorire un continuum d'attenzione da parte degli operatori della scuola e della sanità nei confronti dei genitori quali interlocutori privilegiati, in un'ottica complessiva di prevenzione del disagio giovanile.

L'introduzione di uno spazio consulenziale nella scuola gestito da operatori dell'ASL in collaborazione con il corpo docente della scuola è stato possibile, in primis, dove già si erano costruiti rapporti interprofessionali e interistituzionali, ma è stata anche un'occasione concreta e un volano per una ridefinizione dei rapporti e dei ruoli di operatori diversi che intervengono su differenti piani, educativo e psicologico, per la prevenzione del disagio giovanile.

Il referente alla salute del singolo istituto diventa così cinghia di trasmissione tra i diversi operatori per l'individuazione in ciascun contesto delle modalità operative e di contenuto formativo che permettano di declinare l'iniziativa in modo proficuo rispetto alla cultura, ai bisogni e alle aspettative della popolazione genitoriale.

Considerata la buona risposta dell'utenza, gli interventi sono stati estesi a tutti i Distretti cittadini nell'ambito delle attività di prevenzione: sono stati aperti Spazi d'ascolto nelle sedi dei CPBA (Centri di Psicologia del Bambino e dell'Adolescente) e in molte scuole medie, ed è stata ampliata l'offerta formativa per i genitori in tutto il territorio cittadino.

Dall'aprile del 2000, grazie ai finanziamenti della legge 45/99 si è avviato un ulteriore processo di ampliamento del progetto rivolgendosi anche ai genitori dei ragazzi che frequentano gli istituti superiori.

A questo punto al progetto si è dato un impianto organizzativo cittadino. Si costituisce un gruppo di lavoro coordinato centralmente che si avvale in ciascun distretto di referenti ASL. Tali figure si interfacciavano con l'istituzione scuola nelle sue diverse componenti (referenti alla salute, gruppi di genitori, responsabile scolastico) sia per la definizione dei contratti di messa in atto degli spazi d'ascolto, anche presso le scuole, sia per le conferenze e gruppi di formazione rivolti ai genitori.

Sulla scorta dell'esperienza pregressa, i gruppi di lavoro, che a livello cittadino si sono costituiti, hanno potuto ridefinire gli obiettivi complessivi del progetto, dando a ciascuna realtà territoriale di Distretto il compito di organizzare gli interventi, declinando territorialmente gli obiettivi. A livello centrale restano le funzioni di coordinamento delle risorse, di implementazione delle metodologie di confronto, monitoraggio e feed-back sia delle attività che dei risultati acquisiti.

Nel corso della messa in campo del progetto si è sempre posto come prioritario l'obiettivo di sviluppare una cultura dell'ascolto da parte degli adulti, soprattutto genitori, che si relazionano quotidianamente con gli adolescenti. In particolare, nelle scuole, l'intreccio di interventi ad hoc, rivolti ora agli adolescenti con propri spazi d'ascolto, ora ai genitori, tramite conferenze, gruppi di riflessione, spazi d'ascolto, ora agli insegnanti con momenti d'informazione qualitativa sulle caratteristiche di fruizione di tali ambiti e servizi, vuole favorire lo sviluppo di uno spazio mentale collettivo e personale in grado di cogliere e accogliere la variegata domanda degli adolescenti, sia in termini di confronto rispetto al proprio crescere, sia nell'esplicitazione di dubbi, disagi, vissuti disturbanti.

L'intervento di consultazione psicologica per i genitori sottende che il riconoscimento diretto o indiretto dell'esistenza di domande, vissuti, aspettative specifiche, favorisca lo sviluppo di un atteggiamento mentale e relazionale da parte del genitore di accettazione e comprensione della possibile esistenza di momenti di crisi educativa e relazionale fra sé stesso e il proprio figlio.

Entro tale spazio di assunzione e presa di coscienza, è importante che il servizio di consultazione psicologica rivolto ai genitori, garantisca "un luogo", dove i genitori stessi possano dare o ri-dare un significato alle proprie esperienze di relazione, attivando proprie competenze e risorse affettive, mentali e di organizzazione o ri-organizzazione delle reti relazionali familiari. Ne consegue che l'azione di consultazione psicologica per i genitori permette, nell'assunzione piena dell'altro, l'adolescente, una propria riprecisazione e connotazione di ruolo del genitore in quanto adulto, con proprie funzioni educative e di riferimento per il figlio che cresce, in un contesto socio-relazionale sempre più complesso.

Nel corso del tempo l'intervento si è definito e consolidato prevedendo la presenza di più consulenti in diverse sedi distrettuali del CPBA (Centro di Psicologia del Bambino e dell'Adolescente) per effettuare la consulenza psicologica per i genitori di preadolescenti e adolescenti, entro un arco di consulenze non superiore a quattro, sia i sabati mat-

tina che alcuni pomeriggi infrasettimanali e, contemporaneamente, l'attivazione di cicli di incontri di gruppo per la discussione di temi concordati con i genitori, presso le diverse sedi scolastiche. Gli incontri sono centrati sulla comprensione della relazione, della crescita psicologica e il confronto di esperienze genitoriali.

È stato via via ridimensionato l'intervento consulenziale nelle scuole che era proposto per ciascuna sede, con scadenza mensile, sino a portarlo ad esaurimento, salvo nelle situazioni ove prevaleva l'esigenza di garantire una presenza per mantenere un contatto con la popolazione genitoriale altrimenti poco raggiungibile per fattori sociali, culturali e di contesto.

Gli ambiti principali di consultazione genitoriale sono diventati le diverse sedi territoriali presenti in ciascun Distretto del servizio CPBA.

L'aver avviato l'offerta di consulenza psicologica breve, anche a scuola, luogo di "normalità", già conosciuto e frequentato dai loro figli, correlato ad una tecnica di consultazione centrata sull'accoglimento e ascolto dell'ansia genitoriale, ha concretamente creato le condizioni per un graduale accedere dei genitori verso i servizi e loro sedi territoriali, favorendo in tal modo lo sviluppo di un'immagine dei Servizi territoriali come luoghi non solo di cura della patologia, ma anche di prevenzione e promozione di benessere.

L'attuazione e lo sviluppo del Progetto sono stati garantiti da psicologi con formazione clinica che, tramite funzioni diverse di coordinamento, di referente distrettuale del progetto e di operatore, hanno operato al fine di conseguire i seguenti obiettivi:

1. L'aumento graduale ma continuo del numero di utenti target raggiunti tramite le diverse offerte di consultazione psicologica, conferenze e gruppi;
2. Un grado di soddisfazione dell'utenza rispetto al servizio erogato;
3. Una sempre maggiore correlazione in termini di qualità tra la domanda di consulenza espressa dal genitore e la risposta professionale data dal consulente.

A tal fine l'azione professionale degli psicologi si è centrata sui seguenti sotto-obiettivi e azioni conseguenti:

- Radicamento e sviluppo delle relazioni interistituzionali ASL/scuole: compito specifico del referente distrettuale è il presidio della rete d'informazione, la qualità degli accordi, l'individuazione di spazi e tempi idonei e coerenti con l'offerta di consultazione psicologica e di formazione, tramite contatti e presenza costante sul territorio distrettuale in ambito scolastico.
- Sviluppo, interconnessione e reciproca conoscenza degli ambiti specifici d'intervento, prevenzione e cura tra i diversi servizi e progetti che intervengono sulla stessa popolazione: genitori/adolescenti. Ciò si traduce nel fatto che è cura del referente distrettuale creare occasioni di scambio informativo tra operatori che intervengono sullo stesso territorio, con incontri di equipe distrettuale e attivazione di canali privilegiati di comunicazione tra operatori che intervengono sullo stesso target d'utenza, a livello cittadino è il coordinatore cittadino che individua la cornice delle relazioni fra servizi.
- Cura della qualità del servizio espresso dal singolo consulente che verterà sui seguenti punti:
  - a. individuazione e crescita di una metodologia clinica e di formazione di riferimento ritenuta più idonea agli obiettivi e caratteristiche del servizio espresso: il coordinatore cittadino favorisce l'auto-formazione, la supervisione, il confronto

- metodologico, il know-how, tramite incontri mirati alla riflessione sulla metodologia adottata dal singolo consulente che opera nelle sedi del CPBA;
- b. esplicitazione e trasmissione di una metodologia di gestione delle diverse situazioni operative che sollecitano rapporti intra- e inter-istituzionali: il coordinatore cittadino e il referente distrettuale favoriscono la costruzione di reti e accordi,
  - c. organizzazione coerente agli obiettivi di tempi, ritmi, modalità di presenza dei consulenti, gestita e verificata dal coordinatore cittadino e dal referente distrettuale;
  - d. know-how ed esperienza professionale del consulente psicologo, verificata attraverso una selezione mirata da parte dell'Azienda.

Il Progetto si è consolidato con una metodologia che prevede l'articolazione degli interventi su due livelli; attività formativa in gruppo e consulenza psicologica individuale, pensata per rispondere a gradi diversi di consapevolezza, di coinvolgimento personale, d'intensità di ansia e di preoccupazione.

Gli incontri di gruppo a tema si svolgono con modalità interattive e hanno lo scopo di fornire ai genitori occasioni di riflessione e di confronto sulle proprie esperienze fra di loro e con uno psicologo esperto di adolescenza.

I colloqui di consulenza, impostati secondo una metodologia di ascolto clinico, sono centrati sul focus individuato dallo psicologo con i genitori, nell'*hic et nunc* della relazione, avviata prevedendo un percorso non superiore ai quattro colloqui. Obiettivi sono la chiarificazione delle ansie e delle preoccupazioni dei genitori e l'individuazione precoce, con eventuale invio, di casi a rischio di patologia.

Tutti questi interventi sono stati monitorati sul piano quantitativo attraverso schede di raccolta, su quello qualitativo attraverso questionari di gradimento compilati dai genitori per l'attività di formazione e di counselling.

I risultati raggiunti, il progressivo incremento dell'utenza, l'aumento delle richieste d'intervento da parte delle scuole, l'alto indice di gradimento per gli incontri di gruppo, hanno autorizzato a pensare che gli interventi proposti abbiano soddisfatto gli obiettivi.

Dal punto di vista dei risultati, in un'ottica squisitamente quantitativa, nel corso della triennalità 2002-2003, sono stati raggiunti oltre 6.000 genitori sia attraverso l'organizzazione di momenti formativi, sia con i colloqui di consultazione.

Nello specifico, mediamente nel corso di ogni anno di quest'ultimo triennio, sono stati effettuati 90 incontri di formazione rivolti ai genitori di preadolescenti/adolescenti di 11-22 anni, attraverso conferenze-dibattito e gruppi di lavoro interattivi. Tutti gli incontri sono stati effettuati presso le scuole statali medie inferiori e superiori della città di Milano.

Sono stati altresì attivati, ogni anno, circa 1.000 colloqui di consulenza psicologica rivolti ai genitori presso le sedi dei CPBA di tutti i Distretti cittadini o presso le scuole. A seguito di tale significativo coinvolgimento della popolazione genitoriale degli adolescenti di Milano, tramite l'analisi dei questionari somministrati ai genitori che hanno partecipato alle esperienze formative e ai colloqui è possibile trarre una serie di considerazioni qualitative sull'intervento attuato e sui risultati acquisiti in coerenza con gli obiettivi posti.

Per quanto riguarda la partecipazione ai momenti formativi nelle scuole c'è un dato di fondo che stimola tutti gli operatori del Progetto a mantenere e sviluppare la proposta

sin qui attuata; il 99,5% dei genitori intervistati si dichiara disponibile e ritiene opportuno proseguire l'esperienza formativa vissuta anche per l'anno successivo.

Il conseguimento dell'obiettivo di creare le condizioni affinché l'esperienza risulti formativa in senso ampio, di stimolo all'assunzione di ruolo genitoriale attraverso la comprensione della complessità e ricchezza della relazione con il proprio figlio adolescente, è riconfermato da come sia stata percepita l'esperienza delle conferenze-dibattito.

Innanzitutto, viene descritta, dal 70% degli intervistati, come un'occasione di confronto, un'opportunità per riflettere all'interno di una proposta di contenuti e di tematiche che nella quasi totalità dei genitori (95%) sono state percepite come rispecchianti la propria esperienza personale.

Per quanto riguarda l'obiettivo di permettere una rilettura e ricomprensione delle proprie modalità di relazione e comunicazione, altrettanto significativa è la percentuale di chi dichiara che gli è stata offerta la possibilità di cogliere nuovi punti di vista, sentendosi aiutato a capire di più il figlio ma anche il proprio ruolo di genitore, percependosi ad un tempo rassicurato.

Dalle risposte ai questionari emerge anche una buona percentuale di genitori che dichiara quanto l'esperienza formativa li abbia aiutati a capire alcuni risvolti dei propri comportamenti; l'esperienza formativa ha quindi permesso a chi era più disposto, di toccare le dimensioni emotive e affettive più personali che sorreggono le scelte e i comportamenti.

Ai genitori che hanno intrapreso un percorso di almeno tre colloqui di consultazione è stato dato un questionario per verificare la presenza o meno di elementi di cambiamento correlabili all'esperienza di consultazione.

Ben il 90% di genitori dichiara che le problematiche portate all'attenzione nel corso dei colloqui di consultazione si sono modificate. Si evidenzia una percentuale dell'8% di genitori che ritiene di essere giunta ad una soluzione dei problemi che avevano portato alla richiesta di consultazione. D'altro canto è presente un 10% di genitori che rilevano quanto i problemi portati in consultazione siano rimasti uguali. Resta comunque significativa la riduzione del disagio dei singoli membri rispetto a ciò che in famiglia va accadendo, infatti, pur non trovando soluzione la percentuale di chi indica una situazione di disagio elevato scende dal 25% al 6%, al termine della consultazione.

Dai dati dei questionari si trova conferma che la metodologia di consultazione ha permesso di raggiungere gli obiettivi posti nel Progetto.

Infatti, nella quasi totalità del campione, i genitori dichiarano che nel corso dei colloqui non si sono sentiti svalutati nel loro portare un problema e nella maggioranza neppure giudicati, ma compresi e aiutati. Inoltre, l'85%, al termine del percorso di consultazione, si dichiara in grado di fare le proprie scelte educative rispetto ai problemi posti.

Si registra in genere un aumento del senso di consapevolezza rispetto alla situazione esposta e di autorevolezza nel porsi nelle relazioni; i livelli di insoddisfazione e di preoccupazione che sono stati alla base della richiesta di consultazione scendono ad un'intensità più gestibile. Prima dei colloqui i genitori si dichiarano in maggioranza molto preoccupati e insoddisfatti; al termine, permane naturalmente una certa preoccupazione, ma diminuisce significativamente l'insoddisfazione con il correlato atteggiamento di pretesa che le cose cambino perché gli altri le debbano cambiare.

Coerente con questo dato è la netta diminuzione della percentuale dei genitori che si dichiarano sconcertati per ciò che vedono nei giovani, correlata ad una diminuzione dell'incredulità verso l'interlocutore adolescente vissuto non più come provocatore.

Si ha così riconferma della possibilità concreta di uno sviluppo degli atteggiamenti di comprensione e ascolto degli adulti, quale premessa per un atteggiamento volto ad individuare le modalità relazionali e comunicative più consone al problema, al contesto e all'interlocutore adolescente.

Gli psicologi, che nelle sedi distrettuali incontrano nella consulenza i genitori, riflettendo, nei propri momenti di lavoro di gruppo e di auto-formazione sulla metodologia messa in atto, hanno chiaramente individuato una serie di aspetti ritenuti peculiari della metodologia di consulenza attivata.

Da un punto di vista generale, di connotazione del servizio di counselling, sono stati evidenziati i seguenti elementi concernenti "l'accessibilità", quali:

- l'ampia possibilità da parte del genitore di entrare in contatto territorialmente con lo psicologo;
- la possibilità di dare una risposta nella forma del primo contatto entro tempi ridotti;
- l'accoglimento di casi che si possono connotare complessi in un contesto di normalità.

Sono stati anche evidenziati degli elementi specifici inerenti la metodologia che prevede la centratura su un "focus", creando così le condizioni per:

- una centratura delle risorse emotive e di pensiero sia da parte del consulente che dell'utente su un'area definita;
- sollecitare l'emergenza di una data area emotiva e di pensiero rispetto alla relazione genitoriale.

L'intervento di counselling sembra confermare, in una logica preventiva di secondo livello, di saper creare le premesse per cui l'ansia genitoriale si possa inscrivere in un contesto di riflessione che la "normalizzi" evitando gli effetti di patologizzazione.

Peculiare del metodo, del suo potersi contestualizzare e focalizzare, è la possibilità di fornire una risposta "mirata" alla crisi innescata dalle dinamiche adulto/adolescente e dall'adolescenza quale fase evolutiva. Quindi, la possibilità di attivare risorse emotive e cognitive in una situazione di mobilità e cambiamento proprio in coerenza con il momento evolutivo connotato dal cambiamento.

A seguito dei risultati conseguiti e delle riflessioni effettuate nei momenti di auto-formazione gli psicologi direttamente coinvolti nell'azione di counselling alla coppia genitoriale, sottolineano che ci sono degli aspetti di metodo, che devono essere salvaguardati, mantenuti e per quanto possibile, sviluppati.

Mantenere il setting della consultazione solo per i genitori con un lavoro centrato sul ruolo genitoriale. Inoltre, il consulente deve mantenere l'assetto mentale che imposta il lavoro di consulenza su un tempo definito, su un focus, su un contratto iniziale che definisce tempi e centratura focale a fronte di un'interpretazione della domanda portata dal genitore utente.

Inoltre, viene indicata la necessità di sviluppare l'attenzione all'apertura di domande, alla maturazione di altre domande che probabilmente sollecitano altre risposte sia per il singolo adulto/genitore coinvolto nel processo di consulenza che per la coppia.

Ultimo aspetto più sul versante organizzativo, è quello di sviluppare la diffusione della proposta di servizio di counselling con la rete dei medici della medicina di base per un'accentuazione del carattere preventivo in ambito familiare.

---

# Il servizio di psicologia scolastica

## La sperimentazione in atto

Emanuela Bittanti

L'ultimo nato della famiglia dei progetti di promozione del benessere e di prevenzione del disagio psicologico, messi in atto dal Servizio Famiglia Infanzia Età evolutiva dell'ASL Città di Milano, è la sperimentazione del servizio di Psicologia scolastica ha preso avvio nel giugno del 2002, per concludersi nel giugno del 2004. La finalità del progetto è di provare a costruire una risposta più organica, più aggiornata e più completa per la domanda di intervento che proviene dalla scuola, e di predisporre linee guida per un servizio già presente in molti paesi europei e oggetto di dibattito e di proposte legislative anche in Italia.

In Italia arrivano al diploma di scuola superiore 60 giovani su 100 (dati ISTAT); le alti percentuali di abbandono e ripetenza nella scuola dell'obbligo (in particolare il 25% della popolazione scolastica del primo anno delle superiori, con punte di oltre il 35% nelle scuole professionali e il 29% degli istituti tecnici), il 20% della popolazione in età evolutiva con un disturbo psichiatrico diagnosticabile: questi i grandi numeri del rischio psicosociale che riguarda anche la scuola; questi gli eventi che spingono la domanda crescente di intervento da parte della scuola per iniziative di prevenzione del disagio e di promozione del benessere psicologico e del successo formativo.

Come già evidenziato, le attuali competenze dell'ASL per la tutela della salute mentale in età evolutiva, e l'esperienza dei decenni passati, hanno portato all'organizzazione di un certo numero di progetti destinati a pre-adolescenti e adolescenti e ai loro genitori, per interventi che si realizzano anche nelle scuole.

Nell'ambito di questa tipologia e di questi interventi già in atto nelle scuole milanesi, si è ritenuto fondamentale sperimentare un progetto in grado di rispondere globalmente ai bisogni di una complessa realtà istituzionale quale è quella della scuola, che vede impegnati in rete insegnanti, studenti e genitori, in un sistema di relazioni e di interazioni che va presidiato in numerosi punti nodali, e che richiede pertanto risposte articolate e competenze mirate.

È sembrato che fosse arrivato il momento di sperimentare un servizio di psicologia scolastica esplicitando obiettivi e strategie connesse alla specificità del ruolo e della funzione del docente, in rapporto agli obiettivi primari dell'insegnamento-apprendimento, avendo d'altra parte cura di rispettare le caratteristiche della popolazione adolescente che, come risulta da una recente ricerca, condotta dall'ASL di Milano in collaborazione con l'istituto Minotauro (2000), non vedono troppo di buon occhio gli interventi destinati anche a genitori e insegnanti. Dunque, una sperimentazione particolarmente destinata agli insegnanti, ma generalmente rivolta a tenere insieme e a rendere coerenti il sistema degli interventi destinati alla scuola.

Il progetto di psicologia scolastica si pone dunque non a caso come punto d'arrivo del processo di collaborazione tra istituzioni, nel senso che recepisce, da un lato, l'i-

stanza di riorganizzazione interna all'ASL di tutti gli interventi che vengono attivati mediante la collaborazione delle scuole e, dall'altro, la necessità della scuola di far fronte ai processi di cambiamento, e di ricostruirsi un ruolo guida per i nuovi giovani.

## Il progetto

Se l'iniziativa è partita dall'ASL, che ha trovato le risorse e costituito il gruppo di lavoro, si sono fin dall'inizio concordate con la dirigenza delle scuole le condizioni per l'attuazione della sperimentazione, a partire dalla fase iniziale della progettazione, per passare poi all'attuazione, alla valutazione e quindi all'aggiustamento progressivo della sperimentazione, favorendo la massima connessione e la messa in rete delle azioni socio-sanitarie ed educative.

Ovvero la necessità di:

- condividere gli obiettivi;
- attuare una programmazione comune;
- perseguire comuni strategie operative;
- verificare qualità ed efficacia degli interventi.

Intesi dunque come indicatori di disagio la percentuale di insuccesso e abbandono scolastico, la conflittualità nei gruppi di classe e di lavoro, la carenza di comunicazione scuola-famiglia, si sono individuate le seguenti finalità della sperimentazione:

- a. curare e migliorare i processi di insegnamento/apprendimento (interventi formativi);
- b. implementare la consapevolezza individuale di temi psicopedagogici e inerenti le dinamiche e la conflittualità nei gruppi;
- c. implementare la funzione di tutoring ed educativa del docente, rivalutando i significati del ruolo professionale;
- d. razionalizzare gli interventi destinati ad alunni, genitori, insegnanti;
- e. implementare le strategie di gestione della relazione e della comunicazione (life skills education);
- f. implementare la comunicazione scuola-famiglia;
- g. rendere più efficace la prevenzione primaria e secondaria per casi a rischio di disagio psicosociale, disadattamento, insuccesso scolastico.

