

Fra rischio e piacere

**Un intervento preventivo dell'uso di sostanze
psicoattive non legali nella popolazione giovanile**

CCM



€ 12,00

Realizzato nell'ambito del Progetto CCM 2012 - Un approccio integrato per la riduzione delle disuguaglianze all'accesso ai servizi di promozione della salute: interventi strategici per la gestione del rischio di utenti con disturbi di interesse psichiatrico e giovani problematici

I principali concetti chiave del testo sono: percezione e sue alterazioni, gioco, corporeità, dipendenza patologica, vulnerabilità, resilienza, processi decisionali, relazioni con il rischio.

Per un giovane le sfide sono opportunità e nel contempo un tratto da sorvegliare nei processi di crescita.

Il manuale non considera l'adolescenza come problema, ma come privilegio e opportunità per inserire nel quotidiano comportamenti preventivi e modalità di potenziamento delle competenze di salute individuali.

Si apre con considerazioni che descrivono i motivi per l'inserimento del programma nella prospettiva fenomenologica e approfondisce la relazione fra vulnerabilità e assunzione di comportamenti problematici continuativi nel tempo di cui le sostanze psicoattive non legali e il gioco d'azzardo costituiscono esempi diffusi e comuni.

Una parte importante è dedicata all'approfondimento dei percorsi didattici che hanno i docenti come protagonisti, al ruolo della educazione fra pari in ambito di promozione della salute e al ruolo della collaborazione scuola, famiglia, educatori del contesto informale nella precisazione di strategie educative condivise, nella individuazione precoce dei fattori di rischio patologico e nel potenziamento dei fattori protettivi.

La lettura e la consultazione dei singoli capitoli può essere utile all'insegnante e all'operatore che si occupano della programmazione e realizzazione di interventi preventivi dell'uso di sostanze psicoattive non legali e di comportamenti suscettibili di addiction nella popolazione giovanile.

**Fra
rischio e
piacere**

**Un intervento preventivo dell'uso di sostanze
psicoattive non legali nella popolazione giovanile**

ccm

Collaborazioni del Progetto CCM 2012: "Un approccio integrato per la riduzione delle disuguaglianze all'accesso ai servizi di promozione della salute: interventi strategici per la gestione del rischio di utenti con disturbi di interesse psichiatrico e giovani problematici" nella realizzazione del volume.

Direttore Scientifico del Progetto CCM

Daniela Riccò - Direttore Sanitario Ausl di Reggio Emilia.

Referente del Ministero della Salute

Daniela Galeone: Dipartimento della Sanità pubblica e dell'innovazione, Ministero della Salute

Referenti del gruppo di lavoro interregionale di Progetto CCM

Calabria: Caterina Azzarito, Franco Montesano

Emilia-Romagna: Antonio Chiarenza, Sandra Bosi, Angela Dodi, Marilena Durante, Anna Maria Ferrari, Ermanno Rondini, Rosaria Ruta

Friuli Venezia Giulia: Silvana Widmann

Marche: Elisabetta Benedetti, Stefano Berti, Rosanna Rossini

Molise: Milena Franchella

Provincia Autonoma di Bolzano: Antonio Triani

Puglia: Giuseppe Longo

Toscana: Mateo Ameglio, Francesca Falcone, Guido Intaschi

Umbria: Luciano Bondi

Valle D'aosta: Rossella Cristaudo

Gruppo Referenti Regione Emilia-Romagna

Mila Ferri

Marilena Durante

Franca Francia

Maria Teresa Paladino

Il volume "Fra rischio e piacere" è a cura di **Sandra Bosi** - Responsabile Servizi di Formazione e Promozione della Salute - LILT di Reggio Emilia / Luoghi di Prevenzione

Hanno contribuito alla realizzazione del testo:

Marilena Durante, Barbara Leonardi, Claudia Monti, Antonio Mosti, Marco Tamelli

Editing, revisione dei testi e produzione cofanetto "Fra Rischio e Piacere"

Lorenzo Beccati, Cristina Gozzi, Daniele Menozzi, Francesca Zironi

© Copyright 2015 Lega Contro i Tumori, sez. LILT di Reggio Emilia

ISBN 978-88-6315-835-9

Realizzazione editoriale e progetto grafico



Via A. Gherardesca, 1 - 56121 Ospedaletto-Pisa

www.pacinieditore.it - info@pacinieditore.it

Fotolito e Stampa

IGP Industrie Grafiche Pacini

Eventuali proventi derivati dalla vendita del volume saranno devoluti alla LILT di Reggio Emilia

Si ringrazia la **Sede Centrale della LILT** nazionale per il contributo alla diffusione dei temi del progetto CCM

Si ringrazia **Marco Culpo** per l'immagine di copertina

INDICE

Presentazione	pag. 5
<i>Daniela Galeone - Ministero della Salute</i>	
Introduzione	» 7
<i>Mila Ferri - Responsabile Servizio Salute Mentale, Dipendenze Patologiche, Salute nelle Carceri</i> <i>Daniela Riccò - Direttore Scientifico del progetto; Direttore Sanitario Ausl Reggio Emilia</i>	
Il ruolo della Lega contro i Tumori nella Prevenzione dei comportamenti a rischio dei giovani	» 9
<i>Ermanno Rondini - Presidente LILT Reggio Emilia</i>	
Prefazione	» 11
<i>Marilena Durante - Servizio Salute Mentale, Dipendenze patologiche, Salute nelle Carceri</i> <i>Regione Emilia Romagna</i>	
Il programma “Fra Rischio e Piacere”: un intervento preventivo sull’uso di sostanze psicoattive non legali da parte dei giovani	» 13
<i>Sandra Bosi</i> <i>Responsabile Servizi Formazione e Promozione della Salute LILT Reggio Emilia-Luoghi di Prevenzione</i> <i>Coordinamento didattico Progetto CCM 2012 Contrasto alle Diseguaglianze</i>	
PRIMA PARTE - Paradigmi epistemologici del programma	
Una visione d’insieme	» 21
La prospettiva fenomenologica.....	» 25
Percezione, comunicazione e competenze trasversali nella gestione del rischio.....	» 33
Meccanismi neurochimici della dipendenza patologica e identità personale.....	» 41
Il rischio di dipendenza patologica nei giovani vulnerabili.....	» 43
Educazione alla legalità	» 45
Educazione alla legalità e prevenzione dei consumi di sostanze	» 49
I determinanti sociali della Salute	» 53
Competenze di salute della famiglia	» 57
Piacere, gioco, corpo e corporeità.....	» 61