Il progetto è stato attivato nelle zone 6 e 7 del decentramento cittadino (Distretto socio-sanitario 5) coinvolgendo 5 scuole materne, 5 elementari, 5 scuole medie inferiori e 5 superiori.

Nelle scuole del Distretto 5 erano già attivi vari interventi dell'ASL, in particolare:

- Prevenzione del maltrattamento: scuole materne ed elementari;
- Scuola-genitori: bambini 0/5 anni;
- Parole non dette, prevenzione molestie e abuso: scuole elementari;
- Prevenzione del maltrattamento nelle scuole materne;
- Stop al bullismo: scuole elementari e medie inferiori;
- Educazione sessuale: scuole materne, elementari, medie inferiori e superiori;
- Genitori oggi, consulenza psicologica breve (1-4 colloqui) e incontri di gruppo per genitori di adolescenti;

- Consulenza psicologica breve (1-4 colloqui), sportello psicologico per adolescenti delle scuole medie inferiori e superiori;
- Grasso o magro, prevenzione dei disordini delle condotte alimentari, per adolescenti delle scuole superiori.

Ovviamente non tutti gli interventi sono attivi contemporaneamente in tutte le scuole del distretto 5; tra l'altro questo è il contesto in cui la sperimentazione di psicologia scolastica va a collocarsi.

Le due azioni principali previste sono dunque, da un lato, lettura, sollecitazione e ri-orientamento della complessa domanda di intervento espressa dalla scuola-coprogettazione e messa in rete degli interventi già attivati per studenti e genitori, dall'altro, prestazioni di consulenza-formazione destinate agli insegnanti, in rapporto a strategie di apprendimento, programmi di accoglienza, funzioni di tutoring, gestione di casi problematici e di relazioni conflittuali.

In particolare l'**azione 1** ha previsto:

- accordi di programma con la scuola - contatti con Direzione scolastica regionale e Settore Educazione del Comune di Milano;
- analisi delle aspettative e della domanda specifica della scuola;
- co-progettazione e programmazione comune;
- individuazione dei gruppi di lavoro istituzionali e interistituzionali;
- definizione della tempistica, delle priorità e degli strumenti di registrazione e valutazione;
- presentazione della sperimentazione a rappresentanze di genitori e di scuole non direttamente coinvolte.

**Fasi di lavoro:**

- costituzione di gruppo di lavoro ASL e integrazione nel gruppo di lavoro del CPBA territoriale;
- costituzione gruppo di lavoro scuola;
- costituzione di gruppo di lavoro interistituzionale rappresentativo dei diversi gradi di scuola;
- messa in rete di tutti gli interventi ASL nella scuola, distinti per grado di scuola;
- costruzione, somministrazione e elaborazione di questionario conoscitivo preliminare;
- messa a punto dei criteri di scelta e inclusione delle scuole nella sperimentazione.

L'**azione 2** ha previsto:

- consulenza psico-pedagogica per insegnanti, individuale e/o di gruppo, su casi individuali e/o su temi generali inerenti la gestione delle relazioni, dei gruppi classe, ecc.;
- interventi in gruppi-classe, in progetti di accoglienza, ri-orientamento studenti in difficoltà;
- momenti formativi sui processi di insegnamento-apprendimento, su obiettivi specifici concordati;
- interventi con gruppi di genitori e/o gruppi misti genitori-insegnanti;
- facilitazione all'accesso delle risorse di territorio.

**Metodologie e strategie:**

- colloqui individuali;
- gruppi di empowerment, discussione, informazione, formazione, sensibilizzazione con insegnanti e classi, su richiesta degli insegnanti;
- colloqui individuali con allievi/studenti;
- osservazioni in classe adattate ai bisogni e alle specificità di ogni ordine di scuola;
- rilevazione dei dati di attività;
- elaborazione e somministrazione di questionari;
- discussione di casi-problemi nell'equipe del CPBA territoriale.

La sperimentazione in corso non permette ancora di effettuare un bilancio dei risultati. Per il momento possiamo offrire alcune indicazioni e riflessioni.

Sono stati messi a punto dei criteri di inclusione delle scuole nella sperimentazione; in particolare si sono utilizzati:

- un criterio di ubicazione territoriale delle scuole;
- grado di motivazione al progetto;
- assenza di altre iniziative similari nella scuola;
- numero di studenti iscritti;
- scuole particolarmente a rischio;
- distribuzione delle risorse sul territorio;
- benessere/malessere dell'istituzione, espresso da indicatori di multiproblematicità, ad es. turn-over degli insegnanti, percentuale di stranieri, indici di ripetenza, ecc.

Dal questionario preliminare riguardante la rappresentazione della psicologia scolastica da parte di insegnanti e dirigenti, avendo individuato sostanzialmente quattro aree di applicazione degli interventi (delle relazioni, organizzativa, psicopedagogica, delle situazioni problematiche), abbiamo rilevato una sostanziale concentrazione di aspettative nell'area psicopedagogica e in quella relazionale, riguardo gli aspetti del rapporto e della comunicazione insegnanti/genitori/alunni; una sostanziale assenza di investimento sull'area organizzativa intesa come setting istituzionale, ovvero come complesso di condizioni di pianificazione, di gestione, di procedure operative e di metodologie che solitamente governano il funzionamento istituzionale e che consentono il raggiungimento degli obiettivi.

Per quanto riguarda gli esiti, sono in corso processi di valutazione che prevedono l'utilizzo sia di materiale proveniente dalla letteratura internazionale, sia elaborato ad hoc.

Per il momento ci sembra di poter dire che **punti di forza del progetto** sono rappresentati da:

- consolidamento della cooperazione interistituzionale sanità/scuola;
- integrazione di competenze, di modelli di intervento e di metodologie necessari per la risposta ai bisogni di un'istituzione complessa come la scuola;
- disponibilità di know-how, quale può essere attivato da una Unità Operativa - Centri di Psicologia del Bambino e dell'Adolescente CPBA - che è parte di un sistema di Unità Operative e di servizi dell'ASL, e che favorisce la connessione organizzativa con la scuola;
- servizio "terzo" rispetto alla scuola;
- diffusione di conoscenza e utilizzazione appropriata dei servizi di territorio per l'invio precoce di casi a rischio da parte di insegnanti e genitori.

Per quanto riguarda gli **aspetti critici**, in linea generale ci sembra utile sottolineare:

- la complessità del progetto;
- l'integrazione con interventi precedentemente attivati, che non avviene immediatamente;
- l'articolazione dei sottogruppi nel gruppo di lavoro interistituzionale, che richiede progressivi aggiustamenti;
- le specificità "storiche" ed evolutive delle diverse scuole, che rimandano alla necessità di prevedere interventi diversi, compatibili con ciascuna scuola;
- le maggiori complessità di coinvolgimento nel progetto delle scuole superiori.

Altri aspetti rilevati direttamente dai questionari degli insegnanti

#### *Scuole materne*

- ancora difficoltà nella gestione autonoma del confronto professionale; rinvia a problemi nella gestione delle relazioni tra colleghi.

#### *Scuole elementari*

- limiti temporali del progetto; troppo vicina la conclusione prevista a giugno 2004;
- insufficienza di interventi diretti su alunni e famiglie;
- i dirigenti rilevano la difficoltà di promuovere cambiamenti nelle relazioni tra colleghi insegnanti.

#### *Scuole medie inferiori*

- persistono difficoltà a lavorare in gruppo; molti docenti continuano a preferire il lavoro individuale;
- i dirigenti rilevano la presenza di gruppi di lavoro fortemente istituzionalizzati e culturalmente vissuti da chi non ha partecipato al progetto come chiusi a nuovi inserimenti.

#### *Scuole medie superiori*

- difficoltà a costruire motivazione al coinvolgimento nel progetto per mancanza di chiarezza riguardo gli effetti e la ricaduta sul lavoro degli insegnanti;
- scarsità di tempo per metabolizzare i contenuti delle discussioni di gruppo;
- difficoltà a coinvolgersi in attività extra-orario;
- i dirigenti rilevano carenza di indicazioni pratiche sulla conduzione del colloquio individuale, per migliorare l'interazione docente/studente.

In prospettiva, ci sembra fondamentale:

- incrementare il ruolo della dirigenza scolastica nell'assunzione della sperimentazione;
- incrementare la condivisione e l'assunzione della sperimentazione da parte di tutta la scuola;
- incrementare gli interventi non solo sul momento dell'accoglienza, ma anche su quello del congedo;
- incrementare la collaborazione nei consigli di classe;
- favorire la consapevolezza e la condivisione dell'offerta formativa della scuola per i nuovi insegnanti, ai quali per lo più non vengono diretti pensieri di accoglienza e di inserimento nel nuovo contesto professionale;
- incrementare il lavoro con gli insegnanti coordinatori;

- migliorare la valutazione del funzionamento istituzionale;
- incrementare il coordinamento tra i diversi progetti e interventi in atto in una singola scuola.

A titolo indicativo, diamo qualche dato sugli utenti del progetto: nel primo semestre del 2003, il progetto ha raggiunto 311 insegnanti per interventi in gruppo: gruppi di discussione, di empowerment, consigli di classe, ecc., 156 insegnanti per interventi di consulenza psicopedagogica, 105 alunni per consulenza indiretta, 35 genitori per consulenza indiretta.

Per una valutazione complessiva dell'impatto e dell'efficacia del progetto dovremo attenderne la conclusione.

Al momento ci sembra di poter dire che la presenza regolare dello psicologo nella scuola (mezza giornata settimanale) promuove una collaborazione fondata sulla conoscenza e sul rispetto di competenze diverse, integrate per il raggiungimento di obiettivi comuni.

Il clima collaborativo e di fiducia reciproca favorisce ugualmente la comunicazione tra famiglia, scuola e servizi di territorio. Per quanto riguarda, infatti, l'accessibilità alle risorse del territorio, l'obiettivo non è solo quello di diffondere informazioni sulle risorse esistenti, ma di trasmettere piuttosto il significato della loro utilità, così da costruire sufficiente fiducia per riuscire a farvi ricorso nei momenti in cui è necessario.

Condividere con la scuola questo aspetto dell'educazione alla gestione di sé e delle relazioni, ci pare possa rappresentare l'occasione per promuovere un autentico cambiamento negli stereotipi e negli atteggiamenti nei confronti della salute psicologica e mentale, intesa come un bene personale e collettivo, per la cui tutela è indispensabile essere educati fin dall'età più precoce.

---

## L'educazione sentimentale

### Piacere e bellezza dell'ordinaria vita quotidiana

Annamaria Alderuccio

La partecipazione a questo gruppo di Docenti Referenti alla salute è stata permanente e ha costituito un insostituibile momento di confronto e sostegno, per dotare di senso le difficoltà e gli ostacoli, per coltivare l'immaginazione di una crescita e dell'espansione di una progettualità sulla salute in un tempo futuro.

Il primo risultato di quel processo di crescita personale e professionale è stato un progetto d'educazione alla salute, nel lontano 1992 al Liceo Scientifico Severi, di cui sono la Referente, chiamato "*L'educazione sentimentale*", che allora si sostanziava, per la nostra specifica progettualità, in un laboratorio teatrale. Ho tenuto molto a questo titolo, che rende immediatamente il senso e lo scopo del lavoro: esplorare, portare alla consapevolezza e sviluppare le "verità sommerse" - i sentimenti - che muovono l'azione e informano il pensiero nella relazione con le cose, le persone, le istituzioni del vivere sociale e civile.

Il processo di conoscenza parte da una disposizione affettiva a "prendere con sé" la realtà sia oggettuale sia relazionale, a comprenderla. Per questo motivo, il "mondo emozionale" dell'adolescente si fa "luogo" della riflessione, della presa di coscienza, dell'elaborazione delle tematiche e della cultura, sentite ed espresse come proprie dai giovani che "abitano" la nostra scuola.

È stretta la connessione tra i sentimenti che sottendono alle relazioni dei giovani - col gruppo dei pari, con l'adulto di riferimento, con l'autorità costituita, nonché con l'architettura dello spazio che li circonda, con i servizi sul territorio, ecc. - e il successo o l'insuccesso scolastico, la costruzione fiduciosa e gioiosa d'identità e solidarietà nella vita scolastica o la disistima di sé, il rifiuto dell'impegno, la fuga nelle dipendenze tossiche più disparate, segni di un'appartenenza separata, rifugio sicuro in grado di fermare il tempo, lontano da una crescita matura e responsabile, percepita come difficile, complicata, piena d'impegni e priva di fantasia, libertà e affetti.

Portare alla coscienza questi nessi apre uno spazio al cambiamento, al senso heideggeriano dell'esserci come possibilità di "fare mondo" per e con i nostri ragazzi attraverso una ridefinizione del sistema di relazioni e dei loro significati.

## Il piccolo grande teatro della messa in scena di sé

Il Progetto Giovani, che rompeva con la settorialità e la rigidità della didattica disciplinare e intendeva promuovere il protagonismo giovanile, ci aveva permesso di accogliere e sviluppare la dimensione creativa e artistica dei ragazzi. Nel laboratorio teatrale l'interazione e l'integrazione delle dimensioni individuale e collettiva sono sentite come condizioni necessarie per la ricchezza, il compimento e il successo del progetto stesso: ciascuno è in relazione attiva con il gruppo di cui si sente parte. Il fare teatrale,

l'attenzione al personaggio, al corpo e all'intenzione espressiva divengono occasioni di presa di coscienza di stati d'animo, emozioni e azioni e della loro connessione nella creatività espressiva della comunicazione teatrale.

La drammaturgia originale collettivamente elaborata, l'improvvisazione guidata e la messa in scena si sviluppano dapprima intorno a tematiche legate all'adolescenza in seguito, invece, come compimento del processo di crescita, il gruppo si riconoscerà nelle problematiche esistenziali espresse dai grandi drammaturghi e letterati che adesso sente vicini. È pronto a riconoscerne e apprenderne la grandezza e la costruzione del testo e dello spettacolo, a partire da un tema scelto dal gruppo, rivisiterà un'opera di un maestro.

## L'arte di ascoltare

Anche il C.I.C., se pur compreso nella sua funzione di raccordo e coordinamento delle attività tutte, viene investito, soprattutto, della valenza dell'accoglienza e dell'ascolto dei problemi, dei bisogni, delle aspettative, dei desideri dei giovani e degli adulti che si trovano ad interagire nell'istituzione scolastica.

Si costituisce un piccolo gruppo di docenti e di ragazzi che sperimentano in una sorta d'esperienza-training, la pratica dell'accoglienza e dell'ascolto di sé e dell'altro/a, a partire da un confronto sui grandi sentimenti che muovono l'agire umano e risuonano forti nelle relazioni e nelle attese dei giovani partecipanti.

S'individuano alcune regole di metodo, che facciano da contenitore, garantiscano i partecipanti e infondano il lavoro di un rigore acquisibile da ciascuno ed esportabile, che siano unico strumento di legittimo intervento attivo di ciascuno nei confronti di tutti gli altri. In particolare:

- la scansione degli incontri e la durata prestabilita degli stessi;
- l'iscrizione a parlare e l'attesa del proprio turno;
- l'attinenza con il tema scelto;
- l'incarico del prendere appunti per almeno due persone a rotazione che avrebbero compilato il verbale da accludere agli atti ed eventualmente leggere nell'incontro successivo;
- l'aderenza a sé, alla propria situazione, alle proprie emozioni ed esperienze.

Il lavoro si configura con uno sviluppo pluriennale che avrebbe visto:

- la produzione di un questionario da distribuire alla popolazione studentesca tutta, che testasse i bisogni, le aspettative, i disagi, i desideri;
- l'analisi dei dati emersi su cui calibrare gli interventi che il gruppo stesso pensava di progettare e mettere in opera.

I ragazzi si sentivano impegnati in una sorta di "formazione" all'ascolto e così pure i docenti che partecipavano al gruppo. I temi erano il sentimento amoroso, l'amicizia, il sentimento religioso, di giustizia e quelli che via via emergevano, senza esclusione pregiudiziale di alcuno.

Il "partire da sé" faceva sì che ciascuno si esponesse in prima persona, anche i docenti, sia che parlassero della propria adolescenza o, come genitori, della relazione con figli coinvolti nella tematica in questione. Si procedeva con delicatezza e discrezione

senza dimenticare che i protagonisti erano i ragazzi, ma desiderosi gli uni e gli altri di favorire un dialogo tra giovani e adulti, al di là dei ruoli codificati. Non si inseguiva certo un'alternativa confusionaria, ma si desiderava aprirsi alla problematicità del confronto e incontrare le difficoltà, le incertezze, il senso di inadeguatezza sentite da ciascuno nei confronti dell'altro.

## “Accogliere lo straniero a sé stessi”

Ci si educava alla sospensione del giudizio per accogliere “l'altro”, lo “straniero” in noi stessi, come ciò che sfuggiva di noi alla nostra consapevolezza, ma ci veniva rimandato dal confronto con gli altri - il diverso - quello da cui ci distinguevano pensieri e azioni, per quanto appariva alla nostra percezione.

In una **prima fase** il gruppo era teso a costruire fiducia: le domande di chiarimento, l'attenzione alle eventuali contraddizioni nella narrazione di sé, la richiesta di un'ulteriore riflessione e scavo interiore, si accompagnavano all'assenza di critiche, perché non era di nessuna utilità etichettare i comportamenti e le convinzioni di ciascuno, né dare consigli su ciò che si sarebbe dovuto fare; si potevano, invece, includere nella partecipazione al gruppo le esperienze che in situazioni analoghe fossero state di aiuto per sé. La finalità è la comprensione dei sentimenti che “animano” il corpo, ciò che il cuore prova, perché possano sostanziare l'azione senza scissioni troppo grandi con ciò che si pensa.

La **seconda fase** s'inaugura quando i ragazzi sentono l'esigenza di “uscire all'aperto”, rendersi visibili agli altri, testare le domande che si sono formulate sui temi affrontati sul grande numero e non più nel chiuso del piccolo gruppo. L'occasione si dà con l'autogestione: i ragazzi gestiscono il dibattito, coinvolgendo l'attenzione di centottanta studenti (la cifra massima raggiunta) e la partecipazione attiva di molti.

La **terza fase** vede la stesura e la somministrazione del questionario, l'analisi dei dati emersi e i conseguenti interventi di accoglienza, sportello d'ascolto dei pari, passaggio delle consegne, partecipazione alla commissione P.E.I. per fare del C.I.C. l'elemento di rottura della pregiudiziale divisione tra dimensione didattico-curricolare e attività extra-curricolare, che tace l'implicita attribuzione di qualità formativa e di competenze culturali esclusivamente alla prima. Vi è la necessità di favorire un'alleanza tra le due dimensioni, perché si assumano modelli di lavoro creativo a conduzione non direttiva, che non mortifichino il protagonismo dei ragazzi e vedano l'adulto come facilitatore, stimolatore e coordinatore del processo di apprendimento.

Garante e allestitore della dimensione spazio-temporale, il docente si attrezza a “lasciar fare” al ragazzo nel gruppo dei pari, lo stimola e lo sostiene perché si possano coniugare sogno e realtà, che il vissuto adolescenziale e le rigidità dell'istituzione scolastica sembrano opporre irrimediabilmente.

Giunti al compimento degli studi i “ragazzi del C.I.C.”, così si denominavano ed erano conosciuti nella scuola, hanno seguito l'avvio di un nuovo gruppo di lavoro per il passaggio di consegne, tanto più che sembrava prendere corpo il progetto complessivo con l'allestimento dello spazio per il Centro, finalmente sottratto all'uso delle classi.

I ragazzi pensarono l'arredo, scelsero il logo - con una votazione da parte di tutti gli studenti sulle bozze di proposta elaborate dal gruppo - e costruirono addobbi per le pa-

reti e le vetrate, perché si caratterizzasse anche all'esterno come spazio diverso dall'aula, ma l'anno successivo la scuola lo utilizzò ancora per ospitare una classe e il gruppo si ridusse a incontrarsi di pomeriggio, privato della progettualità che lo aveva informato all'origine.

L'esperienza pregressa si sentiva vanificata, la delusione svuotò di energia il lavoro. Trascorse un anno perché si ricostituisse un entusiasmo creativo intorno ad un progetto, questa volta di un laboratorio di video (tutt'oggi ancora attivo che ha prodotto l'anno scorso un filmato di venti minuti "Luccicanze" pensato anche per la colonna sonora), interpretato e girato dai ragazzi, che racconta la vita scolastica di tre amici e compagni di classe.

## Conclusioni

Narrare brevemente la storia dell'esperienza di protagonismo dei giovani nel corso di questi ultimi dieci anni nella mia scuola mi è sembrato fosse il modo, più aderente ai fatti, per muovere ad una riflessione sulla qualità del lavoro, quando il ragazzo si sente artefice con il gruppo dei pari di un "oggetto" di cui i compagni, i docenti, le famiglie, il preside, la scuola tutta, fruirà. È appassionato e presente, offre competenze ed energie. È severo con sé stesso e con gli altri, ci tiene a non farsi sorprendere dal tempo e dalle scadenze. Scompono il lavoro rivelando doti organizzative e concretezza, non riducendo mai l'impegno al compilativo. Non vuole "copiare", stare sul noto, sulla ripetizione; aspira a misurarsi con le difficoltà, è interessato ad operare "salti di qualità" riconoscibili nel confronto del nuovo prodotto con il precedente. Vuole marcare la propria esperienza secondo una linea evolutiva e di crescita. Sente la responsabilità dell'intero "corso d'opera" e non indugia in meccanismi di delega, né si sottrae alle tappe e alle fatiche che la costruzione del prodotto richiede. Semmai, quando lo presenta alla comunità, scolastica e non, ha una certa ritrosia a illustrare il lavoro che sottende alla realizzazione: se è piaciuto, se ha ricevuto un indice di gradimento è felicemente stupito e appare pago di questa conferma. Dare conto, segnalare la scientificità del percorso con le sue durezze, il rigore oltre che il piacere, lo avverte da un canto come eccessiva valorizzazione, dall'altro come un falso disvelamento, perché sente come un'ovvietà condivisa l'impegno su ciò che si è scelto per piacere.

C'è un'opacità nella difficoltà ad illustrare il percorso, che rimanda all'eccezionalità dell'accostamento gioia/piacere e impegno/fatica come se non si dessero tali condizioni insieme se non come straordinarie, non certo nel "normale" lavoro didattico disciplinare e dunque nell'ordinarietà dell'attività scolastica. Allora, parafrasando quanto scrive Hillman nel suo libro "Politica della bellezza", se il piacere è soggettivamente un'esperienza psicologica e oggettivamente ciò che chiamiamo bellezza, come fare a eliminare la sua repressione laddove c'è negazione del piacere? O meglio ancora, come fare perché le cose ordinarie possano rivelare il potere invisibile della bellezza? Perché l'amore per la conoscenza torni alla didattica disciplinare è prima necessario che vi torni la bellezza, altrimenti l'ameremmo solo per dovere morale. E se, come dice Hillman, fidarsi delle emozioni, del comune sentire è aprirsi all'immediatezza degli Dei, percepita nella vita corporea, ci si può mettere in cammino e incontrare le cose che hanno contato per noi, nella nostra vita, le cose che hanno contato nella vita della comunità cui apparteniamo, la

scuola, la città, il paese, il mondo, le emozioni che ebbero luogo nel passato e gli echi che risuonano quali fondamenti sempre attuali della vita umana.

La scuola potrebbe allora creare le condizioni perché si risvegli il “pensiero del cuore” con un’offerta estetica della conoscenza, e diventare coscienti delle esperienze emozionali significherebbe dare prova della nostra attiva partecipazione alla bellezza della conoscenza.

Allora è deviante, violento, barbaro, quel giovane o quella parte di noi alla quale la comunità scolastica non “parla”, che non ha trovato un’accoglienza, un ascolto, un’immagine per rappresentarsi, un sentire e un agire estetico.

---

## Il gruppo A.R.U.

### Il coinvolgimento attivo degli studenti nella promozione della propria salute

Marisa Lanzi

#### Premessa

La rete di rapporti continuativi da tempo esistente tra la ASL e le scuole attraverso il gruppo degli insegnanti referenti ha fatto maturare l'ipotesi di un coinvolgimento diretto degli studenti. Gli insegnanti, fino a quel momento, erano stati portavoce e mediatori di una comunicazione tra studenti e ASL, portando le loro esigenze e valutazioni. Attivare, a livello sperimentale, un confronto diretto tra ASL, agenzia erogatrice di servizi rivolti ai giovani, e i giovani stessi avrebbe permesso di "dar voce" agli studenti, rendendoli partecipi della fase di programmazione e monitoraggio delle iniziative, nonché più attivi nella promozione della propria salute.

Si sono selezionate otto scuole del territorio<sup>1</sup> in base ai seguenti criteri:

- varietà nella tipologia degli istituti;
- consolidata collaborazione tra ASL e scuola;
- disponibilità degli istituti a promuovere tale iniziativa e a favorire l'accesso degli studenti.

È iniziato così un lavoro congiunto degli operatori ASL incaricati e degli insegnanti referenti per "lanciare" la proposta agli studenti.

In ciascuna scuola si sono realizzati incontri con gli studenti (commissione salute o rappresentanti di classe) per presentare l'iniziativa e raccogliere le adesioni.

Si richiedeva la candidatura e/o l'individuazione di 3/5 studenti, tenendo conto di alcuni criteri (disponibilità e interesse personale, appartenenza a classi diverse, collegamenti con i ragazzi presenti in Consiglio d'Istituto e con la commissione salute).

#### Costituzione del gruppo

Il gruppo s'incontra per la prima volta il 22 novembre 1995 e poi mensilmente, in orario pomeridiano e presso la sede della ASL. È composto dai due conduttori ASL e 25 studenti.

La prima domanda che si impone è: *"ma, noi, in questo gruppo chi siamo?"*: *"OK, siamo studenti di una certa scuola, ma siamo qui a livello personale o a rappresentare i nostri compagni, e in questo caso come?"*.

---

<sup>1</sup> Queste le scuole coinvolte: Ist. Tecnico Industriale "GALILEI", Liceo Classico "BECCARIA", Ist. Tec. Turistico "GENTILESCHI", Ist. Tecnico Industriale "LAGRANGE", Liceo Scientifico "VITTORIO VENETO", Ist. Prof. Alberghiero "PORTA", Ist. Tecnico Industriale "CONTI", Ist. Tec. Commerciale "MORRESCHI", Ist. Magistrale "TENCA".

In un primo momento la risposta è: *“siamo qui a rappresentare le istanze dei nostri compagni”*.

Per alcuni si trattava del prolungamento di un impegno già assunto a scuola (nella commissione salute o in consiglio d'istituto); altri pensavano invece di attivare canali di comunicazione con gli studenti della scuola, ad esempio attraverso una grande scatola-urna lasciata in uno spazio di passaggio per avere opinioni, considerazioni e proposte.

Sentirsi ed essere vissuti come rappresentanti è però immediatamente fonte di forti ansie, timori e preoccupazioni. Alcuni riportano che lavorare con la “direzione” o con “istituzioni” quale la ASL agli occhi dei compagni suona come “tradimento”, come “essere passati dall'altra parte della barricata” e quindi motivo di esclusione e non di vicinanza; in altri il sentimento che prevale è lo sconforto per l'atteggiamento dei compagni che non prendono in seria considerazione l'iniziativa, e anziché dare le loro opinioni, lasciano messaggi volgari e stupidi; infine poi in alcune scuole di grandi dimensioni viene spontanea la considerazione: *“come si fa a rappresentare realmente 1600 compagni? È davvero impossibile!”*.

Si decide quindi che i partecipanti al gruppo sono studenti portatori, oltre che delle proprie opinioni, di “voci”, “proposte”, “considerazioni” dei compagni, senza peraltro “rappresentare” con la loro presenza tutti gli studenti della propria scuola.

Tale decisione elimina la sensazione di grande pesantezza che l'appartenere a questo gruppo sembrava portare e permette di avviare un percorso di riflessione e di lavoro.

Definito il chi siamo occorre darsi un nome. Tra diverse proposte si sceglie: A.R.U. (Assemblea Referenti USSL).

Il nome e il logo realizzato da uno dei componenti sanciscono l'esistenza del gruppo, tanto che nel logo compare anche la modalità di interazione delle comunicazioni ufficiali tra i componenti: il fax.



Il gruppo è quindi pronto a definire i propri obiettivi, a rispondere cioè al quesito: *“qual'è il senso del nostro ritrovarci qui?”*.

L'obiettivo generale è *“star bene a scuola”*; gli obiettivi specifici di lavoro sono:

1. divulgare l'esistenza del gruppo e i suoi scopi ai compagni;
2. avviare un lavoro su “le condizioni di vita a scuola”.

## 1. Presentarsi ai compagni

Uno dei componenti stila la carta di identità del gruppo che ognuno può utilizzare nella propria scuola con le modalità che ritiene più utili: cartelloni, avvisi, articoli sul giornalino, ecc., questo n'è un esempio:

*“Forse è arrivato qualcuno che ci ascolta, qualcuno che se non fa della demagogia, si propone quale tramite tra noi e «loro», cioè tra noi e chi comanda, che spesso si dimentica di noi.*

*Troppo spesso ormai capitiamo ingabbiati da stereotipi in situazioni tragicomiche e imbarazzanti, che evidenziano disfunzioni e superficialità nel nostro mondo scolastico. Questo «tramite» si è posto lo scopo di raccogliere quelle che sono le nostre impressioni, le nostre richieste per vivere la scuola come esperienza oltre che formativa anche stimolante, per mezzo del gruppo dei referenti alla salute, dove per «alla salute» si intende al «vivere meglio».*

*Della nostra scuola i partecipanti all'A.R.U. sono: .....*

*A questi studenti potete e dovete far pervenire le vostre richieste e i vostri suggerimenti.*

*Dobbiamo renderci conto dell'importanza propria di questa iniziativa, in quanto il tempo che ogni studente trascorre a scuola assume una rilevanza fondamentale rispetto a quella che sarà la sua formazione professionale e umana.*

*Basti pensare che l'età scolare di una persona mediamente varia dai 13 ai 20 anni per un impegno giornaliero indubbiamente rilevante. Tutto questo per provare, se non altro, a migliorare l'ambiente nel quale si passa così tanto tempo.*

*Questo «tramite» non è un alieno, ma sono due operatori della USSL: .....*”.

## 2. Un lavoro sulle condizioni di vita nella scuola

Questo secondo obiettivo esprime in modo evidente la voglia di concretizzare la propria presenza con uno specifico lavoro sulle condizioni di vita a scuola.

I ragazzi del Galilei preparano un primo questionario che somministrano a 250 compagni (2 classi di ciascun ciclo), questionario che viene utilizzato come modello per realizzarne uno proprio (vedere allegati) da somministrare nelle proprie scuole. Ogni scuola lo somministra a un campione, che individua, in base a criteri di rappresentatività della totalità degli studenti della scuola e di fattibilità per l'analisi dei risultati.

Il lavoro si realizza in 7 scuole: Galilei, Conti, Beccaria, Tenca, V. Veneto e Gentile-schi, ma in quest'ultimo istituto i bidelli buttano tutti i questionari compilati prendendoli per carta da macero.

I ragazzi raccolgono i questionari, tabulano e analizzano i risultati.

Dall'indagine emergono gli aspetti positivi e negativi del vivere a scuola, i miglioramenti desiderati, i rapporti esistenti e le opinioni sullo sportello di ascolto psicologico presente in molte scuole.

I compagni evidenziano soprattutto gli **aspetti negativi** da migliorare:

- le strutture: edifici da ristrutturare, poche aule;
- la manutenzione: aule e banchi mal tenuti, attrezzatura dell'aula magna non funzionante, banchi rotti, tende cadenti e strappate, biblioteca non funzionante;
- le attrezzature: laboratori poco attrezzati;
- la pulizia: davanzali pieni di escrementi di piccioni, bagni sporchi e senza contenitori per assorbenti;

- le relazioni: esigenza di maggiore collaborazione e fiducia tra insegnanti e studenti;
- la didattica: libri di testo molto vecchi, a volte incomprensibili, spiegazioni inadeguate.

Degli **aspetti positivi** emergono: il nuovo bar al Conti, un preside molto stimato e amato con cui gli studenti hanno un buon rapporto, positive relazioni con alcuni docenti e con i compagni.

Lo sportello di ascolto psicologico è ritenuto un servizio molto utile dagli studenti del Galilei e Tenca, mentre al Beccaria e Conti si rileva negli studenti un atteggiamento di prevalente indifferenza verso questo servizio.

I risultati di questo lavoro sono sintetizzati e presentati dai ragazzi stessi, oltre che nei rispettivi istituti, anche a un pubblico più ampio con una giornata seminariale, giornata con cui si conclude anche il primo anno di attività del gruppo. La giornata è un momento molto importante ed emozionante per tutti: un'occasione pubblica per far conoscere il gruppo e il proprio lavoro, una occasione per "dare voce" veramente agli studenti sulle loro condizioni di vita a scuola e portare ai referenti istituzionali le loro esigenze, in modo da attivare un percorso di cambiamento.

## Considerazioni sul primo anno di attività

Il primo anno di attività si conclude in festa, dopo la giornata seminariale, con un'uscita serale in pizzeria.

I **ragazzi** sono contenti e soddisfatti e allo stesso tempo increduli di essere riusciti a portare a termine un lavoro, che è risultato essere di estrema importanza, interessante e significativo. Soprattutto pensando ai primi incontri in cui si sentivano tra emeriti sconosciuti. Ovviamente non sono mancati, come si conviene ad ogni vero gruppo in cui si lavora, ci si sente vicini, si vivono emozioni intense, la nascita di amori e lo sviluppo di forti amicizie. I ragazzi quindi si sentono molto motivati a proseguire nell'iniziativa.

Gli **insegnanti referenti** hanno seguito i ragazzi nel loro lavoro; in alcuni istituti il referente ha svolto la funzione di facilitatore, di colui che garantisce le condizioni per la realizzazione del lavoro.

Al termine dell'anno emerge il desiderio di un confronto tra il gruppo insegnanti e il gruppo studenti. È un incontro che inizia in modo "difficile", dove gli insegnanti, in modo un pò inquisitorio e ambivalente chiedono di conoscere i risultati del lavoro dei ragazzi come referenti della loro scuola (sotto si cela velatamente la sfida: "*vediamo un pò se siete stati più bravi di noi*"), ma che risulta essere molto utile per conoscere reciprocamente il grosso lavoro che ognuno nel proprio ambito svolge, nonché le possibili intersezioni e supporti reciproci.

Per la **ASL (ex USSL)** è un'esperienza di incontro reale e concreto con gli studenti. Il lavoro degli studenti dà inoltre un riscontro diretto dell'andamento dello sportello psicologico per i giovani nelle scuole.

Visti i positivi e interessanti risultati si decide di proseguire l'esperienza anche per l'anno successivo, pur ancora in modo sperimentale.

## Il secondo anno di lavoro

Tutti i ragazzi tornano con la voglia di riprendere: mancano all'appello solo gli studenti del Porta, che già nel primo anno non erano riusciti a mantenere costante la partecipazione per la sovrapposizione di impegni. Si inseriscono invece i ragazzi del Liceo Scientifico Bottoni.

Il gruppo ha la necessità di ricostituirsi: alcuni visi sono nuovi e non hanno vissuto l'esperienza del precedente anno, altri che hanno finito la scuola non ci sono più.

Ci si chiede inoltre: “*come continuare?*”. È condivisa l'opinione che il gruppo deve servire a sensibilizzare altri studenti su argomenti relativi alla salute.

Si analizzano i diversi percorsi e le diverse azioni possibili:

1. formare un gruppo di studenti “competenti”, per essere di sostegno, aiuto tra pari per i compagni;
2. installare un distributore automatico di preservativi in tutte le scuole;
3. trovare soluzioni e rimedi alla mancata presenza del medico scolastico a scuola e di persone competenti per un eventuale “primo soccorso” a scuola;
4. ricercare nuove modalità di dialogo sulla salute tra ragazzi e tra ragazzi ed esperti, modalità che risultino più vicine all'esperienza dei giovani e allo stesso tempo più coinvolgenti.

Diventare studenti “tutor” viene accantonato, in quanto il gruppo stesso non si è formato sulla base di un interesse ad essere “competenti in materia” o “competenti all'ascolto”, ma sulla base di un desiderio a promuovere iniziative.

Alcuni ragazzi vorrebbero che la ASL installasse distributori automatici di preservativi nelle scuole per una reale prevenzione della diffusione del virus HIV. I conflitti con le dirigenze scolastiche sulla questione sono elevati e ci si dovrebbe coalizzare su una battaglia che richiederebbe una più ampia mobilitazione.

Rispetto alla terza proposta il gruppo si fa promotore della richiesta di un corso di formazione sul primo soccorso, condotto da esperti e rivolto a tutti i soggetti scolastici: studenti, insegnanti e personale non docente, che nel corso dell'anno si realizza in diversi istituti.

Il gruppo si anima sulla quarta proposta e individua, quale obiettivo “forte” dell'anno, la ricerca di nuove modalità di dialogo tra i ragazzi sui temi della salute e propone la realizzazione di uno spettacolo itinerante o “happening culturale”.

## Uno spettacolo itinerante

Obiettivo: sensibilizzare gli studenti su argomenti relativi alla salute con un loro coinvolgimento diretto in azioni creative, interessanti e coinvolgenti.

I temi prescelti sono: AIDS, Droga, Sessualità, Alcolismo, Alimentazione, Problemi sociali in genere.

Le modalità con cui andare a “trattare” questi argomenti: lavoro creativo di gruppi di studenti (canzoni, poesie, murali, fotografie, disegni, costruzione di spot pubblicitari, video, testi teatrali, ricerche, ecc...).

I lavori sono da presentare in un'occasione di festa, quale momento di incontro tra servizi e ragazzi.

Il gruppo nel corso dell'anno costruisce il piano di lavoro, che prevede:

- assegnare a ciascuna scuola uno specifico tema da trattare (Gentileschi: il corpo e l'alimentazione - bulimia e anoressia; V. Veneto: fumo e sessualità; Bottoni: alcool; Conti e Galilei: droga), che realizza e articola nelle forme che ritiene più opportune;
- individuare in ciascuna scuola gruppi teatrali e musicali, chiedendo loro di realizzare un pezzo "a tema" (il sondaggio riporta l'esistenza di numerosi gruppi musicali: gruppi ska al Bottoni e Beccaria, 1 gruppo punk al Bottoni, un gruppo metal al Galilei, due gruppi rock al Conti, due soft metal al V. Veneto);
- acquistare il materiale necessario;
- individuare i possibili luoghi e relativi costi per la manifestazione conclusiva, (Palalido, Lido di Milano, Palavobis, Sala dopolavoro della Centrale del Latte, Arena, Bosco in città, montagnetta di San Siro, il campo di calcio Galilei - Alcione);
- contattare gli operatori dei servizi e dei progetti che si intendono coinvolgere: operatori di consultorio del servizio alcologia, Sert, del progetto genitori, sportellisti, operatori del centro giovani del Comune, ecc.

Si stabilisce che:

- la proposta così definita venga presentata alle scuole entro la fine dell'a.s. 1996/97, affinché le scuole inizino a lavorare nel corso del 1997/98;
- le produzioni realizzate vadano a costituire una sorta di spettacolo itinerante da presentare nelle diverse scuole;
- si realizzi una manifestazione finale "happening" dal titolo "La giornata della salute" al termine dell'a.s. 1997/98.

Il secondo anno di lavoro, che ha visto una partecipazione molto altalenante da parte dei componenti del gruppo termina con l'obiettivo di realizzare questo grande lavoro, di cui si sono preparate le basi, nel corso del successivo anno scolastico. Nel gruppo, tuttavia, i dubbi sono molti: si sa che alcune colonne del gruppo sono impegnate nella maturità e non saranno presenti. Come farà il gruppo così risicato a ricostituirsi, far entrare nuove persone e mettere in piedi questo immane progetto, molto bello, ma molto gravoso?

## Il terzo anno di lavoro

A ottobre ci si ritrova, ma sia alla prima riunione che alle successive il numero dei partecipanti è ridotto a due, tre. Si rimandano decisioni importanti a momenti successivi in cui si veda la presenza di più studenti. Parallelamente, attraverso gli insegnanti referenti, si sondano nuove disponibilità.

I ragazzi più assidui, un pò scontentati, pensano di concentrarsi maggiormente sulle iniziative da realizzare all'interno del proprio istituto. Si attivano iniziative rivolte agli studenti sul tema della prevenzione all'uso e abuso di alcol al Liceo Bottoni.

Man mano ci si concentra maggiormente sugli impegni interni e il gruppo si scioglie.

## Considerazioni sull'esperienza

L'esperienza è stata molto valida e molto interessante per il lavoro svolto, in modo particolare il primo e parte del secondo anno.

Una struttura simile incontra un problema fisiologico importante: di anno in anno si richiede il coinvolgimento di nuovi studenti e il loro inserimento in un gruppo già formato; per il gruppo si presenta quindi ogni anno una situazione di crisi, di separazione da un gruppo esistente per formarne uno nuovo: ciò comporta il dispendio di molte energie anche emotive in una situazione di perenne incertezza. Inoltre, ogni anno occorre ricontrattare con la dirigenza scolastica, spesso nuova, la garanzia di una propria legittimità.

I partecipanti vivono poi una condizione di relativa solitudine, senza sostegni reali, ad eccezione di quello dell'insegnante referente alla salute.

L'esperienza comunque insegna che i ragazzi si coinvolgono principalmente in interventi che abbiano obiettivi a breve termine, concreti, chiari e facilmente raggiungibili. Sono soprattutto interessati a svolgere un lavoro concreto, attraverso azioni creative e coinvolgenti.

Tutto ciò ponendosi ovviamente, almeno in prima battuta, nella relazione con adulti e adulti-rappresentanti di istituzioni, come "discenti" che necessitano di un coordinamento, una "tenuta", una continua rimotivazione e un generale indirizzo.

Per il gruppo degli insegnanti referenti alla salute rimane il segno di un'esperienza significativa, di cui si vorrebbero estrapolare gli elementi positivi per formulare una proposta che contempra la partecipazione attiva degli studenti, in cui la loro voce, esperienza diretta e creatività possa rendere maggiormente vitali i progetti e le iniziative loro rivolte in tema di salute.

**ALLEGATI****Un esempio di questionario strutturato dagli studenti****SONDAGGIO SUL DISAGIO SCOLASTICO**SESSO  M  F

CLASSE: \_\_\_\_\_

ETÀ: \_\_\_\_\_

**1. Com'è stato il tuo impatto con la scuola superiore?**Molto buono  Buono  Indifferente  Pessimo 

Perché:

---



---



---

**2. Com'è stato il tuo impatto con il triennio?**Molto buono  Buono  Indifferente  Pessimo 

Perché:

---



---



---

**3. Come giudichi il rapporto con il Preside?**Molto buono  Buono  Indifferente  Pessimo **4. Come giudichi il rapporto con i tuoi docenti?***Materie letterarie*Angosciante  Simpatico e cordiale  Costruttivo  Solo didattico *Materie scientifiche*Angosciante  Simpatico e cordiale  Costruttivo  Solo didattico

**5. Come giudichi il rapporto con la componente non docente?**

Molto buono  Buono  Indifferente  Pessimo

**6. Come giudichi il rapporto con i tuoi compagni di classe?**

Molto buono  Buono  Indifferente  Pessimo

**7. Come giudichi il rapporto con gli altri ragazzi della tua scuola?**

Molto buono  Buono  Indifferente  Pessimo

**8. Come giudichi le strutture a disposizione degli studenti?**

Molto buono  Buono  Indifferente  Pessimo

**9. Come giudichi l'“ambiente scuola”?**

Molto buono  Buono  Indifferente  Pessimo

**10. Come giudichi le attività proposte?**

Molto buono  Buono  Indifferente  Pessimo

**11. Come valuti i test scolastici?**

Non aggiornati  Noiosi  Non esaurienti  Difficili

Aggiornati  Interessanti  Esaurienti  Facili

Perché:

---



---



---

**12. Cosa ti piace di più nella tua scuola?**

---



---

Perché:

---



---

**13. Cosa ti piace di meno nella scuola?**

---

---

Perché:

---

---

**14. Quali argomenti vorresti affrontare nella scuola?**

---

---

Con quale modalità?

---

---

**15. Cosa ne pensi dello sportello dello psicologo?**

---

---

**16. Quali argomenti affronteresti con lo psicologo?**

Rapporti con:  professori  
 compagni  
 studio

Problemi:  personali  
 familiari  
 rapporti con coetanei  
 sesso  
 come affrontare la vita

---

## Scuola e prevenzione

L'Area di Progetto "Alcol e Cinema"  
all'ITIS Ettore Conti di Milano

Corrado Celata

*Questo contributo sintetizza il percorso di lavoro compiuto dagli operatori dell'équipe preventiva del Nucleo Operativo Alcolologia della ASL e i docenti dell'Istituto Tecnico Industriale Ettore Conti negli anni scolastici 1995-96, 1996-97, 1997-98.*

*Ben sapendo che non sarà possibile sintetizzare in poche pagine un lavoro lungo, fecondo e importante che ha visto il coinvolgimento e la collaborazione di decine di persone (docenti, ragazzi, professionisti), tentiamo di offrire un quadro d'insieme quanto più esaustivo del lavoro fatto.*

### Il NOA e la prevenzione

Fin dalla sua costituzione, accanto al lavoro terapeutico e riabilitativo rivolto ai pazienti con problemi di alcolismo, gli operatori del NOA (Nucleo Operativo Alcolologia) – psicologi, medici, assistenti sociali, educatori professionali – hanno posto particolare attenzione alla progettazione e alla realizzazione di interventi informativi e preventivi rivolti alle diverse agenzie educative del territorio, oltre che alla popolazione in generale.

Gli obiettivi di questo lavoro possono essere sintetizzati nei seguenti punti:

- **Educare al corretto uso dell'alcol**

Fin dagli esordi del nostro intervento preventivo sul territorio (che è partito dalle scuole medie, per poi estendersi alle superiori e via via a molti altri ambiti) abbiamo ritenuto importante muoverci nell'ottica di educare a un nuovo, più consapevole e diverso rapporto con l'alcol, promuovendo una nuova "cultura alcolica".

- **"Disvelare l'alcol"**

Per raggiungere questo obiettivo, il nostro lavoro è stato orientato a "parlare" dell'alcol, degli alcolici, della loro presenza fra noi e dei nostri atteggiamenti e comportamenti di consumo; a fornire una corretta informazione, in modo da rendere palesi le incongruenze e le contraddizioni che - spesso misconosciute o sottovalutate - caratterizzano la nostra società.

- **Proporre un approccio propositivo e non interdittivo a questa sostanza**

Partendo dal presupposto che nella nostra società l'alcol (a differenza delle altre droghe) non solo è una sostanza lecita ma, anzi, fa parte a pieno titolo del nostro patrimonio culturale e della tradizione popolare, non riteniamo utile promuovere "crociate" contro di esso, ma semplicemente limitarci a proporre comportamenti e atteggiamenti alternativi a quelli correnti.

In particolare, riteniamo questa scelta vincente nel difficile e complesso rapporto con le fasce giovanili (e in particolare adolescenziali) della popolazione.

- **Promuovere salute**

L'intervento del servizio pubblico territoriale a nostro avviso deve andare in questa direzione, informando, fornendo consulenze e supporti ma, soprattutto, rendendo la popolazione del territorio consapevole delle questioni problematiche connesse all'uso di alcol e capace di muoversi verso una nuova cultura alcolica.

In questo senso il nostro intervento ha privilegiato e privilegia i contesti di normalità (la scuola, le aggregazioni informali e strutturate del territorio, l'associazionismo, gli oratori, gli scout, ecc.), non tralasciando anche il mondo della ricerca e l'approfondimento metodologico di quanto messo in atto ai diversi livelli.

Per l'équipe del NOA "fare prevenzione" ha sempre significato inoltre tenere in conto le specificità dei contesti in cui si opera, le loro proprie e diverse "culture alcoliche" (i modelli di riferimento, le modalità e le occasioni di utilizzo dell'alcol, i valori d'uso che lo caratterizzano, ecc.), in modo da arrivare a progetti di promozione della salute in tema di alcol differenziati e contestualizzati.

Tenendo conto dell'impostazione dell'intero progetto preventivo del NOA e delle particolari dimensioni del territorio cittadino di riferimento, è stata compiuta la scelta di costituire una sotto-équipe (formata da educatori professionali, psicologo e - in casi specifici - assistente sociale), esclusivamente dedicata a queste attività, autonoma dall'altra sotto-équipe clinico-riabilitativa, anche se ovviamente coordinata a livello generale dal responsabile del NOA.

Ciò ha dato - anche grazie alle consulenze, alle supervisioni e alle collaborazioni con molti colleghi esperti di diversi servizi territoriali attivi da oltre 10 anni a Torino - la possibilità di investire nell'ambito preventivo ingenti risorse umane e professionali, permettendo da un lato lo sviluppo e la sistemazione di una metodologia di lavoro efficace a livello territoriale, e dall'altro l'articolazione dell'intervento del NOA in moltissimi ambiti (Scuole medie inferiori e superiori, oratori, scuole guida, associazioni e gruppi di volontariato, gruppi scout, ecc.)

## In particolare la Scuola...

La Scuola è stata per molti anni privilegiato degli interventi di prevenzione, offrendo indubbiamente un contesto di facile approccio al mondo dei giovani e dei giovanissimi.

Anche il NOA, in questa logica, avviò, dal 1993, interventi dapprima sperimentali e successivamente sistematici nelle scuole medie inferiori del territorio e dall'anno scolastico 1995-96 nelle scuole medie superiori.

La scelta fu quella di puntare in entrambi i casi sul coinvolgimento diretto - da parte dei professionisti del Servizio pubblico - degli insegnanti stessi negli interventi rivolti agli studenti.

Le caratteristiche di questi contesti si dimostrarono fin da subito assai diverse: da un lato un contesto caratterizzato da grossa flessibilità e consapevolezza del ruolo educativo rivestito dal corpo docente, dall'altra un contesto istituzionale decisamente più

rigido e attento, in modo fin troppo tecnicistico, alle specifiche competenze del ruolo docente in funzione della disciplina di insegnamento.

Proprio in considerazione delle non poche difficoltà e dello scarsissimo grado di sensibilizzazione delle scuole superiori che caratterizzarono la fase iniziale della sperimentazione, venne elaborato in collaborazione con alcuni docenti un questionario rivolto alla totalità dei colleghi di ben 11 scuole superiori (per un totale di 1006 questionari distribuiti e 496, pari al 49,3%, compilati), per raccogliere elementi relativamente alla percezione del fenomeno "alcol e giovani" da parte degli insegnanti stessi, oltre alle loro conoscenze in merito e alla disponibilità a farsi carico di un intervento preventivo con il supporto e in collaborazione con il NOA.

A partire da quanto emerso nell'indagine fra i docenti, nel corso dell'anno scolastico 1996/97 si svolsero in 6 scuole superiori corsi di sensibilizzazione, informazione e formazione rivolti ai docenti (con circa 180 partecipanti) in cui - a cura degli operatori dell'area preveniva del NOA - furono approfondite le principali tematiche connesse all'uso di alcol, all'adolescenza, al rapporto fra giovani e alcol, alle metodologie di intervento più efficaci in questo settore in ambito scolastico.

Nella seconda fase di quello stesso anno scolastico furono elaborati i progetti di intervento rivolti ai ragazzi, realizzati nel corso del 1997/98, differenti a seconda delle diverse tipologie di istituto in cui si lavorava.

Accanto a questi interventi, si cercò di sfruttare al meglio altre opportunità formative e di educazione alla salute messe in atto dalla USSL 41. Da un lato le periodiche riunioni degli insegnanti referenti per la salute delle scuole medie e delle superiori, quali importanti momenti di verifica e di elaborazione di contenuti didattici sulle tematiche di nostro interesse, dall'altro - per quanto riguarda più nello specifico i ragazzi delle superiori - si cercò di promuovere il "Gruppo ARU" (composto da alcuni studenti di 7 scuole superiori del territorio al fine di approfondire le tematiche legate alla salute, in analogia con quanto fatto con gli insegnanti referenti) per stimolare l'approfondimento delle tematiche alcolologiche all'interno delle attività promosse dagli studenti stessi nelle loro scuole.

Anche l'elaborazione e la restituzione dei dati della Ricerca "H.B.S.C. - O.M.S. - I giovani e la Salute", realizzata dalla USSL 41 intervistando circa 7000 ragazzi e ragazze dalla V elementare alla II superiore, si rivelò - oltre che una importantissima fonte di informazioni - anche un ottimo strumento di sensibilizzazione del territorio e in primis degli insegnanti e dei genitori.

## Il progetto di intervento nelle Scuole Superiori

Dall'elaborazione dei dati ricavati, venne formulata un'ipotesi d'intervento articolata su due livelli "paralleli e convergenti":

- un percorso formativo rivolto agli insegnanti sul "fenomeno alcol", sulle sue caratteristiche e su come affrontare a livello preventivo tale argomento con i ragazzi;
- una serie di incontri di supporto al lavoro degli stessi docenti con i ragazzi sul problema delle alcol-dipendenze.

Il percorso informativo (aspetti medici, psicologici e sociali legati all'alcol) e formativo (metodologia dell'intervento preventivo con gli adolescenti) rivolto al gruppo docente venne articolato in sei incontri condotti da esperti della durata di due ore ciascuno.

Accanto a questo, e in parallelo, gli operatori del NOA si misero a disposizione per supportare il lavoro con i ragazzi, anche fornendo documentazione e materiale informativo.

Lo sviluppo dell'intervento si dimostrò estremamente flessibile, in modo da poter effettivamente rispondere alle esigenze specifiche di ogni scuola.

Per ciascuna scuola superiore coinvolta, fu elaborato uno specifico progetto di intervento che – rispettando le specifiche di ciascun istituto – si ispirava nelle linee generali allo schema che segue. Ogni proposta progettuale fu presentata ai colleghi docenti per l'approvazione.

### **INTERVENTO DI EDUCAZIONE ALLA SALUTE NELLE SCUOLE MEDIE SUPERIORI**

Progetto di informazione rivolto agli insegnanti delle I e II classi dell'Istituto (e ai componenti della Commissione Salute), con definizione (supervisionata da parte degli Operatori della Azienda USSL) di possibili percorsi preventivi, rivolti ai ragazzi delle classi interessate a cura degli stessi insegnanti.

#### **Obiettivi:**

Formazione delle competenze relative alla programmazione e alla realizzazione di interventi educativi volti alla prevenzione dei problemi alcol-correlati.

#### **Destinatari:**

Insegnanti delle I e II classi e componenti della Commissione Salute (almeno 15 partecipanti).

#### **Metodologia:**

- Per raggiungere gli obiettivi, verrà proposta una serie di incontri di formazione, condotti dall'Educatore Professionale del NOA e da un consulente psicologo.
- Sono inoltre previsti sei incontri fra gli operatori coinvolti e i supervisori del progetto.

#### **Programma e contenuti degli incontri:**

- Gli aspetti medici del consumo di alcol
- Uso, abuso e dipendenza da alcol nella prospettiva socio-antropologica
- Alcol e comunicazione
- Uso, abuso e dipendenza da alcol nella prospettiva psicologica
- La metodologia dell'intervento preventivo
- Le tecniche di attivazione e animazione del gruppo di adolescenti (2 incontri)
- Conclusione ed eventuale elaborazione di percorsi di lavoro nelle classi

#### **Totale impegno per i partecipanti:**

- 20 ore di formazione
- Programmazione in gruppo dell'intervento nelle classi (solo insegnanti)
- 3/4 incontri di 2 ore ciascuno di supervisione del lavoro con i ragazzi

## L'intervento presso l'ITIS "Ettore Conti"

La prima scuola superiore in assoluto che richiese al NOA la realizzazione di interventi di prevenzione fu l'ITIS "Ettore Conti", nell'ambito di una ormai consolidata collaborazione con i servizi del territorio.

Nel corso del secondo quadrimestre dell'anno scolastico 1995-96 si svolsero alcuni incontri preliminari fra gli operatori (psicologo ed educatore professionale) del NOA e i docenti interessati (in totale nove), che portarono alla definizione e alla somministrazione nell'Istituto del questionario già citato precedentemente.

L'anno successivo vide la realizzazione degli incontri informativi/formativi con gli insegnanti, sui seguenti temi:

- Gli aspetti socio-culturali del tema alcol;
- Gli aspetti fisici dell'uso, abuso e dipendenza, con particolare riferimento alla guida;
- Gli aspetti psicologici dell'uso, abuso e dipendenza;
- Metodologia dell'intervento preventivo in tema di alcol;
- Progettazione di percorsi didattici da riproporre agli studenti.

Nello stesso percorso formativo, due incontri furono dedicati alla progettazione degli interventi di prevenzione da proporre alle classi e da realizzarsi nel corso dell'anno scolastico 1997-98.

Le ipotesi di lavoro furono sostanzialmente tre:

- per le classi quinte un intervento di informazione e sensibilizzazione sulle tematiche alcoliche, particolarmente approfondito per ciò che riguarda il rapporto fra alcol e guida, da realizzarsi nell'arco di tre incontri di due ore ciascuno nel corso del I quadrimestre. L'intervento ha previsto l'intervento di tre figure rappresentative in grado di contribuire – da punti di vista diversi – ad affrontare questa specifica problematica: un medico, un insegnante di scuola-guida e un funzionario della Polizia Stradale.
- per le classi terze e quarte un intervento di sensibilizzazione al tema alcol, tramite la proiezione di alcuni film, che presentassero approcci diversi al tema (ad es., film che mostrino protagonisti di differenti età, condizioni sociali, sesso, ecc.), seguito da approfondimenti tematici finalizzati a far emergere le percezioni dei ragazzi a partire dalla visione della pellicola. Lo stesso percorso di approfondimento venne ipotizzato anche nell'ambito letterario, sia in poesia che in prosa.
- per le classi seconde: distribuzione da parte del Settore Città Sane del Comune di Milano del depliant "Bere, malbere, strabere" e per due classi inserimento dell'intervento di prevenzione nell'ambito dell'"Area di Progetto".

## L'Area di Progetto "Alcol e cinema"

Nelle fasi di progettazione delle iniziative preventive presso l'Itis Ettore Conti fu, come detto, segnalata da parte dei Docenti la possibilità, offerta dall'ordinamento didattico della formazione tecnica superiore, di avviare due Aree di Progetto - finalizzate alla realizzazione da parte degli studenti di ricerche e studi approfondimento commissionati da Agenzie esterne - (cf scheda esplicativa), che nel caso della USSL potevano andare a toccare l'area dell'educazione alla salute.

**AREA di PROGETTO****1. Idee guida**

L'Area di Progetto:

- a. nasce dalla necessità di contribuire alla formazione dei nuovi **Profili Professionali** indicati dal Ministero che interpreta le richieste della Società civile;
- b. costituisce un'**opportunità didattica** che migliora la qualità del servizio formativo;
- c. serve agli studenti, ai docenti, al "Sistema-scuola" perché tenta di rompere l'isolamento, crea il clima del **lavorare insieme**, ha un "Effetto-traino", comincia a rispondere alla necessità di cambiamento;
- d. non si pone in antagonismo o in alternativa allo studio disciplinare, ma lo rimotiva, permettendo di **recuperare** situazioni scolasticamente difficili;
- e. vede la figura dell'**Insegnante** come colui che accompagna i lavori di gruppo (Tutor), funge da punto di riferimento metodologico, osserva l'atteggiamento degli studenti;
- f. mantiene fissi e chiari gli obiettivi formativi e lascia grande **possibilità di varietà** sulla scelta di Temi, Prodotti, Modelli e Percorsi di realizzazione;
- g. non è un'esercitazione, poiché nasce da un **problema reale**:

**2. Tema**

Il Tema:

- a. non deve essere riferito ad una singola disciplina, ma deve costituire una situazione complessa e **rappresentativa della realtà** che lo studente deve imparare a gestire;
- b. deve essere il più possibile vicino agli **interessi degli studenti**;
- c. può prevedere **svariate soluzioni**.

**3. Aspetti organizzativi****a. Committenza**

- Può essere interna o esterna (interazione con il mondo del lavoro)
- Le commesse assunte determinano un impegno formativo
- Il rapporto Scuola/Committenza può essere regolato da:
  - lettere di incarico;
  - protocolli di intesa;
  - convenzioni.
- Il controllo dei risultati è di competenza del committente

**b. Pianificazione del lavoro**

- Suddivisione del progetto in moduli
- Individuazione dei moduli critici
- Scansione temporale
- Esame di fattibilità
- Reperibilità delle risorse necessarie

**c. Formazione dei gruppi**

- Gruppi omogenei
- Gruppi diversificati
- Gruppi casuali

**d. Documentazione**

- Dossier (tutto il materiale prodotto prima, durante e dopo l'attività di progetto)
- Manuali

**e. Valutazione**

- Si valuta solo ciò che si è deciso a priori di valutare
- Valutazione dello studente
- Valutazione del processo
- Valutazione del prodotto

**Documenti di riferimento****Milano, 24/04/96**

Inutile sottolineare gli aspetti didattici salienti dell'Area di Progetto che hanno permesso di considerarla un utilissimo strumento di sperimentazione anche (e forse soprattutto...) nell'area dell'educazione alla salute.

Tra i più importanti ricordiamo che l'A.d.P. si propone come uno strumento in grado di:

- occuparsi di problemi reali e di interesse dei ragazzi;
- rompere l'isolamento del sistema scuola rispetto alle altre agenzie del territorio;
- favorire percorsi di socializzazione al lavoro e al lavoro di gruppo determinando un impegno formativo (committenza, controllo dei risultati, pianificazione del lavoro, raccolta e produzione di materiale e un buon clima: tra i ragazzi e tra ragazzi e docenti, tra ragazzi, docenti e commitenti);
- rimotivare e arricchire di competenze e contenuti lo studio disciplinare e interdisciplinare;
- valorizzare la figura dell'insegnante in qualità di responsabile di progetto/riferimento metodologico;
- porsi, anche in itinere come area di osservazione, verifica e valutazione con, in più, la possibilità di confrontarsi, ad esempio, sulle dinamiche delle classi, con uno sguardo esterno e diverse professionalità;
- prevedere libertà di azione rispetto alla scelta dei temi, dei prodotti e dei percorsi, pur restando fissi e chiari gli obiettivi formativi;
- prevedere svariate soluzioni: il percorso per quanto simile negli obiettivi e negli strumenti per entrambe le classi, ha evidenziato delle differenze valorizzabili relative al clima, alle dinamiche di gruppo e alle proposte/soluzioni operative.

La possibilità, quindi, di vedere ingaggiati, nell'ambito della programmazione curriculare della scuola, sia gli studenti – nella veste di attori principali dell'intervento stesso – sia i docenti – facilitatori e conduttori, secondo la specifica competenza disciplinare; la disponibilità allo scopo di spazi temporali sufficientemente vasti (fino al 10% dell'intera programmazione annuale) da permettere un effettivo approfondimento delle tematiche; il fattivo coinvolgimento degli stessi genitori, debitamente informati e sensibilizzati sui temi oggetto dell'area di progetto; la previsione fin dalle fasi iniziali della realizzazione di materiale di sintesi del percorso di approfondimento compiuto e la sua restituzione pubblica, hanno reso l'ipotesi di una sperimentazione in questa direzione decisamente interessante e potenzialmente molto appetibile per la stessa équipe preventiva del NOA, che decise di contribuire allo scopo con un adeguato investimento di risorse (umane).

Approfittando di questa importante opportunità, nell'anno scolastico 1997/98 l'Azienda USSL 41 commissionò a due classi III dell'ITIS Conti una ricerca su "Alcol e Cinema", allo scopo di approfondire:

- i diversi punti di vista in merito al tema, propri di ogni film individuato;

- il peso che il vino e gli alcolici in generale ricoprono nella cultura occidentale, al fine di sottolineare come non sia costruttivo un approccio proibizionista nei loro confronti, ma sia essenziale la conoscenza degli effetti dannosi da essi prodotti;
- una riflessione sulle premesse psicologiche (personali e collettive) che inducono al bere smodato;
- i valori positivi associabili a un corretto consumo di alcolici;
- le scelte che il linguaggio filmico adotta per esprimere tali tematiche.

Gli operatori del NOA (educatori professionali e psicologa), si resero disponibili per ogni suggerimento e supporto nell'estensione e nella realizzazione del progetto, mettendo a disposizione il bagaglio di conoscenze in loro possesso.

### **Le tappe del percorso**

Le due Aree di Progetto videro coinvolte la III Meccanica e la III Telecomunicazioni.

Il percorso si sviluppò a partire da alcuni incontri tra docenti e operatori per definire la programmazione delle linee operative dell'Area di Progetto; i termini e gli obiettivi della ricerca commissionata dalla USSL su "Alcol e Cinema"; la scelta della rosa di film da proporre ai ragazzi.

Accanto a questo, il progetto venne presentato ai genitori dei ragazzi coinvolti a cura degli operatori del NOA e dei Docenti nel corso di due appositi incontri (di sabato mattina a scuola).

Dal punto di vista dello sviluppo dei contenuti, il progetto ha visto quindi impegnati in tempi e fasi diverse, Docenti, Operatori e Genitori; Docenti, Operatori e Studenti.

Questi ultimi hanno affrontato – in una serie di incontri condotti dall'educatrice professionale del NOA - il rapporto tra alcol, giovani e società (a partire da un episodio di cronaca), le tecniche del linguaggio cinematografico, arrivando a condividere e i criteri di realizzazione delle griglie di analisi dei film e la produzione delle relative schede.

A questi incontri è seguita:

- la socializzazione degli obiettivi e delle proposte operative della ricerca;
- la formazione dei gruppi di lavoro;
- l'individuazione/assegnazione di compiti e funzioni;
- la visione da parte delle due classi dei 12 film indicati dagli operatori USSL;
- la compilazione di 12 "Schede film".

Al termine di questa fase si sono svolti due incontri (1 per ciascuna classe) per ri-contestualizzare i temi emersi dall'analisi dei film rispetto alle proprie esperienze/convinzioni personali in funzione propedeutica alla realizzazione del questionario; traccia e criteri relativi alla somministrazione (campione, modalità) sono stati individuati alla fine degli stessi.

Le due classi hanno poi provveduto a realizzare la versione definitiva del questionario a partire dal confronto dei questionari realizzati all'interno dei singoli sottogruppi delle singole classi.

Nelle pagine che seguono, abbiamo ritenuto utile riportare in modo sintetico il percorso compiuto dalle due classi coinvolte nell'Area di progetto, riprendendo fedelmente i testi scritti dagli stessi studenti protagonisti dell'intervento, che ci sembrano anche a distanza di anni assai efficaci nella descrizione delle motivazioni alla base del lavoro ed estremamente precise nel sintetizzare il percorso fatto.

### III TA

#### **Perché l'alcol?**

Sempre più spesso all'attenzione dell'opinione pubblica si pone il rapporto tra i giovani e l'alcol. Insieme ad altre droghe, l'alcol è indicato dai mezzi di comunicazione come uno dei responsabili, ad esempio, delle cosiddette "stragi del sabato sera".

Nel nostro, come negli altri paesi mediterranei, l'alcol è entrato a far parte della cultura come vino ed è quindi considerato principalmente come un elemento della nostra alimentazione. La tradizione cristiana, con l'identificazione del vino come sangue di Cristo nella Messa, lo ha ulteriormente nobilitato. L'enologia ha inoltre un aspetto rilevante dal punto di vista economico e occupazionale, dato che l'Italia è il secondo paese produttore mondiale di vino. Tutti questi motivi hanno fatto sì che molte persone, di tutte le età e condizioni sociali, non considerino l'uso di sostanze alcoliche un potenziale pericolo per alcune fasce di consumatori, come quelli più giovani. Solo l'evidente abuso, l'ubriacatura e l'alcolismo cronico, con gli eccessi spesso violenti che producono, vengono condannati.

Da una recente indagine del Consiglio d'Europa risulta, però, che i ragazzi italiani sono tra i maggiori consumatori di alcol in Europa e che questo può provocare problemi pari, se non addirittura superiori, a quelli causati dal consumo di droghe non legali.

Abbiamo quindi ritenuto interessante analizzare e cercare di capire che significato ha, oggi, per i giovani bere.

#### **Perché il cinema?**

Il cinema è tra i mezzi di comunicazione più importanti del nostro secolo. Esso è caratterizzato da un linguaggio efficace e di immediata comprensione perché è realizzato secondo il principio dell'impressione di realtà, ossia, a differenza di un libro, il film ci dà la possibilità di vedere le vicende come se fossero reali, come se stessi partecipando a ciò che vediamo accadere sullo schermo. Ciò se da un lato costituisce la forza del cinema, n'è allo stesso tempo il limite poiché non permette di trasmettere concetti astratti se non attraverso le scelte narrative e stilistiche dell'autore e la recitazione degli attori, che hanno proprio il ruolo fondamentale di trasmettere emozioni.

È importante, perciò, che un film, per essere apprezzato e ricordato nel tempo, trasmetta allo spettatore un significato, un'emozione, un pensiero attraverso immagini che devono colpire, facendo "vivere" la storia narrata. Solo così essa viene immagazzinata dalla nostra memoria e collocata nel nostro repertorio culturale.

Il cinema, però, è anche uno dei più diffusi divertimenti ed è seguitissimo dai giovani, suscita atteggiamenti, crea mode e miti a cui praticamente nessuno riesce a sfuggire. Per questi motivi, ci è sembrato molto interessante – oltre che divertente – accettare la proposta di analizzare in quale modo il problema dell'alcol è affrontato dal cinema.

#### **Il lavoro svolto**

Quando ci è stato proposto di realizzare un lavoro sul rapporto tra i giovani e l'alcol nell'ambito dell'Area di Progetto e su commissione del NOA della ASL del territorio del nostro istituto, non tutti sono stati entusiasti. Alcuni temevano, ammettiamolo, di doversi impegnare troppo, altri forse, temevano la novità di un lavoro affidato in gran parte alla nostra responsabilità.

Già dopo i primi incontri, però, il clima è nettamente cambiato e molti di noi hanno lavorato come mai non farebbero per nessuna materia scolastica tradizionale.

Gli incontri iniziali con gli esperti sugli aspetti tecnici dell'uso dell'alcol e su linguaggio cinematografico, si sono infatti rivelati stimolanti e le idee hanno cominciato a spuntare in misura persino eccessiva.

Certo non tutti i film proposti si sono rivelati ugualmente interessanti o, a nostro giudizio, tali da stimolare una discussione sull'alcol così come è vissuto dai ragazzi della nostra età. Per questo motivo abbiamo stilato una graduatoria "alcolica" e una di gradimento dei film visti. Per la prima volta, però, abbiamo guardato dei film con l'occhio dell'esperto, del critico cinematografico.

### **I film visti**

- I giorni del vino e delle rose
- Fandango
- La leggenda del santo bevitore
- Amarsi
- Trainspotting
- Kolya

### **Hit parade**

#### *L'indice alcolico*

1. I giorni del vino e delle rose
2. Amarsi
3. La leggenda del santo bevitore
4. Fandango
5. Trainspotting
6. Kolya

#### *L'indice di gradimento*

1. Trainspotting
2. Fandango
3. Amarsi
4. Kolya
5. I giorni del vino e delle rose
6. La leggenda del santo bevitore

A questo punto del nostro lavoro ci siamo chiesti se la nostra classe, dove per di più vi è una sola ragazza, potesse essere un campione significativo e abbiamo deciso di elaborare un questionario da distribuire a un gruppo più ampio di ragazze e ragazzi.

### **Il questionario**

Il questionario elaborato comprende 37 domande delle quali una parte è indirizzata a tutti i ragazzi e le ragazze che lo hanno compilato, e altre due domande sono state pensate rispettivamente per coloro che dichiarano di bere alcolici e per chi è astemio.

Con le nostre domande volevamo scoprire le abitudini del bere e il modo di pensare su questo argomento dei nostri coetanei e confrontare i loro atteggiamenti con i nostri.

In una prima fase, infatti, anche noi abbiamo compilato lo stesso questionario e successivamente lo abbiamo distribuito a 100 giovani, ragazzi e ragazze in parti quasi uguali. Ci sono tornati 96 questionari che sono stati elaborati per fornire dati concreti alla nostra indagine.

I risultati emersi ci hanno dato un'interessante immagine del "giovane bevitore medio", che Davide, il nostro compagno con la passione del teatro, ha avuto l'idea di trasformare in un breve monologo. Un altro gruppo, con la passione del computer, ha pensato di trasformare il tutto in una rappresentazione multimediale su CD-Rom da lanciare in Internet. Il questionario potrà così essere compilato da chi si collegherà al sito della scuola e i dati saranno continuamente aggiornati.

### **Monologo: "Uno dei tanti"**

(Si presenta al pubblico un ragazzo vestito normalmente con una birra aperta in mano e comincia a parlare)

*"Buongiorno,*

*il mio nome è Davide, anche se poi tutti i miei amici mi chiamano Dave; mi hanno raccattato in giro dicendomi che io secondo loro "rappresentavo l'immagine media di un ragazzo diciassettenne che fa uso di alcolici".*

*Mi hanno chiesto di parlarvi di quali siano le mie abitudini e i miei pensieri rispetto all'alcol, se devo essere sincero a me non me ne frega nulla di questi problemi, ma siccome mi hanno offerto questa birra (mostrando la birra al pubblico) ho accettato.*

*Cosa vi potrei dire di me? Ho diciassette anni e vado a scuola, se devo essere più preciso, vi posso dire che frequento un istituto tecnico statale.*

*Il mio rapporto con l'alcol è cominciato dopo i dodici anni per colpa di alcune feste, come capodanno.*

*Mi ricordo che la prima volta in cui mi sono ubriacato, giustappunto in una festa in casa di un mio amico, mi sono sentito male e ho vomitato. Sono però convinto che sia una bella sensazione.*

*Poi vi chiederete cosa mi spinge a bere anche se poi sto male? Ecco: io credo che la risposta sia che bevo perché, oltre al gusto ottimo, mi sento anche molto bene. E, comunque, non mi capita spesso di stare male, anzi mi succede molto raramente.*

*(fa un sorso di birra e poi riprende a parlare)*

*Prima alcune persone mi hanno chiesto se conosco gli effetti fisici e psichici dell'alcol; io li conosco e se vi interessa saperlo so benissimo che l'alcol è una droga pericolosa.*

*Comunque io non ne dipendo (facendo un sorso di birra) e sono anche sicuro che potrei smettere di bere gli alcolici in qualsiasi momento lo desiderassi.*

*(facendo un altro sorso di birra)*

*Guardatemi, io non sono mica uno di quegli ubriacconi falliti che si vedono nei film, io penso solamente che l'alcol sia un piacere: bevo un pò di tutto: vodka, limoncello, aperitivo, cocktails e in particolar modo gradisco il vino, e soprattutto la birra (facendo un piccolo sorso).*

*Più che altro bevo nei fine settimana e in occasioni particolari, si può dire che nell'arco di una settimana bevo più di due volte e solitamente spendo dalle venti alle trentamila lire, e se pensate che mensilmente dispongo di centomila lire circa non è tanto. (prendendo un sorso di birra)*

*Non guardatemi con quelle facce, non sono un alcolizzato, io bevo il giusto e mai nella mia vita ho desiderato essere astemio, non perché l'alcol mi sia indispensabile, ma solo perché mi piace il gusto, io non ne dipendo, solo che il sapore delle bevande alcoliche mi piace da impazzire (facendo un sorso di birra).*

*Va bene, ora mi sono stufato, e fra l'altro la mia birra sta per finire, quindi vi dico un'ultima cosa: io non sono molto sicuro sull'utilità delle campagne di prevenzione, anche se in fondo penso che molte persone non sappiano quello a cui vanno incontro.*

*Non credo però nelle campagne come quella in cui veniva servito il latte all'interno delle discoteche, e non credo neanche nei questionari che vengono posti alle persone, e ai quali io ho anche risposto. Io credo solo in me stesso, e naturalmente credo anche nella mia birra.*

*(Alzando la birra verso il cielo il ragazzo scende dal palco e se ne va)".*

### III MA

#### Obiettivo

Verificare se il film possa costituire un valido strumento di approccio per gli adolescenti al problema dell'alcol

#### I film visti

- "Giorni perduti" di Billy Wilder (1945)
- "La dolce ala della giovinezza" di Richard Broock (1962)
- "The program" di David S. Ward (1993)
- "Once were warriors" (una volta erano guerrieri) di Lee Tamahori (1994)
- "French Kiss" di Lawrence Kasdan (1995)
- "Due sulla strada" di Stephen Fears (1996)

*Commento ai film con riferimento a:*

- trattazione esaustiva dell'argomento;
- possibilità di immedesimazione;
- corrispondenza con gli stili di vita giovanili attuali;

#### *"Giorni perduti"*

Mostra gli effetti evidenti dell'abuso continuo di alcol, ma è ambientato in un'epoca per noi lontana: ci si identifica solo se si è alcolizzati.

#### *"La dolce ala della giovinezza"*

Tocca solo in modo parziale il problema dell'alcol e non ha attinenza con il nostro modo di vivere.

#### *"French Kiss"*

L'alcol compie solo una comparsa irrilevante, ma il film, nella trama e nell'ambientazione, può in qualche modo rappresentarci.

#### *"The program"*

Gli alcolici servono come fattore aggregativo fra i ragazzi, proprio come accade alla maggior parte di noi: è il film più realistico.

#### *"Due sulla strada"*

L'uso dell'alcol è legato a fattori economici e sociali: per questo motivo ci tocca pochissimo.

#### *"Una volta erano guerrieri"*

Pone la violenza come tema principale, direttamente legata all'uso di alcol, come può accadere a qualcuno di noi.

#### **Considerazioni conclusive del lavoro di analisi**

Ognuno di noi dà un'interpretazione personale dei film, quindi il film "ideale", per sensibilizzare gli adolescenti sull'uso di alcol, non esiste. Si potrebbe proporre una serie di film che tratti temi a noi più vicini, connessi con il bere, escludendo quelli che, non rappresentandoci, sono meno sentiti.

#### **Il questionario**

Indagine su un campione più ampio di giovani sulla diffusione e l'uso di alcol.

- Dopo le rilevazioni emerse a conclusione della visione dei film noi della III MA la pensiamo così, ma altri della nostra età come vedono il problema dell'alcol?
- Che rapporto hanno con l'alcol?
- E le ragazze?

**Il questionario. Compilazione, elaborazione, restituzione**

Tutti gli studenti, divisi in gruppi,

- hanno lavorato alla compilazione del questionario;
- hanno elaborato i dati statistici;
- si sono suddivisi, secondo le competenze personali, i compiti di:
  - raccolta dei dati,
  - computo dei risultati,
  - elaborazione grafica,
  - esposizione per la restituzione.

**Il campione**

Ogni studente della III MA ha:

- partecipato alla stesura del questionario;
- risposto al questionario;
- somministrato il questionario a 4 amici, due maschi e due femmine.

Noi e gli intervistati

- Giovani fra i 14 e i 25 anni
- Maschi e femmine
- Studenti e lavoratori

160 questionari distribuiti

147 questionari raccolti

8673 risposte codificate

**I contenuti del questionario**

- Chi sei
- Che cosa bevi
- Quando bevi
- Con chi bevi
- Perché bevi
- Quanto bevi
- Gli effetti dell'alcol
- Le informazioni sull'effetto dell'alcol

**I dati emersi dal questionario. Possibili scelte tematiche per la restituzione**

- Il bere in rapporto all'età
- Il bere in rapporto al sesso
- Il bere tra coetanei
- Il bere in famiglia
- Le occasioni del bere
- La tipologia delle bevande bevute
- Che cosa i giovani fanno dell'effetto dell'alcol
- Confronto fra gli esiti di questo questionario e altri dati statistici

**I dati salienti emersi dal questionario**

- I giovani, a prescindere dal sesso e dall'età, bevono per stare insieme
- Bere è piacevole
- Bere è, quasi sempre, una scelta personale
- La bevanda alcolica dei giovani è la birra
- Emerge un problema di informazione, perché la percezione del proprio bere può essere ingannevole.

## Conclusioni (di un operatore della prevenzione)

Sono moltissime le occasioni (corsi di formazione, convegni, seminari) in cui si sente dire che l'importanza della prevenzione è strettamente connessa all'ingaggio delle persone a cui "è destinata", che non è possibile pensare di operare per un cambiamento dei comportamenti solo affidandosi al passaggio di nozioni e informazioni, che fare prevenzione a scuola è difficile, che la scuola non può diventare il crocevia di mille organizzazioni diverse (tra cui la ASL) che pretendono di colonizzarla con i loro progetti e le loro iniziative (si badi bene, "tutte interessantissime"), che per fare prevenzione non c'è tempo, non ci sono risorse, è difficilissimo collaborare. Che ogni organizzazione ha i suoi tempi, i suoi codici, le sue regole e che quindi...

D'altra parte, anche all'Ettore Conti fu così all'inizio. Ricordo che in uno dei primi incontri ci venne detto da un insegnante: "*sentite, voi avete studiato per fare prevenzione, fatela voi nelle classi; io ho studiato ingegneria e insegno la mia materia. Come io non vi chiedo di venire in classe a spiegare la mia materia, così voi non potete chiedermi di fare prevenzione in tema di alcol*". Il ragionamento non faceva una piega.

L'esperienza qui sintetizzata delle Aree di Progetto della III MA e della III TA ha proprio il significato di dimostrare che tutte queste difficoltà è possibile superarle, raggiungendo in modo - credo di poterlo dire - assai soddisfacente per tutti gli attori in gioco, risultati rispettosi delle competenze e dei ruoli di ciascuno.

Da questa esperienza, così come dalle altre che sempre in quegli anni hanno visto protagonisti altri docenti e studenti, sono nati nuovi progetti, molte iniziative in tema di prevenzione dell'uso e dell'abuso di alcol e droghe.

E se oggi - qualche anno scolastico dopo... - nonostante tutti i travagli che la Scuola e i Servizi socio-sanitari territoriali hanno attraversato e stanno attraversando sono molte decine le scuole in cui sono stati avviati interventi di prevenzione è anche merito di chi a suo tempo ha dimostrato che "è possibile fare prevenzione facendo scuola e fare scuola facendo prevenzione".

## Bibliografia

- Ansaloni S, Corsari. *Adolescenti in gruppo*. Franco Angeli Editore, Milano, 1993.
- Ansaloni S, Baraldi C. *Gruppi giovanili e intervento sociale*. Franco Angeli Editore, Milano, 1996.
- Axerio MI. *Il bere a Milano*. Unicopli, Milano, 1992.
- Baraldi C. *Il lavoro sociale con i gruppi*. Franco Angeli Editore, Milano, 1996.
- Baraldi C, Casini M. *Il valore del gruppo*. Giuffrè, Milano, 1991.
- Barilaro A, Celata C. *(F)Attori di prevenzione*. Franco Angeli Editore, Milano, 2000.
- Celata C, Vialeto S. *La prevenzione primaria delle alcoldipendenze*. In *Un problema nascosto*. Centro Ambrosiano, Milano, 1996.
- Celata C, Cirri M, Zanon L. *Il mondo dell'adolescenza: pensieri, enigmi, provocazioni*. Franco Angeli Editore, Milano, 1997.

- Cirillo S. *Il cambiamento nei contesti non terapeutici*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1990.
- Comunità Nuova. *Drugs. Cosa sono, effetti, rischi e precauzioni*. Baldini & Castoldi, Milano, 1997.
- Cosmacini G. *Le qualità del tuo medico. Per una filosofia della medicina*. Laterza, Bari, 1995.
- Cottino A. *L'ingannevole sponda*. Nis, Roma, 1991.
- Dupont P. *La dinamica della classe*. Armando Editore, Roma, 1982.
- Fenaroli L. *Identità e rappresentazioni sociali*. Giuffrè, Milano, 1988.
- Francescato D, Putton A, Cudini S. *Star bene insieme a scuola*. Nis, Roma, 1986.
- Ferroni G. *La scuola sospesa. Istituzione, cultura e illusioni della riforma*. Einaudi, Torino, 1997.
- Garofalo D. *Prevenzione, scuola e territorio*. Bulzoni Editore, Roma, 1981.
- Harris M. *Buono da mangiare. Enigmi del gusto e consuetudini alimentari*. Einaudi, Torino, 1985.
- Ingrosso M. (a cura di). *Comunicare la salute*. Franco Angeli Editore, Milano, 2000.
- Leonzio U. *Il volo magico. Storia generale delle droghe*. Einaudi, Torino, 1997.
- Malagoli Togliatti M, Rocchietta Tofani L. *Il gruppo classe: scuola e teoria sistemico-relazionale*. Nis, Roma, 1990.
- Orsi W. *Educatori e giovani protagonisti nel sociale. Un percorso per la prevenzione del disagio giovanile*. Franco Angeli Editore, Milano, 1996.
- Maguire L. *Il lavoro sociale di rete*. Erickson, Trento, 1983.
- Pellai A. *Educazione sanitaria*. Franco Angeli Editore, Milano, 1998.
- Quaderni dell'osservatorio permanente giovani e alcool, Otet, Roma, 1995.
- Quaglino GP, Casagrande S, Castellano A. *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Cortina, Milano, 1992.
- Ravenna M. *Adolescenti e droghe*. Il Mulino, Bologna, 1993.
- Regione Emilia Romagna. *Ecstasy e sostanze psichedeliche. Atti della conferenza internazionale. Verso l'Utopia*, Bologna, 1997.
- Tartarotti L, Vezzani B. *Salute e prevenzione delle tossicodipendenze*. Giuffrè, Milano, 1985.
- USSL 41 – NOA (1996). *Relazione progetto prevenzione delle alcoldipendenze nelle Scuole Superiori del territorio*, Primo anno 1995-1996, riprodotto in proprio.
- USSL 41 – NOA (1997). *Relazione progetto prevenzione delle alcoldipendenze mediante corretta informazione nelle Scuole Medie inferiori del territorio*, Primo anno 1993-1994, Secondo Anno 1994-1995, Terzo Anno 1995-1996, riprodotto in proprio.
- Whitten DN, Lipp MR. *Alla salute! Due medici spiegano i benefici effetti del vino*. Neri Pozza, Vicenza, 1997.

---

## Lo sviluppo dell'esperienza

### Cinque anni di prevenzione specifica delle alcol- e tossicodipendenze

Corrado Celata

Nel corso di questi anni, in particolare con la costituzione nel 1998 dell'ASL Città di Milano, le attività preventive del NOA sono confluite nel più ampio e articolato contesto delle Attività di prevenzione specifica delle dipendenze, promosse e gestite dal Servizio Tossico/Alcoldipendenze e patologie correlate.

A partire dal 1999, infatti, l'ASL ha avviato Interventi preventivi cittadini, con l'obiettivo di promuovere e supportare la creazione e lo sviluppo di una Rete di Moltiplicatori dell'azione preventiva<sup>1</sup> in diversi ambiti di intervento, tra cui quello scolastico.

Il gruppo di lavoro è composto da personale specializzato consulente e dipendente dei Servizi SerT e NOA; le figure professionali coinvolte sono le seguenti: animatori sociali, assistenti sociali, educatori professionali, esperti in formazione degli adulti, infermieri professionali, medici, psicologi.

Consulenti e dipendenti lavorano insieme per mettere a punto e realizzare gli interventi preventivi sul territorio.

Le proposte rivolte alle Scuole, inserite nell'ambito di un progetto di intervento territoriale assai più ampio, hanno l'obiettivo di fornire il supporto del personale specializzato ASL alle Scuole e ai Docenti che vogliono attivarsi in quanto "Moltiplicatori dell'Azione preventiva".

---

<sup>1</sup> L'Ufficio Europeo dell'OMS, nel documento *Concetti e principi della promozione della salute (1987)*, sottolinea come la promozione della salute coinvolga la popolazione nel suo insieme nel contesto della vita quotidiana e metta in grado le persone di assumere il controllo e la responsabilità per il proprio benessere.

Il benessere della comunità è quindi legato anche ad un'impostazione di interventi preventivi che possano migliorare e facilitare gli scambi comunicativi tra i soggetti, tra soggetti e istituzioni e tra istituzioni, in un'ottica di coinvolgimento attivo delle persone appartenenti alla comunità.

In accordo con questi principi, nell'ambito delle Attività di prevenzione specifica sono state individuate alcune categorie di popolazione cui rivolgersi, in prima battuta, prevedendo uno sviluppo dell'intervento di tipo reticolare.

L'attenzione è stata dunque puntata su categorie di adulti **che fossero caratterizzate dalla comune** responsabilità educativa nei confronti delle fasce giovanili della popolazione che, proprio in virtù di questo, facessero parte di "reti" territoriali in qualche modo ben strutturate e potessero essere viste anche come "promotori di salute" della comunità in generale:

Area Scuola (media e superiore, pubblica e privata): Insegnanti, Personale non docente e Genitori; Area Aggregazioni Giovanili: Oratori; Sacerdoti, Responsabili, Educatori, Animatori; Associazioni sportive: Dirigenti e Allenatori; Associazioni scoutistiche: Capi scout; Locali notturni: Gestori, Operatori della notte. Area Scuole Guida: Istruttori (di pratica) e Insegnanti (di teoria). Area Sanità territoriale: Medici di Famiglia; Farmacisti. Area Lavoro: Uffici politiche sociali di CGIL, CISL, UIL; Delegati Sindacali e RLS.

Gli interventi si articolano in:

- ricerca e progettazione mirata di interventi sperimentali in ogni singola scuola (prevedendo l'intervento sul campo dei professionisti ASL);
- intervento di personale specializzato in classe a supporto dei docenti;
- formazione docenti e supporto alla realizzazione di interventi preventivi in classe da parte di personale specializzato, anche sui temi della prevenzione dell'abuso alcolico (nell'ambito di un progetto nazionale promosso dal Ministero della Salute);
- formazione del personale non docente;
- fornitura di sussidi didattici e strumenti di lavoro già valicati;
- realizzazione di incontri rivolti ai genitori;
- supporto all'organizzazione di Incontri a tema rivolti a Collegi Docenti e Consigli di Istituto.

Nello sviluppare gli interventi a livello territoriale si è cercato di mantenere molto alta l'attenzione al contesto locale (è, infatti, ormai noto come non sia possibile pensare una strategia di prevenzione "uguale per tutti").

Ciò si è concretizzato nella grande attenzione alle caratteristiche della città così come nella cura della cultura di ogni organizzazione con la quale abbiamo stabilito un contatto.

D'altra parte, nella logica aziendale che comincia a caratterizzare anche il settore sanitario pubblico, ci siamo prefissi l'obiettivo di costruire interventi che potessero essere facilmente "esportabili" almeno nella loro struttura di fondo, così da ottimizzare l'utilizzo delle risorse.

In questo senso anche i prodotti editoriali e i sussidi didattici sono stati pensati per essere diffusi capillarmente a Milano, ma anche per essere a disposizione dell'intero territorio nazionale, considerandone l'innovatività indiscussa.

A supporto dell'azione preventiva, sono stati anche realizzati sussidi didattici appositamente pensati per accompagnare i Moltiplicatori dell'azione preventiva nella propria formazione e nella realizzazione di azioni preventive sul territorio.

In particolare, per essere utilizzati (anche) a Scuola, sono stati realizzati:

- "ShaKe IT!" – kit multimediale per l'educazione alla salute in tema di alcol, rivolto al mondo educativo dei preadolescenti;
- "Tripper. Viaggio ai confini della prevenzione" – kit multimediale sulle droghe rivolto al mondo educativo degli adolescenti.

Questi sussidi sono a disposizione gratuita delle Scuole milanesi e possono essere richiesti al nostro recapito:

ASL CITTÀ DI MILANO – Dipartimento ASSI – Servizio Dipendenze – Attività prevenzione specifica – Via Ippocrate 45 – Pad. 7 – tel 0285782953 – fax 02700448092 – e.mail [previeni@libero.it](mailto:previeni@libero.it).

### ShaKe-IT! Ingredienti per un cocktail di salute

Kit multimediale per l'educazione alla salute sui temi dell'alcol, ad uso degli insegnanti, degli operatori socio-sanitari dei Servizi pubblici e privati attivi nel settore delle Dipendenze e dell'Educazione alla salute, educatori, animatori, responsabili di Agenzie educative (Oratori, Gruppi Scout, ecc.) impegnati nel lavoro con pre-adolescenti e adolescenti. È stato pensato per:

- Rispondere all'esigenza - manifestata in particolare dal mondo della scuola - di avere a disposizione supporti informativi e metodologici flessibili per poter parlare di alcol e salute in classe;
- Lasciare all'insegnante (ma anche all'educatore e all'animatore) la piena titolarità dell'intervento educativo, miscelando nel modo ritenuto di volta in volta migliore e più adatto gli "ingredienti di salute" del kit stesso.

ShaKe-IT!, infine, è stato progettato con una struttura aperta che potrà essere via via arricchita dalle esperienze concrete di coloro che lo utilizzeranno. In questo modo abbiamo ritenuto di rispondere a un'altra esigenza, molto sentita nel campo dell'educazione: avere a disposizione strumenti continuamente aggiornabili, trasformando i sussidi in occasione e stimolo di formazione permanente.

ShaKe-IT! contiene:

*Spunti per il lavoro di definizione dell'intervento*, frutto della sperimentazione sul campo: le risposte a molte domande classiche di chi intraprende un percorso di educazione alla salute; la rielaborazione sistematica (sotto forma di schede) di alcune esperienze concrete condotte dai docenti delle scuole in cui è stato sperimentato un intervento educativo in tema di alcol.

*Antologia di 100 pagine* selezionate per conoscere "tutto" su alcol e dintorni: l'alcol nella letteratura e nella società, l'adolescenza, italiani e alcol, tre ricerche su giovani e alcol, gli alcolici: uso e abuso, promozione della salute, educazione alla salute e prevenzione, divenire sensibili alla salute, la comunicazione, educare i figli.

*Mediateca*: bibliografia ragionata, documentari, film del circuito cinematografico, siti internet tematici.

*DisKIT!* - guida all'utilizzo del gioco interattivo (su dischetti per PC) pensato per i ragazzi.

*VideoKIT!* - le istruzioni per l'uso della videocassetta contenuta in ShaKe-IT!

*Alcol: giocando si impara* - dieci attivazioni per il lavoro in classe.

*KIT...si gira!* - dieci schede film per una visione guidata di alcune pellicole cinematografiche appositamente selezionate.

*Le attenzioni dell'Insegnante Animatore* - alcuni suggerimenti per favorire la migliore riuscita degli interventi di educazione alla salute.

*Se si viene a sapere che...* - due utili vademecum per affrontare al meglio le situazioni problematiche che si potrebbero presentare

*Mappa dei Servizi* - gli indirizzi e i numeri di telefono di Servizi pubblici, Volontariato, Auto Aiuto, in tutta Italia.

*Glossario* per chiarire i termini più difficili contenuti nel testo.

### Tripper

“Tripper” è un kit multimediale sulle droghe destinato agli insegnanti e agli studenti delle scuole medie superiori (ma non solo).

È organizzato intorno ad un gioco da tavolo, che rappresenta un'occasione per trattare l'argomento droghe in forma dinamica e interattiva.

Il gioco è costruito su quattro viaggi immaginari di altrettanti famosi personaggi della letteratura per ragazzi: Alice, Gulliver, Robinson Crusoe, Capitano Nemo.

Giocando con i personaggi si aprono innumerevoli occasioni per approfondire le proprie conoscenze e per intraprendere discussioni sul tema delle droghe. Le caselle del gioco, infatti, rimandano tramite domande e riferimenti, ai vari materiali contenuti nel kit: rassegna stampa, curiosità, schede tecniche sulle sostanze, schede-film, rassegna antropologica, bibliografia e siti Internet, attivazioni, percorsi di approfondimento.

Il kit si presenta quindi come un contenitore di materiali agili, completi, pratici, con una veste grafica accattivante e piacevole.

“TRIPPER” – sul modello dei più noti prodotti in commercio – si propone di facilitare: l'interazione fra i destinatari (fra insegnanti e ragazzi, ma anche fra ragazzi e ragazzi), il confronto e la discussione fra i partecipanti, il passaggio di informazioni corrette.

Il meccanismo del gioco – che ha come obiettivo quello di guadagnare il maggior quantitativo possibile di “Prev”, monete della prevenzione...- comporta l'utilizzo di tutti gli altri “ingredienti” del sussidio didattico.

“Patente di guida” – La droga non guida: opuscolo di forma simile alla patente di guida contenente le informazioni in merito ai rischi connessi all'uso di sostanze, in relazione alla guida di ciclomotori e autovetture.

“Forse non tutti sanno che...”: manualetto contenente spunti storico-culturali relativi alle diverse sostanze.

“Vocabolario slang”: un vero e proprio vocabolario dello slang utilizzato dai ragazzi in merito a questi argomenti (la realizzazione è il frutto del lavoro in diverse classi di scuola superiore realizzato l'anno scorso dagli operatori della ASL).

“BIB - BooksBliss”: bibliografia ragionata delle pubblicazioni esistenti sui temi delle dipendenze.

### **Anthropikos**

Una rassegna antologica del punto di vista dell'antropologia in riferimento alla droga.

"WWW fix" – la droga nella rete: guida ai siti istituzionali italiani ed esteri che parlano di droghe, alcol e dipendenza.

"In sostanza – notizie stupefacenti": raccolta di schede informative sull'alcol, le droghe e i farmaci.

"Il ricettario della Prevenzione": raccolta di schede per gli Insegnanti per la realizzazione di attivazioni sul tema delle droghe e delle dipendenze da effettuare in classe.

"Rassegna stampa sulle droghe", suddivisa in tre parti:

un contributo di sintesi sulle potenzialità che la lettura critica della comunicazione di massa (quotidiani, stampa, televisione) riveste per fare prevenzione; tre schede critiche di articoli di giornale, utilizzabili come traccia per ulteriori approfondimenti; una rassegna stampa ragionata su "vent'anni di droga" sulle pagine del "Corriere della Sera", realizzata in formato tabloid.

"Ciak - Il cinema e le dipendenze": un articolo di rivista specializzata contenente una rassegna critica dei film meno recenti che trattano il tema delle dipendenze.

Un'introduzione sugli aspetti didattici e psicologici del cinema e dell'illusione filmica.

Una filmografia tematica sulle sostanze dall'inizio del secolo ai giorni nostri.

Otto schede film didattiche, per attivare il lavoro con i ragazzi.

Sei schede critiche pensate per il docente, come spunti di approfondimento.

"CD TRIPPER"

Un CD-Rom contenente approfondimenti e ulteriore materiale di ricerca (un'accurata rassegna stampa degli articoli apparsi a partire dal 1996 su alcuni dei maggiori quotidiani italiani: Corriere della Sera, Avvenire, La Repubblica, L'Unità, La Stampa, Il Giorno, Il Messaggero, Il Manifesto; articolati in quattro aree tematiche: ecstasy e nuove droghe; l'eroina e le droghe pesanti; la marijuana e le droghe leggere; droga, carcere e punibilità).

È stato pensato come possibile gadget da mettere a disposizione dei ragazzi.

---

## NOI...INSIEME

### Un progetto realizzato dai ragazzi

Franca Forzani

Tutto è iniziato qualche anno fa, nell'anno scolastico 1996/97, quando il NOA (Nucleo Operativo Alcolologia), ha messo in guardia la Commissione di Educazione alla Salute della mia scuola, il "Tenca" di Milano, circa l'abuso di sostanze alcoliche da parte dei ragazzi, e ci ha proposto un corso di aggiornamento, con lo scopo di pensare a qualche forma di prevenzione.

Il corso, di durata biennale, è stato seguito da una decina di docenti. In una prima fase del corso, gli operatori del NOA, un educatore professionale e una psicologa, ci hanno fornito informazioni e sensibilizzato al problema, poi, in una seconda fase abbiamo tutti insieme prodotto un test da somministrare ai ragazzi della nostra scuola, per capire le loro abitudini e le loro conoscenze in merito.

Il test venne distribuito a tutte le classi della scuola, ad eccezione delle prime, producendo una quantità enorme di dati che furono tabulati dai docenti corsisti e rielaborati in forma grafica dagli operatori del NOA (utilizzando solo i risultati di alcune classi campione).

Abbiamo capito in quell'occasione che è opportuno effettuare rilevazioni di dati in modo mirato, per evitare che l'enormità delle informazioni prodotte sommerga il lavoro. Ad ogni modo, i risultati del test parlavano chiaro: la maggior parte dei ragazzi faceva uso di sostanze alcoliche in modo errato, soprattutto di superalcolici ed erano poco informati circa gli effetti dell'alcol sulla salute e le norme legislative del nostro Paese.

L'anno successivo un gruppo di cinque insegnanti ha deciso di divenire "operativo".

Inizialmente abbiamo realizzato un progetto, denominato "progetto alcol" in cui ciascun docente proponeva un'attività ad una propria classe. Tale attività poteva essere un opuscolo, un giornalino, dei tabelloni, una ricerca e quant'altro potesse servire a far riflettere i ragazzi, ma doveva anche essere in grado di trasmettere un messaggio alle altre classi della scuola, doveva insomma essere reso "visibile" a tutti.

Questa attività era interna alla scuola, ma venne chiesto ad una psicologa del NOA di farci da supervisore.

Quattro classi si sono dichiarate interessate all'iniziativa e hanno cominciato a lavorare.

Una classe ha deciso di produrre dei tabelloni, un'altra una ricerca che correlasse l'alcol al mondo della musica, la terza un opuscolo informativo e la mia classe, la seconda E, ha iniziato il lavoro che descriverò qui di seguito.

### Il percorso del primo anno

Per cominciare ho proposto, modificandolo un pò, il test che era stato predisposto dai docenti l'anno precedente (vedere allegato). Insieme agli altri docenti aderenti al progetto, ho rielaborato i dati in forma grafica e li ho presentati ai ragazzi, riflettendo con loro sui risultati. In realtà la classe non presentava grossi problemi di abuso e conosceva discretamente tutti gli effetti che l'alcol comporta, tuttavia l'interesse era alto, tra-

spariva in loro la necessità di lanciare un messaggio chiaro ai loro coetanei; così si decise di proseguire il lavoro, ma come? I ragazzi pur volendo assolutamente fare qualcosa, non avevano ancora gli strumenti necessari per organizzare un progetto in maniera autonoma. Io, d'altra parte, non mi ero mai cimentata in un lavoro di questo tipo e non sapevo quale potesse essere il modo migliore per andare avanti.

Ho scelto la strada che mi sembrava più semplice: ho proposto loro di dividersi in gruppi e di elaborare ciascuno un aspetto diverso del problema da riunire poi in un giornalino da distribuire alle altre classi.

Il primo gruppo scelse di fare una ricerca sull'alcol e sulle altre sostanze, e intervistare coloro che avevano vissuto in prima persona il problema dell'alcolismo.

Il secondo gruppo pensò di sottoporre un'intervista a degli amici per sapere che cosa spinge i giovani ad abusare di alcol e di droghe, in particolar modo il sabato sera.

Il terzo gruppo pensò invece di riproporre lo stesso test che era stato distribuito alla classe ad un identico numero di adulti (26 alunni = 26 adulti) di età compresa fra i 38 e i 45 anni.

Successivamente avrebbero confrontato i grafici ottenuti.

Il quarto gruppo invece non sapeva cosa fare finché non mi sono accorta che una ragazza, nei tempi morti fra le lezioni e durante l'intervallo si divertiva a disegnare fumetti.

Le ho proposto di disegnare una storia che parlasse di giovani e dei loro rapporti con l'alcol.

Immediatamente si è formata una squadra! Lei disegnava le tavole, una sua compagna costruiva la storia, un'altra rifiniva le tavole curando in particolare gli occhi dei personaggi, altre ancora ripassavano i tratti a penna e cancellavano quelli a matita.

Contemporaneamente il lavoro degli altri gruppi proseguiva.

Una ragazza del primo gruppo prese contatto con una persona appartenente all'associazione degli alcolisti anonimi che si offrì di venire nella nostra scuola, un pomeriggio, a raccontare la sua storia. Fissarono un appuntamento e ci incontrammo in un'aula con un buon numero di ragazzi della classe, anche appartenenti agli altri gruppi. Nei giorni precedenti i ragazzi si erano accordati su che domande porre all'alcolista ed erano un pò preoccupati di non urtare la sua suscettibilità ottenendo ugualmente le informazioni di cui avevano bisogno.

Preoccupazione inutile perché lui ci raccontò spontaneamente la sua storia e come fece ad uscire dal problema dell'alcol, anche se, disse: "un alcolista non diventa mai un ex alcolista, ma rimane tale per tutta la vita, anche se non beve". I ragazzi rimasero molto colpiti dalle sue parole; ci fornì anche del materiale prodotto dall'associazione e ci spiegò come funzionano i gruppi di sostegno.

In quel periodo doveva essere definita la trama del fumetto; decidemmo di dedicare un'ora di lezione ad un dibattito da cui sarebbe emersa la trama e la sorte dei protagonisti. Al termine dell'incontro, molto animato, avevamo raggiunto un compromesso.

Anche il secondo e il terzo gruppo terminarono di raccogliere il materiale. Mentre il materiale grezzo prodotto aspettava di essere messo insieme, il fumetto procedeva un pò a rilento e la scuola stava terminando.....

Decidemmo di rinviare la stesura del giornalino all'anno successivo, con il vantaggio che il lavoro avrebbe potuto essere valutato al fine dell'attribuzione del credito scolastico, cosa che ritenevo potesse mantenere vivo l'entusiasmo.

## Il percorso del secondo anno

Come spesso succede quando si deve riprendere un lavoro, ricominciare è stato faticoso. I ragazzi sembravano non avere più voglia di terminare il giornalino, d'altra parte si sa, con gli adolescenti una cosa parte con tanto entusiasmo ma, quando ormai è stato consumato lo sforzo, è difficile farla portare a termine. Bisognava rilanciare l'iniziativa.

L'occasione mi si è presentata quando il Comune di Milano ci ha fatto pervenire un bando di concorso per produrre un progetto di comunicazione, riguardante un tema di prevenzione. Il lavoro è ripartito in quarta!!!

Il materiale raccolto l'anno precedente è stato rielaborato, corretto e reso in forma grafica accattivante. Il fumetto è stato ripreso e, alla fine è nata una storia di 25 pagine.

Per trasformare il materiale prodotto in un vero e proprio giornalino i ragazzi hanno deciso di inserire nella storia i risultati delle interviste, le ricerche e l'esperienza dell'alcolista.

Tre ragazzi hanno avuto l'idea di disegnare degli spot pubblicitari e una ragazza ha inventato una storia che ha preso solo spunto da quella raccontata dall'alcolista anonimo, ma è prodotto di pura fantasia.

Il tempo stringeva, dovevamo pensare alla copertina, al titolo, all'impaginazione, alla presentazione. Il lavoro è stato duro, non tutti i ragazzi si sono prodigati con lo stesso impegno, ma molti di loro hanno dimostrato grandi capacità organizzative e pratiche.

Il giornalino è stato consegnato nei tempi stabiliti.

## Il risultato

Nei mesi successivi non riuscivamo a trattenere la curiosità. "Come giudicheranno il lavoro? Sarà piaciuto? Le altre scuole avranno fatto cose molto più belle! Sicuramente vincerà un sito web, un giornalino non interesserà a nessuno!!" Queste erano le nostre riflessioni.

Finalmente ci pervenne un invito a partecipare alla premiazione dei lavori. Telefonammo cercando di carpire qualche informazione, ma non ci dissero niente.

Ci presentammo là quasi tutti, la scuola era ormai finita e qualcuno era già partito.

Quando iniziò la cerimonia di premiazione ci informarono che a pari merito avevano vinto otto lavori. Proiettarono immagini di siti web, un filmato, un'agenda, ascoltammo un rap e altro ancora. Erano tutti lavori bellissimi!! Eravamo sulle spine, erano già stati premiati, fra strette di mano, foto, complimenti, ben sette lavori. Avevamo quasi perso le speranze, poi....In una videata apparve una pagina del nostro giornalino.

Avevamo vinto anche noi!!! Anche per noi premi, strette di mano, complimenti e un premio speciale per Raffaella, la nostra disegnatrice di fumetti.

Tutti i ragazzi della classe, sono stati molto contenti di avere vinto, ma sono consapevoli che lo scopo del progetto era fare prevenzione. Il concorso è stata una bella soddisfazione e una spinta per portare a termine quanto intrapreso.

## Allegato

### QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

1. Anno di nascita \_\_\_\_\_
2. Sesso  M  F
3. Classe frequentata  
 1°       2°       3°       4°       5°
4. Come valuti il tuo rendimento scolastico?  
 Ottimo       Buono       Nella media       Scarso       Pessimo
5. Com'è composta la tua famiglia?  
 Papà       Mamma       Fratelli n° \_\_\_\_       Sorelle n° \_\_\_\_       Nonni n° \_\_\_\_
6. Quali di queste persone vivono in casa con te?  
 Papà       Mamma       Fratelli n° \_\_\_\_       Sorelle n° \_\_\_\_       Nonni n° \_\_\_\_
7. Quando ti sei sentito giù, triste o depresso, ti è capitato di usare qualcuna di queste sostanze?  
 Birra       Hashish       Superalcolici       Vino       Ecstasy  
 Caffè       Tabacco       Psicofarmaci       Anabolizzanti
8. Quando hai avuto bisogno di aumentare il tuo rendimento fisico o intellettuale, ti è capitato di usare qualcuna di queste sostanze?  
 Birra       Hashish       Superalcolici       Vino       Ecstasy  
 Caffè       Tabacco       Psicofarmaci       Anabolizzanti
9. Per divertirti con gli amici, ti è capitato di usare qualcuna di queste sostanze?  
 Birra       Hashish       Superalcolici       Vino       Ecstasy  
 Caffè       Tabacco       Psicofarmaci       Anabolizzanti
10. Quali fra queste bevande secondo te non contengono alcol?  
 Cuba-libre       Jaegermeister       Birra       Gatorade       Aperol  
 Porto       Lemonhead       Bitter Campari       Sangria       Coca-Cola

**11.** Secondo te fra liquori, vino e birra quale contiene:

più alcol \_\_\_\_\_

meno alcol \_\_\_\_\_

**12.** Poco prima di metterti alla guida (motorino o auto), quanto puoi bere senza superare il limite previsto dal Codice della Strada?  
(rispondi Vero o Falso a tutte le voci)

	Vero	Falso
nessuna bevanda alcolica	_____	_____
una lattina di birra	_____	_____
due lattine di birra	_____	_____
tre lattine di birra	_____	_____
un bicchiere da tavola di vino	_____	_____
due bicchieri da tavola di vino	_____	_____
tre bicchieri da tavola di vino	_____	_____

**13.** L'alcol è:

(puoi dare più di una risposta)

- un alimento
- un farmaco
- un rimedio per alcuni mali
- una droga
- un antidepressivo
- un aiuto per stare con gli altri

**14.** Ritieni che il consumo di alcol in gravidanza possa essere dannoso per il feto?

- Sì                       No                       Non so

**15.** Secondo te il numero di morti per cause legate all'abuso alcolico è:

- Minore di quello per droga
- Maggiore di quello per droga
- Equivalente a quello per droga

**16.** È abitudine diffusa bere vino quotidianamente:

- |                                  |                            |                            |                                 |
|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| per un ragazzo della tua età     | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> di più |
| per un adulto (sopra i 20 anni)  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> di più |
| per un anziano (sopra i 65 anni) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> di più |

**17.** L'abuso di bevande alcoliche può provocare danni alla salute fisica o mentale?

- Sì                       No                       Non so

**18.** Secondo te, in Italia, la vendita di bevande alcoliche (vino, birra, liquori, aperitivi, ecc.) è:

- libera a tutti  
 vietata ai minori di anni 14  
 vietata ai minori di anni 16  
 vietata ai minori di anni 18

**19.** Quale di queste bevande bevi più frequentemente?

- Birra                       Vino                       Superalcolici                       Coca-cola  
 Crema Whisky                       Aperitivi                       Cocktail                       Nessuna

**20.** Ti è mai capitato di guidare il motorino o la macchina (se hai già la patente), avendo bevuto troppo?

- Sì                       No

**21.** Ti è mai capitato di essere trasportato in macchina o in motorino da una persona che ti sembrava avesse bevuto troppo?

- Sì                       No

**22.** Se ti dovesse capitare, cosa faresti?

- ti rifiuteresti di salire  
 faresti finta di niente e saliresti ugualmente  
 saliresti ugualmente, ma lo inviteresti a guidare con prudenza  
 chiederesti a qualcun altro di guidare  
 chiameresti un taxi

---

## Grasso o magro

### Progetto di prevenzione dei Disturbi del Comportamento Alimentare

Raffaella Rigamonti, Milena Agosti, Stefania Daniele,  
Caterina de Colle, Giovanna Di Benedetto

#### Premessa

Il progetto “Grasso o magro...Parliamone insieme” nasce nel marzo 2000, con il fine di prevenire i Disturbi del Comportamento Alimentare, diventati un problema di rilevanza sociale anche in Italia. Le riflessioni, presentate di seguito, si riferiscono all'attività triennale del gruppo di Progetto per la prevenzione dei disordini del comportamento alimentare del Servizio Famiglia, Infanzia, Età Evolutiva dell'ASL Città di Milano.

Dati recenti indicano che l'anoressia nervosa colpisce adolescenti e giovani donne adulte dei paesi occidentali in un range tra lo 0,2% e lo 0,8%. Letà d'esordio del disturbo è compresa tra i 12 e i 25 anni, con un picco di maggiore frequenza tra i 14 e i 18 anni.

Per quanto riguarda la bulimia, il disturbo interessa invece un range tra l'1% e il 2% di giovani donne. Letà di esordio del disturbo è compresa tra i 12 e i 25 anni e il picco è indicato tra i 17 e i 18 anni, in linea con l'anoressia. I clinici hanno registrato un incremento drammatico di richieste di trattamento di bulimia nervosa. Anche il “binge eating disorder” è stimato in continua crescita.

Inoltre, i ricoveri pediatrici nella prima infanzia per mancato aumento di peso, in assenza di condizioni mediche predisponenti, variano dall'1% al 5%.

Ai disturbi dell'alimentazione sono anche associate condizioni psicopatologiche in percentuali molto rilevanti, soprattutto depressione, abuso di sostanze, disturbi d'ansia, disturbi di personalità.

L'aumento esponenziale dei disordini alimentari, ha evidenziato la necessità di elaborare il progetto “Grasso o Magro”, con finalità di intervento preventivo sugli aspetti del disagio in età adolescenziale, per tentare di cogliere la complessità della relazione esistente tra funzione alimentare, corpo ed emozioni. Tale relazione rimanda, infatti, alla problematica centrale in adolescenza, cioè la costruzione dell'identità e la percezione del sé in relazione con l'altro.

#### Finalità del progetto e obiettivi

Questo progetto nasce per cercare di dare una risposta al malessere espresso dai ragazzi, offrendo un luogo di confronto su tematiche emotive sottostanti a comportamenti alimentari inadeguati.

La causa dei disturbi dell'alimentazione è di matrice multifattoriale. Dal punto di vista psicologico, la clinica evidenzia come le persone sofferenti di questi disturbi abbiano incontrato difficoltà nel processo di individuazione e di accettazione dell'identità sessuale, temi strettamente connessi con il processo di costruzione dell'identità in adolescenza.

Inoltre, queste problematiche personali spesso si intersecano con problematiche relative a dinamiche familiari disfunzionali.

Sul piano sociologico, invece, si pone l'accento sull'importanza dei modelli proposti dalla cultura occidentale, che valorizza il corpo, l'immagine, la bellezza, la capacità di autocontrollo e la competizione. Questa mitizzazione del corpo può causare grosse difficoltà a soggetti che nutrono dentro di sé un profondo senso di insicurezza, cosa che potrebbe sfociare in una forte difficoltà a sviluppare un senso di autostima adeguato rispetto all'immagine del sé corporeo.

Si ritiene, pertanto, utile e necessario aiutare gli adolescenti a sviluppare una considerazione armonica del Sé, stimolandoli a fare emergere una capacità critica non rivolta unicamente a loro stessi, come spesso in adolescenza accade, ma anche verso quei modelli sociali di comportamento poco adeguati e realistici.

L'obiettivo del progetto consiste quindi nel riconoscere e gestire le tensioni emotive che portano ad adottare comportamenti alimentari inadeguati. È importante cercare di rinforzare la struttura di personalità in evoluzione e valorizzarne le parti positive e in continua trasformazione, per migliorare e rinforzare la consapevolezza delle risorse.

Agli adolescenti sono offerte informazioni sugli aspetti psicologici e nutrizionali relative ai disturbi del comportamento alimentare, insistendo particolarmente sugli aspetti di disagio generale che, una volta strutturati, potrebbero evolvere in patologie delle condotte alimentari.

Il progetto viene proposto agli studenti delle scuole medie superiori della città di Milano, di età compresa tra i 15 e i 20 anni.

## Gruppo di lavoro e organizzazione interna e interistituzionale

Al progetto collaborano quattro psicologhe e un medico nutrizionista.

In ogni CPBA distrettuale (Centro di Psicologia per Bambini e Adolescenti), uno psicologo ha assunto il ruolo di referente del progetto per il territorio di competenza. Tale ruolo prevede la partecipazione a una riunione mensile con l'intera équipe.

I rapporti con le scuole avvengono anche grazie alla collaborazione degli psicologi del CPBA referenti del progetto, i quali fanno da tramite per quanto concerne le segnalazioni delle scuole del territorio interessate a proporre il progetto all'interno del loro Istituto.

Il contatto, all'interno delle scuole interessate, è gestito dall'insegnante referente all'Educazione alla Salute, incontrato durante la presentazione del progetto per concordarne modalità e tempi di attuazione. Al termine degli interventi, si presenta agli insegnanti referenti una restituzione scritta e un verbale sul lavoro svolto con le diverse classi, in cui sono espresse riflessioni relative non soltanto ai contenuti dell'intervento, ma anche alle dinamiche emerse.

I rapporti con le scuole, che hanno ad oggi aderito al progetto, sono di diversa natura. Alcune collaborano attivamente alla realizzazione degli interventi, facilitando l'inserimento degli operatori nel contesto scolastico (ad esempio, seguendo le indicazioni loro date per preparare i soggetti agli incontri), con altre, invece, i rapporti istituzionali risultano più difficili. Infatti, questi istituti mettono in atto una sorta di delega totale nei confronti degli operatori, i quali si possono trovare spesso a lavorare con adolescenti che non sono informati dell'iniziativa.

## Articolazione del progetto e metodologia

Il progetto “Grasso o Magro” consente di confrontarsi in gruppo su tematiche emotive, relazionali, nutrizionali legate alle condotte alimentari a rischio.

Il progetto, dal marzo 2000 ad oggi, ha subito diverse modifiche, suggerite dall'esperienza. Nella prima fase (marzo–giugno 2000), l'articolazione dell'intervento prevedeva l'attivazione di gruppi di discussione condotti da due operatori, direttamente presso le scuole, per le classi prime e seconde (dai 14 ai 16 anni), mentre presso le sedi ASL, per le classi terze, quarte e quinte (dai 17 ai 20 anni).

Nel corso di questo primo anno il progetto è stato rivolto, a livello sperimentale, alle scuole degli allora distretti 3 e 6 dell'ASL città di Milano.

Nell'anno scolastico 2000/2001, il progetto è stato proposto a tutte le scuole medie superiori di Milano.

Nell'anno scolastico 2002/2003 il progetto ha subito una sostanziale modifica.

Per la **seconda superiore (15-16 anni)** è previsto un incontro informativo di due ore con il gruppo classe, avente l'obiettivo di visualizzare il legame esistente tra *cibo ed emozioni*. L'incontro è stato condotto da due operatori e si è svolto durante l'orario curricolare.

I soggetti, interessati e motivati, hanno avuto la possibilità di continuare l'esperienza, partecipando a ulteriori incontri di approfondimento pomeridiani in gruppi strutturati, informativi e interattivi, composti da soggetti provenienti anche da classi diverse.

L'intervento prevedeva tre incontri pomeridiani, della durata di due ore ciascuno, condotti da due operatori, svolti all'interno della scuola stessa. Al secondo incontro, era invitato anche un dietologo.

Gli argomenti legati ad aspetti nutrizionali, emotivi e corporei sono stati affrontati mediante la proposta di stimoli e attivazioni, che hanno permesso il confronto sulla base di aspetti concreti.

Motivazioni dei cambiamenti, apportati alla struttura del progetto, scaturiscono dall'esperienza e riflessione maturate negli anni precedenti. Gli adolescenti trovano eccessivamente faticoso lavorare con modalità unicamente verbali, per cui si è pensato di introdurre modalità interattive, ad esempio attivazioni strutturate, in linea con la loro capacità operatorio-concreta del pensiero.

Inoltre, si è ritenuto importante offrire la possibilità a tutti gli studenti delle classi seconde, indipendentemente dalla loro motivazione personale, di riflettere sui legami che intercorrono tra abitudini alimentari e vissuti emotivi. È stato previsto allora un incontro con l'intero gruppo classe della durata di due ore, in orario scolastico. Ciò rappresenta un'opportunità per i ragazzi di scegliere, con maggior consapevolezza, di partecipare agli incontri di approfondimento pomeridiani.

Agli **studenti di terza, quarta e quinta superiore (17/20 anni)** è stato proposto, dall'anno 2002, un incontro di gruppo preliminare della durata di due ore, condotto da due psicologi, avente l'obiettivo di fornire informazioni sui temi che sarebbero stati poi affrontati negli incontri successivi. Prima dell'adesione al gruppo strutturato, gli adolescenti faranno un colloquio di conoscenza individuale per chiarire le motivazioni. Tale proposta offre la possibilità di conoscere meglio il progetto e sperimentare le modalità gruppali di confronto utilizzate.

Il percorso successivo prevedeva, inizialmente, sei incontri, di un'ora e trenta ciascuno, a cadenza quindicinale, da svolgersi durante le prime ore del pomeriggio. A due

di questi incontri partecipava un medico nutrizionista, insieme ai due psicologi conduttori.

La metodologia dell'intervento si fonda sul gruppo psicoeducativo. Secondo gli studi sulle dinamiche di gruppo, le relazioni gruppali fra pari rivestono funzioni essenziali per la crescita sociale, cognitiva e affettiva dell'individuo. È proprio nel gruppo che l'adolescente spontaneamente "si cerca" e "si rispecchia"; in esso trova, oltre a una possibilità di confronto, i modelli a cui ispirarsi, nuovi legami affettivi e l'eventualità di sperimentarsi sul piano della relazione con l'altro. Infatti, il gruppo consente di "fare esperienza" in maniera diretta e immediata e potrebbe diventare luogo privilegiato di scoperte ed elaborazioni di vissuti ed emozioni.

Trattandosi di un setting preventivo, si privilegia una modalità di conduzione attiva e interattiva di orientamento cognitivo, utile a stimolare nei partecipanti la scoperta di risorse dell'Io, non trascurando però un ascolto a orientamento psicodinamico, per le aree conflittuali, intrapsichiche e relazionali, che il gruppo potrebbe eventualmente far emergere. La comprensione e l'ascolto di tali dinamiche non si traducono in una dimensione interpretativa, ma in un'educazione al dubbio e a una riflessione critica rispetto ai vissuti personali e relazionali.

In tutti gli incontri con le classi seconde, sia quelli svolti durante l'orario scolastico sia quelli pomeridiani, gli operatori si avvalgono del supporto di varie attivazioni, quali frasi-stimolo, immagini e disegni per stimolare maggiormente il confronto tra i soggetti e la loro capacità elaborativa, rispetto alle problematiche emerse.

Il ruolo dei conduttori è rivolto anche a comprendere le dinamiche gruppali, per aiutare i partecipanti a focalizzarne i processi e a valorizzare quindi la loro esperienza.

**Tabella riassuntiva dell'attività svolta 2000-2003**

<b>Intervento</b>	<b>Totali anno 2000</b>	<b>Totali anno 2001</b>	<b>Totali anno 2002</b>	<b>I semestre 2003</b>
N° scuole sedi di intervento	33	22	36	18
N° incontri informativi classi	462	259	97	28
N° colloqui individuali	248	104	127	34
N° incontri di gruppo psicoeducativi	39	57	33	13
N° partecipanti	98	141	73	28
N° presenze	253	371	246	69
N° incontri classi seconde	54	43	175	81
N° partecipanti	872	3264	1559	
N° gruppi approfondimento classi seconde		3	18	11
N° partecipanti		7	103	43
N° presenti		19	290	92
N° incontri insegnanti		62	96	40

## Punti di forza e di debolezza del progetto

Per quanto riguarda i punti di forza, si sottolinea il gradimento dell'esperienza evidenziato dai ragazzi nei questionari di valutazione, compilati alla fine dell'intervento.

In particolare, gli studenti apprezzano il gruppo come strumento di lavoro e luogo in cui potersi confrontare. La dimensione grupppale assume pertanto la funzione di contenitore dei loro sentimenti di inadeguatezza e consente un reciproco rispecchiamento della loro strutturazione identitaria in evoluzione, ricca e articolata.

Inoltre, grazie agli incontri di due ore svolti con i gruppi-classe, un numero significativo di adolescenti ha la possibilità di confrontarsi e chiarire il legame esistente tra le emozioni sperimentate e le modalità alimentari.

Un altro punto di forza è la possibilità di comunicare ai ragazzi, grazie alla presenza dei dietologi, anche aspetti più informativi e sanitari relativi all'alimentazione, al peso, alle diete, che, integrati ai contenuti emotivi e relazionali, restituiscono loro un quadro completo e sfaccettato del problema.

Per quanto riguarda i gruppi psicoeducazionali pomeridiani, la partecipazione fino ad oggi è stata quasi totalmente femminile. Questo dato è da considerarsi un punto di debolezza poiché le tematiche affrontate interessano entrambi i sessi. Probabilmente, tali difficoltà sono riconosciute maggiormente dalla popolazione femminile. Ciò potrebbe spiegarsi attraverso le differenze dei processi evolutivi tra i due sessi, che vedono i maschi centrati su aspetti più concreti e non ancora del tutto pronti ad affrontare un lavoro di discussione e di confronto verbale, focalizzato soprattutto su aspetti emotivi e relazionali. L'orario pomeridiano dei gruppi psicoeducazionali rappresenta un ulteriore elemento di debolezza: i partecipanti spesso evidenziano la difficoltà di essere presenti agli incontri a causa dei molti impegni di studio e anche a causa di un certo grado di "imprevedibilità adolescenziale". D'altronde, l'orario pomeridiano è considerato pure un punto di forza, in quanto permette uno svolgimento dei lavori più motivato e consapevole.

Per quanto riguarda gli interventi mattutini di due ore con il gruppo-classe, la durata dell'incontro è considerata un punto di debolezza. La sensazione è che il tempo non sia sufficiente per la serietà delle tematiche da affrontare, per cui sarebbe utile trovare altro tempo per il loro approfondimento.

Ancora, è risultata breve la presentazione del progetto nelle classi, di soli dieci minuti, in quanto insufficiente per consentire ai soggetti una valutazione reale corrispondente alle loro aspettative.

## Motivazioni e aspettative dei ragazzi

Nel corso del lavoro svolto, gli adolescenti hanno esplicitato diverse motivazioni rispetto alla loro adesione ai gruppi di approfondimento. In particolare, alcune risultano strettamente legate all'area relazionale. È emerso, infatti, un forte bisogno di confronto e di rispecchiamento reciproco con il gruppo dei pari, su tematiche inerenti il corpo e il rapporto tra cibo ed emozioni. Altre sembrano maggiormente legate all'esigenza di acquisire informazioni di carattere prettamente nutrizionale, riguardo a una corretta alimentazione. Rilevante è apparso anche l'interesse scientifico per i disturbi del compor-

tamento alimentare, quali anoressia, bulimia e obesità. Infine, altre motivazioni sembrano essere legate alle difficoltà adolescenziali di accettare il proprio aspetto fisico e quindi al desiderio di sperimentare in gruppo una migliore relazione con sé stessi.

Per quanto riguarda le aspettative degli studenti, si è riscontrato come una buona parte dei partecipanti nutra il desiderio di risolvere, attraverso la partecipazione al progetto, il rapporto conflittuale tra il corpo e l'alimentazione. Questo si concretizza attraverso l'accettazione di sé e l'acquisizione di una maggiore fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità.

## Il gradimento dei ragazzi

Alla fine degli incontri di gruppo psicoeducazionali pomeridiani, gli studenti compilano un questionario di gradimento anonimo, finalizzato a valutare il lavoro svolto. I risultati evidenziano soddisfazione per quanto concerne l'approfondimento degli argomenti trattati, la possibilità di confronto in un gruppo con coetanei e infine il raggiungimento di un rapporto con sé stessi più sereno.

Per quanto riguarda, invece, l'incontro svolto con le classi seconde, durante l'orario curricolare, gli studenti valutano a fine intervento l'esperienza, dovendo scegliere all'interno di un elenco una parola che potesse esprimere l'emozione vissuta. Dall'analisi delle risposte, è emersa una valutazione positiva. Le voci maggiormente scelte, in cui gli adolescenti si sono identificati, sono state soprattutto: "interessati", "soddisfatti", "aiutati" e "a proprio agio". Questo sprona gli operatori, responsabili del progetto, a riflettere per trovare soluzioni che coinvolgano un numero sempre maggiore di utenti, senza svilire la qualità del prodotto, ma aumentandone il raggio di azione preventivo.

## Bibliografia consigliata

- AA.VV., "Quando il tempo è sospeso: individuo e famiglia nell'anoressia mentale". In *Ecologia della mente*, n. 1, 2000.
- ARIA Spazio d'ascolto per l'adolescenza. *Rassegna sui centri per il trattamento dei disturbi del comportamento alimentare*. Comune di Torino, Torino, 2000.
- Bion WR. *Esperienze nei Gruppi*. Armando Editore, Roma, 1971.
- Bryant-Waugh R, Bryan L. *Disturbi alimentari. Guida per genitori e insegnanti*. Erickson, Trento, 2000.
- Castiglioni M, Contino L, Golzio P. "La semantica dell'obesità: un contributo empirico". In *Terapia familiare*, n. 72, 2003.
- De Clercq F. *Donne invisibili. L'anoressia, il dolore, la vita*. Bompiani, Milano, 2001.
- De Clercq F. *Tutto il pane del mondo. Cronaca di una vita tra anoressia e bulimia*. Bompiani, Bologna, 2001.
- Galimberti F (a cura di). *Corpo, gruppo e istituzione*. Franco Angeli Editore, Milano, 2000.
- Galimberti F. "Anoressia, godimento femminile e desiderio puro". In Galimberti F, Bonifati LS. (a cura di). *Il rifiuto dell'Altro nell'anoressia*. Franco Angeli Editore, Milano, 2001.

- Galimberti F. (a cura di). *Corpo, gruppo e istituzione. Il trattamento dell'anoressia/bulimia*. Franco Angeli Editore, Milano, 2000.
- Gordon, RA. *Anoressia e bulimia. Anatomia di un'epidemia sociale*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1990.
- Grimoldi M, Urciuoli F. *Prima del digiuno. Infanzia e cultura delle nuove adolescenti*. Franco Angeli Editore, Milano, 2000.
- Menghi C, Pace P. *Anoressia e Bulimia: il trattamento della famiglia*. Franco Angeli Editore, Milano, 2000.
- M. Recalcati. "Ordinare l'esperienza. L'adolescenza tra desiderio e Legge". In AA.VV. *Sentieri dell'adolescenza*. Franco Angeli Editore, Milano, 1993.
- Recalcati M. *L'ultima cena: anoressia e bulimia*. Bruno Mondadori, Milano, 1997.
- Recalcati M. "Logiche e tipologie della famiglia anoressico-bulimica". In Pace P. (a cura di). *Anoressia e bulimia: il trattamento della famiglia*. Franco Angeli Editore, Milano, 1999.
- Recalcati M. *La clinica del vuoto: anoressie, dipendenze, psicosi*. Franco Angeli Editore, Milano, 2002.
- Mariani U. *Educazione alla salute nella scuola. Costruzione del benessere e prevenzione del disagio*. Erickson, Trento, 2001.
- Mellado C, Lovo F, Company M. "I disturbi del comportamento alimentare. Risultati dell'indagine condotta in alcune scuole a Milano". In *Pedagogika*, n. 4, 2002.
- Melosi A. "Bulimia nervosa: psicopatologia e psicoterapia in una prospettiva sistemica". In *Ecologia della mente*. n. 1, 2000.
- Montecchi F. *Anoressia Mentale dell'Adolescenza*. Franco Angeli Editore, Milano, 1998.
- Pierini L, Pierlorenzi C. "Psicologia dell'adolescenza e disturbo dell'alimentazione: aspetti teorici a confronto". In *La Rivista di Servizio Sociale*. n. 3, 2000.
- Pollo M. *Eccessiva-mente. Una ricerca sul vissuto dell'eccesso degli adolescenti e dei giovani*. Franco Angeli Editori, Milano, 2002.
- Pozzetti R. "Verso una logica dei gruppi informali di adolescenti". In *Appunti*. n. 62, 1998.
- Santoni Rugiu A, Calò P, De Giacomo P. *Anoressia e bulimia: la svolta. Manuale di auto-aiuto per il trattamento dei disturbi alimentari*. Franco Angeli Editore, Milano, 2000.
- Selvini Palazzoli M, Cirillo S, Selvini M, Sorrentini AM. *Ragazze anoressiche e bulimiche*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998.
- Sirigatti S, Stefanile C. "Stili di vita alimentari in adolescenti: linee di una ricerca intervento". In *Psicologia della Salute*. n. 2, 2000.
- Testoni I. "Relazioni familiari e identità della preadolescente". In *La Famiglia*. n. 220, 2003.
- Vanderlinden J. *Vincere l'anoressia nervosa. Strategie per pazienti, familiari e terapeuti*. Positive Press, Verona, 2001.
- Vanni F, Sacchi M. *Gruppi e Identità*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992.

---

## Il contesto istituzionale

### Il ruolo della ASL - Città di Milano

Emanuela Bittanti, Anna Sacchetti

L'ASL Città di Milano è impegnata ormai da vari decenni nella tutela e nella cura psicologica della salute in età evolutiva, in contesti istituzionali e aziendali che nel corso del tempo hanno subito trasformazioni, riorganizzazioni e adattamenti, resi necessari dai cambiamenti che hanno coinvolto e continuano a coinvolgere i contesti culturali e scientifici, sanitari, sociali ed educativi.

A seguito della legge di riordino della Sanità Lombarda (L.R. 31/97) tra le molte innovazioni organizzative e gestionali, l'Azienda Sanitaria Locale ha assunto compiti di tutela della salute mentale in età evolutiva in area non psichiatrica, a livello dei servizi di base di area consultoriale, con particolare riguardo alla prevenzione del disagio a genesi psicosociale e alla prima cura psicologica di bambini e adolescenti, nonché alla casistica di minori, oggetto di provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria.

Per la prima volta, dal 1998, gli interventi psicosociali a favore dell'infanzia e dell'adolescenza, che negli anni precedenti avevano conosciuto una stagione pur fervida di innovazioni e di sperimentazioni – come attesta la raccolta di testimonianze che vengono ora proposte ai lettori – circoscritte però a contesti locali e disomogenee tra loro, trovano una cornice istituzionale e organizzativa nel Servizio Famiglia, Infanzia, Età Evolutiva del Dipartimento ASSI, che attiva un sistema di servizi rappresentato dai Consultori Familiari, dai Centri di Psicologia del bambino e dell'adolescente (CPBA), dalle Unità Tutela Minori e dai Centri di Terapia Familiare.

L'estensione dell'Azienda Sanitaria Locale al territorio metropolitano, ha permesso di mettere in moto un processo di diffusione di interventi, di esperienze e di metodologie in tutti i Distretti sociosanitari, trasformando, integrando e regolarizzando in omogeneità d'offerta quanto di innovativo e di originale si era andato costruendo nei gruppi di lavoro, di cui quelli della raccolta che qui presentiamo sono un esempio significativo, che in diverse realtà locali della città si erano andati costituendo sulla spinta dei nuovi bisogni emergenti.

La storia e l'esperienza degli interventi psicologici in area scolastica comincia sul territorio milanese intorno alla metà degli anni '70, sull'onda della chiusura delle classi differenziali e delle scuole speciali; evento carico di significati, che dà inizio a un pur lento processo di cambiamento culturale che progressivamente favorisce la convergenza di obiettivi e dunque di collaborazione tra operatori della salute mentale di età evolutiva e operatori della scuola.

Se in passato la collaborazione si attivava per la gestione delle psicopatologie individuali casi individuali in carico agli ex Servizi di Igiene Mentale dell'età evolutiva, e per l'integrazione di soggetti handicappati, con obiettivi principalmente di recupero e di ri-

parazione, i mutamenti istituzionali, della sanità e della scuola, hanno successivamente stimolato la ricerca di nuove pratiche collaborative nell'area della formazione/sensibilizzazione ai temi del benessere e del successo personale.

Non sempre nel corso degli anni, la collaborazione tra sanità e scuola è riuscita a fondarsi su una sicura alleanza tra istituzioni; è accaduto che operatori di diversa formazione e inseriti in contesti istituzionali con differenti finalità, sentissero talvolta di deludere reciprocamente le aspettative riposte negli interventi, e che si vivessero talora come controparte.

Nei primi anni '90, sulla scia dei cambiamenti di contesto sociale e culturale che coinvolgono tutte le istituzioni, di nuove conoscenze e tecniche sul mercato del sapere, di nuovi bisogni e nuove domande emergenti di salute, di benessere e di competenza a vivere e a gestire le relazioni, cominciano a funzionare prevalentemente nelle scuole superiori del territorio milanese, interventi di psicologia in area preventiva, aventi per destinatari grandi gruppi di adolescenti o gruppi-classe, interventi di prevenzione della tossicodipendenza, di educazione sessuale, interventi individuali di consulenza psicologica breve nell'ambito dei CIC istituiti dalla L. 309/90.

Nell'area della salute mentale, così come in altre aree della sanità, il know-how più aggiornato rende possibile non solo migliorare gli strumenti della cura, ma progressivamente far luce sui meccanismi che conducono alla sofferenza e alla patologia. La chiarificazione dei fattori di rischio e dei fattori di protezione, la comprensione dei meccanismi attraverso i quali l'essere umano impara a resistere ad attacchi che possono provenire sia dall'interno che dall'esterno, permette di sperare nella possibilità di migliorare l'apprendimento dello star bene.

Per lunga tradizione la psicologia - particolarmente quella dedicata allo studio e alla cura della psicopatologia infantile - ha nutrito l'aspirazione a combattere l'ineluttabilità di molta sofferenza psichica, ad educare i sentimenti, a trasmettere il desiderio di buone relazioni - di quelle che fanno stare bene - a sollecitare ascolto, comprensione e democrazia di affetti.

D'altra parte, anche la scuola, investita da cambiamenti normativi radicali (L. 59/97 e L. 112) che ne promuovono l'autonomia, il carattere interculturale, che riconoscono procedure vincolanti in merito all'educazione alla salute e alla promozione del benessere, il cui focus è rappresentato dal successo scolastico e formativo perseguito dall'elaborazione del Piano di offerta formativa (POF), va costruendo un'area di incontro interistituzionale con la sanità, per la realizzazione del comune obiettivo dell'educazione al benessere.

Le esperienze raccontate nel libro testimoniano l'attualità di iniziative che hanno preso inizio nei primi anni '90, stimolate da felici incontri personali, che hanno contribuito, anche insieme ad altre analoghe, meno note esperienze in altri Distretti, a predisporre il terreno per la sistematizzazione e per la diffusione di buone pratiche collaborative, la cui vitalità è oggi confluita in una più organica, estesa rete di interventi diffusa su tutto il territorio cittadino.

Il modello organizzativo del Servizio Famiglia Infanzia Età Evolutiva si struttura riconoscendo i nuovi vincoli rappresentati tra l'altro da:

- la progressione delle acquisizioni scientifiche e tecniche dell'area del sapere psicologico;
- i mutamenti di contesto socioculturale e dunque i cambiamenti inerenti la domanda di salute mentale e i modi dell'espressione della sofferenza mentale;
- la contrazione generale delle risorse per la sanità;
- la marginalità della spesa psichiatrica in rapporto alla spesa generale per la salute (5% del totale);
- la quasi totalità della spesa psichiatrica investita in servizi e interventi di carattere specialistico;
- la progressione apparentemente divergente, almeno in questa fase storica, delle conoscenze e degli strumenti di intervento della psichiatria e della psicologia;
- la suggestione, che viene dal lavoro con gli adolescenti, di trovare legami e connessioni tra gli interventi destinati all'infanzia e quelli destinati all'età adulta;
- le specificità del contesto metropolitano;
- la necessità di presidiare equità d'offerta di servizi e di prestazioni.

Su queste basi e partendo dalle competenze riconosciute ai Consultori Familiari, dunque a un servizio territoriale di base a orientamento bio-psico-sociale per l'assistenza al benessere psicologico e relazionale dei minori e delle famiglie (L. 405/75), e successivamente ai LEA, con l'istituzione dei Centri di Psicologia del Bambino e dell'Adolescente (13 poli territoriali nella città di Milano), persegue le finalità di:

- presidiare la salute mentale in età evolutiva in un'area non psichiatrica;
- divulgare il sapere psicologico a fini preventivi, anche in sedi non sanitarie, come le scuole;
- facilitare riconoscimento e accesso alla risorsa psicologica attraverso l'estensione della pratica della consulenza psicologica, individuale e di gruppo, agli adulti coinvolti nel presidio della salute mentale in età evolutiva (insegnanti, genitori, operatori dell'area giudiziaria, sanitaria, sociale ed educativa);
- realizzare progetti di prevenzione del disagio per la prima infanzia e del bullismo;
- proporre ai soggetti adolescenti, dopo i 14 anni, la possibilità di accesso spontaneo alla consulenza psicologica breve, a programmi di prevenzione dei disturbi alimentari;
- offrire ai genitori di soggetti in prima infanzia e adolescenza occasioni di incontro in gruppo con lo psicologo per l'approfondimento di conoscenze sui temi della crescita psicologica;
- sperimentare un progetto di psicologia scolastica dalle scuole materne alle superiori;
- facilitare l'accesso precoce a interventi di valutazione psicodiagnostica e di psicoterapia a tempo definito per casi con psicopatologia non su base organica e non psicotica;
- disporre di un presidio di assistenza e cura per i soggetti con provvedimento di Autorità Giudiziaria.

Le unità operative del Servizio, i Consultori Familiari, i Centri di Psicologia del Bambino e dell'Adolescente, le Unità Tutela Minori, i Centri di Terapia Familiare, tengono insieme, in analoga ottica di interventi sociosanitari integrati, la tutela della salute dei

minori nei – e dei – contesti relazionali familiari, sociali, educativi, giudiziari, riconoscendo per altro l'elevata specializzazione di problemi e di competenze di ciascun settore, e dialettizzando le istanze della distinzione e della connessione.

Il CPBA rappresenta quindi la cornice organizzativa in cui si attivano gli interventi di promozione del benessere e di prevenzione del disagio in età evolutiva – prevalentemente organizzati per progetti e con finanziamenti speciali – interventi di consulenza psicologica per le tipologie di adulti che presidiano il processo di crescita, interventi di psicologia clinica in senso più stretto e tradizionale, destinate a bambini, adolescenti e genitori.

Tutti i gruppi di lavoro, variamente composti da personale dipendente e consulente, e con competenze specifiche per età e problemi, hanno una collocazione distrettuale e un coordinamento cittadino, volti a presidiare la coerenza degli obiettivi, l'appropriatezza delle metodologie e la qualità degli interventi.

L'immagine - e dunque la sollecitazione di domanda e di aspettative degli utenti - che il servizio si propone di trasmettere deriva dalla natura dell'organizzazione e delle procedure operative, da specifiche modalità di accoglienza, dai modelli di intervento, dalla qualità delle esperienze di ascolto e di risposta, di trattamento e di sostegno: propone cioè agli utenti un tipo di apprendimento che proviene dall'esperienza della relazione che può instaurarsi in un setting "del prendersi cura", intesa come cura della persona nel contesto di vita. Pensiamo che il significato del prendersi cura sia paradigma fondamentale per servizi di base, particolarmente dell'area della salute mentale dell'età evolutiva, come condizione per proporre esperienze educative - di ricerca di senso, di costruzione di legami e di sinergie di collaborazione - atte a contrastare il malessere che proviene da altre esperienze di confusione, di isolamento, di frammentazione e di distruzione dei legami.

Secondo le indicazioni dell'WHO (Ginevra 2002), lo stigma e la discriminazione sono ancora i principali ostacoli che le persone con disturbi mentali debbono affrontare oggi. E poiché le patologie psichiatriche dell'adulto hanno quasi sempre le loro radici in età evolutiva, e i problemi psichiatrici in età adulta saranno più o meno rilevanti in rapporto alla qualità delle cure fruite nella prima età della vita, sembra fondamentale promuovere una cultura della "manutenzione della salute mentale" a partire dall'inizio della vita.

Per questo è necessario che la dimensione organizzativa aziendale curi particolarmente la rimozione di un altro, non secondario ostacolo - che si frappone a una buona salute mentale - rilevato dall'WHO, e cioè la frammentazione dei servizi, dei modelli operativi, delle procedure cliniche, l'assenza di coordinamento che gravemente compromette e inibisce agli utenti la comprensione delle proposte, l'individuazione delle risorse e quindi la possibilità di educarsi alla salute e al benessere.

Le condizioni che rendono possibile un modo di operare unitario e coerente, di significato facilmente accessibile, oltre alla dimensione istituzionale e aziendale, sono anche saper modulare le scelte dei modelli e dei setting, che richiedono di adattarsi flessibilmente alla fase dello sviluppo, agli obiettivi di salute, come anche al livello dell'elaborazione collettiva sia della cultura clinica degli operatori, sia della "cultura antropologica" della comunità, anche educativa – in merito alle questioni della salute/malattia mentale – che progressivamente assimila, o contrasta, i programmi di intervento.

Talvolta è necessario cercare adattamenti di modelli e di setting che possono mettere a prova, o anche a rischio, le ortodossie consolidate, e rendono più che mai necessaria una sorveglianza regolare e una riflessione costante sulle pratiche cliniche che si vanno ad attivare.

In età evolutiva il destinatario diretto degli interventi - il bambino/adolescente - non può essere avulso dal contesto familiare, sanitario, sociale, educativo, che rappresenta il sistema delle interazioni e delle relazioni coinvolte nel processo della crescita; è un sistema di relazioni di cui anche l'operatore e/o il terapeuta sono parte, e che offre differenti opzioni di intervento - e punti di attacco - in rapporto al destinatario, alla natura del problema, alla metodologia degli interventi, sia di prevenzione che di cura (D.N. Stern 1992).

Abbiamo così elaborato un complesso di interventi intesi come un sistema unitario d'offerta, cercando di curarne i contenuti e il funzionamento, per tentare di intercettare il bisogno di salute sottostante alla richiesta esplicita, che per lo più si esprime come generica domanda di informazione o di aiuto, di sostegno e cura.

Per nostra esperienza, riteniamo che in psicologia clinica dell'età evolutiva gli interventi di prevenzione e di cura stiano in una relazione circolare, non solo nel senso che si fanno vivere a vicenda, ma anche nel senso che gli elementi di continuità sono rappresentati dalla cultura teorico-tecnica, condivisa dagli psicologi e dai gruppi di lavoro - nel nostro caso il sapere psicoanalitico psicodinamico - come orientamento di base per la lettura della richiesta, per la comprensione delle dinamiche individuali e gruppalì, e per la gestione delle prese in carico in tutte le combinazioni rese necessarie dalla tipologia dei problemi e dei casi; sapere di base che deve saper integrare altri approcci teorici e tecnici, (cognitivo-comportamentale, psicoeducativo, ecc.) in funzione di particolari problematiche, di obiettivi specifici, e di particolari strategie di intervento. Come avviene nel caso dei progetti di promozione della salute a favore della prima infanzia, di prevenzione del bullismo e dei disordini del comportamento alimentare.

Nella varietà degli interventi che proponiamo, ci sembra che il fattore comune sia rappresentato dalla qualità dell'attrezzatura teorica e dall'assetto mentale dell'operatore, che analogamente, in tanti setting differenti, tradizionali o meno, di prevenzione o di cura, attiva un ascolto atto a cogliere il significato emotivo della comunicazione e della relazione, i movimenti latenti e preconsoci delle dinamiche intrapsichiche e relazionali, individuali o di gruppo, dei soggetti con i quali entra in una relazione professionale; quello che sostanzialmente varia nei setting differenziati sono il livello di mentalizzazione, la qualità e lo stile della risposta che viene messa in campo, in funzione del problema, del livello di consapevolezza e di funzionamento dell'interlocutore nel contesto dato.

Pensiamo che la cultura organizzativa del senso condiviso e del significato comprensibile sia quella che può permettere a tante esperienze locali e occasionali di saldarsi insieme, e di aumentare l'efficacia protettiva e il guadagno di salute.

Per questo motivo, il modo migliore di sottolineare la validità del contributo degli operatori, della scuola e della sanità, che raccontano nel libro le loro esperienze, ci è sembrato quello di offrire qualche informazione di contesto sui servizi di età evolutiva che oggi continuano a difendere il valore della collaborazione e della sinergia degli impegni.

---

## Note sugli autori

### Annamaria Alderuccio

Laureata in pedagogia, docente di Filosofia e Storia presso il “Liceo Scientifico Francesco Severi” di Milano. Psicoterapeuta specializzata in terapia familiare e psicologia analitica. Referente per l’Educazione alla Salute della sua scuola dal 1990 al 2000. Collaboratrice del centro METIS (Studio e terapie per la salute della donna).

### Imma Arcadu

Ostetrica consultoriale, esperta in educazione sessuale, in percorso nascita, con particolare attenzione all’assistenza domiciliare in puerperio, dipendente ASL Città di Milano.

### Emanuela Bittanti

Psicologa, psicoterapeuta, responsabile dell’Unità Operativa di Psicologia dell’Età Evolutiva, ASL Città di Milano.

### Francesca Busani

Psicologa, psicoterapeuta, responsabile dell’Unità Operativa C.P.B.A. Distretto 2, ASL Città di Milano.

### Claudia Bruni

Psicologa e psicoterapeuta, libera professionista e consulente presso l’ASL Città di Milano per i progetti di prevenzione con gli adolescenti e con i genitori. Conduce corsi di formazione per insegnanti e genitori. Ha scritto “Zona d’ombra. Come i genitori attraversano l’adolescenza” La Meridiana, Molfetta, 2003.

### Sabrina Cattaneo

Psicologa, psicoterapeuta, specializzata in psicoterapia cognitivo-comportamentale. Esperta in patologia dei disturbi alimentari in bambini e adolescenti. Libera professionista.

### Corrado Celata

Educatore professionale, lavora presso il Dipartimento Dipendenze della ASL Città di Milano coordinando le attività di prevenzione specifica delle dipendenze da droghe e alcol. Responsabile e referente tecnico di progetti regionali e nazionali nell’area della prevenzione delle dipendenze. Si occupa da circa dieci anni dei temi dell’educazione alla salute anche come consulente di organizzazioni pubbliche e private.

È coautore di “Il mondo dell’adolescenza. Pensieri, enigmi, provocazioni”, di “Alcol, quando il limite diventa una risorsa”, “Il profilo professionale dell’alcolologo”, editi da Franco Angeli e di diversi sussidi didattici: “Shake it! Sussidio multimediale per l’educazione alla salute sui temi dell’alcol”, “Tripper. Viaggio ai confini della prevenzione”, “Alcol, droghe e guida. Riflessioni in corso”, “E sai cosa bevi” e “Brividamente. Sussidio per la prevenzione del trauma cranico”.

## Caterina De Colle

Psicologa e psicoterapeuta, indirizzo cognitivo-comportamentale. Consulente presso il Servizio di Psichiatria dell'U.O. Ospedale San Carlo Borromeo di Milano, Istituto Penale per minorenni C. Beccaria di Milano, Servizio Famiglia ed Età Evolutiva della ASL Città di Milano (progetto di prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare nelle scuole medie superiori). Collabora dal 1999 con l'Istituto Minotauro (ricerche e progetti di prevenzione con gli adolescenti).

## Giovanna Di Benedetto

Laureata in psicologia presso l'Università di Palermo e abilitata presso lo stesso ateneo, specializzanda in psicoterapia della Famiglia, presso la scuola "Mara Selvini Palazzoni" di Milano, consulente ASL per lo spazio ascolto nelle scuole medie superiori.

## Franca Forzani

Dottore in scienze geologiche, abilitata alla professione di geologo, titolare della cattedra di Scienze Naturali presso l'"Istituto Carlo Tenca" di Milano dal 1987 ad oggi. Referente della scuola per i progetti di Educazione alla Salute dal 1998 al 2002. Dal 1998 collaboratrice presso l'ANLAIDS nel progetto "Laboratorio pedagogico per la cultura della prevenzione". Dal 2001 tutor di rete nel progetto nazionale LABTEC del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

## Dario Maria Gattini

Psicologo e psicoterapeuta. Psicologo convezionato con l'ASL Città di Milano, per la quale svolge attività clinica rivolta ad adolescenti presso il CPBA; referente cittadino del progetto "Genitori Oggi". Svolge inoltre attività privata in qualità di psicoterapeuta e formatore di operatori psico-sociali.

## Alessandra Gionfini

Dottore in scienze biologiche, titolare della cattedra di Scienze Naturali presso l'"Istituto Magistrale Statale Carlo Tenca" dal 1969 al 1998. Dal 1991 al 1998 è stata referente della scuola per i progetti di Educazione alla Salute.

Autrice dei testi "*Chiaro e tondo*" percorsi operativi di *Matematica e scienze* per le classi 1,2,3,4,5 della scuola elementare, Casa Editrice De Agostini di Novara e "*Chiaro e tondo*" percorsi operativi di *Storia, geografia e studi sociali* per le classi 1,2,3,4,5 della scuola elementare, Casa Editrice De Agostini di Novara.

## Paola Guglieri

Psicologa, psicoterapeuta dell'età evolutiva, dirigente ASL Città di Milano.

## Marisa Lanzi

Sociologa, coordinatrice per l'ASL Città di Milano di progetti di prevenzione e ricerca in ambito psico-sociale. Coordinatrice dell'attività di educazione sessuale e dell'intervento di prevenzione alla pedofilia "Parole non dette".

## Anna Paternuosto

Psicologa, sessuologa, psicoterapeuta, supervisore per l'attività di educazione sessuale presso l'ASL Città di Milano, formatrice, esperta in interventi di prevenzione della pedofilia, consulente per l'ASL Città di Milano.

## Raffaella Rigamonti

Psicologa e psicoterapeuta, libera professionista, analista di gruppo a livello psicoanalitico, formatrice, socio candidato di Ariele Psicoterapia, consulente dell'ASL Città di Milano, referente del progetto cittadino "Grasso o magro? Parliamone insieme".

## Anna Sacchetti

Psicologa, psicoterapeuta, ex responsabile del Servizio Famiglia, Infanzia, Età Evolutiva, ASL Città di Milano.

## Roberta Santoro

Dottore in scienze biologiche, titolare della cattedra di Scienze Naturali e docente referente per i progetti di Educazione alla salute presso l'IPSSCT Marignoni di Milano dal 1996 al 2002, titolare della cattedra di Scienze Naturali presso l'I.T More-schi di Milano dal 2002 ad oggi. Dal 1998 collaboratrice presso l'ANLAIDS nel progetto "Laboratorio pedagogico per la cultura della prevenzione".

Attualmente partecipa al progetto europeo "Formazione-ricerca per insegnanti con difficoltà nella gestione delle classi", piano Socrates della Comunità Europea in collaborazione con l'Università Cattolica Sacro Cuore di Milano.

## Wilma Serra

Psicologa, psicoterapeuta, esperta in età evolutiva e in educazione sessuale. Dipendente ASL Città di Milano.

## Andrea Varani

Docente di psicologia presso "IM Carlo Tenca" e Supervisore al tirocinio nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Superiore presso l'Università Statale di Milano. Svolge attività di formazione, collabora con SDA Bocconi e IRRE Lombardia ed è membro del Consiglio di Amministrazione dell'OPPI (Organizzazione Per la Preparazione degli Insegnanti) all'interno della quale co-coordina l'Equipe IAD (Informatica come Ambiente per la Didattica). Oltre che di educazione alla salute, orientamento, didattica collaborativa e metacognizione, si occupa da molti anni del rapporto tra processi di apprendimento e tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in una logica costruttivista. È autore di numerose pubblicazioni su queste tematiche e di ricerche-azione nel campo didattico, presentate in diversi convegni.