**SECONDA PARTE - Metodi e strumenti operativi per la realizzazione del programma
"Fra Rischio e Piacere"**

Una visione di insieme: le ragioni del viaggio	»	69
Scuole che promuovono salute: il ruolo delle regole nella promozione della legalità	»	71
"Fra Rischio e Piacere": il programma scolastico curriculare	»	75
Percorsi Curricolari nell'Area Scientifica.....	»	75
Area linguistica	»	85
Area espressiva	»	92
Educazione tra Pari	»	95
Il coinvolgimento delle famiglie nel programma "Fra Rischio e Piacere"	»	103
Conclusioni	»	107
Appendici	»	109
Introduzione	»	109
Modelli teorici di riferimento e metodi del Programma "Fra Rischio e Piacere"	»	109
Approfondimento laboratoriale con la Metodologia di Luoghi di Prevenzione	»	113
Proposta del Ser.T. di Faenza per un intervento tematico in classe	»	115
Bibliografia	»	125

Presentazione

Salute, benessere e stili di vita sani sono temi ormai universali e trasversali su cui possono e devono convergere non solo il sistema sanitario ma anche altri settori, secondo un approccio multistakeholders coerente con i principi della "Health in all policies" e con la politica sociale e sanitaria comune europea di "Health 2020", al fine di assicurare alle popolazioni il mantenimento di un buono stato di salute lungo tutto il corso dell'esistenza.

Considerato, infatti, che ogni fase dell'esistenza influenza la successiva e che fattori biologici, comportamentali, psicologici, sociali e ambientali interagiscono tra loro con profondo impatto sulla salute individuale e collettiva, la promozione della salute e dell'equità nell'accesso ai servizi per la salute necessitano di interventi lungo tutto il corso della vita (*life-course approach*).

Ciò significa assicurare una adeguata accoglienza neonatale ad ogni bambino, prevenire comportamenti non salutari che si instaurano durante l'infanzia e l'adolescenza per ridurre il rischio di insorgenza di malattie croniche nell'adulto ed arrivare ad un invecchiamento sano ed attivo della maggior parte della popolazione. La promozione della salute delle giovani generazioni, per la prevenzione di malattie croniche legate a stili di vita scorretti e non salutari rappresenta, quindi, una priorità del nostro Paese.

Attraverso documenti programmatici (Guadagnare Salute) e piani nazionali (Piano Nazionale della Prevenzione) si sta rafforzando un'azione di promozione della salute "intersettoriale" e "trasversale", mirata sia a modificare i comportamenti individuali non salutari (alimentazione non corretta, sedentarietà, tabagismo, abuso/uso scorretto di alcol, uso di sostanze d'abuso illegali), e a creare condizioni ambientali favorevoli all'adozione di stili di vita sani.

La crescente diffusione di comportamenti rischiosi in età giovanile, il diffuso fenomeno delle dipendenze patologiche (consumo e abuso di sostanze legali ed illegali, gioco d'azzardo patologico), la diffusione di atteggiamenti negativi in ambito affettivo, evidenziano la necessità di una alleanza specifica tra il mondo della Salute e quello della Scuola.

In un approccio intersettoriale, la Scuola rappresenta un "setting" privilegiato nel quale le azioni di promozione della salute possono e devono essere molto più che semplici interventi informativi, consentendo ai ragazzi di acquisire gli strumenti necessari a rafforzare le motivazioni che portano a preferire alcuni comportamenti piuttosto che altri, di sviluppare autonomia di giudizio relativamente allo stile di vita individuale, e alle influenze sociali, ambientali, economiche che condizionano le scelte che impattano sulla salute e sul benessere.

È necessario, tuttavia, interagire anche con altre istituzioni del territorio e con gli adulti che a vario titolo entrano in contatto con i ragazzi nel loro contesto di vita quotidiano, in famiglia e in spazi pubblici diversi (palestre, associazioni sportive, discoteche, pub, biblioteche, ecc.), per creare condizioni che consentano agli adolescenti di "guadagnare" capacità di analisi e di scelta, rispetto per la vita, senso e significato dei valori e dei modelli culturali di salute.

Tale obiettivo, tuttavia, può essere raggiunto solo se sinergia, partecipazione, condivisione caratterizzeranno la strategia dei percorsi di educazione e di promozione della salute.

In questo contesto si pone il programma “Fra Rischio e Piacere”, realizzato nell’ambito del progetto promosso nel 2012 dal CCM (Centro Controllo Malattie) del Ministero della Salute “Un approccio integrato per la riduzione delle diseguaglianze all’accesso ai servizi di promozione della salute: interventi strategici per la gestione del rischio di utenti con disturbi di interesse psichiatrico e giovani problematici”, coordinato dalla Regione Emilia Romagna (AUSL di Reggio Emilia e LILT Reggio Emilia) attraverso il centro **Luoghi di Prevenzione**.

Il progetto CCM introduce il tema della promozione della salute in contesti di fragilità; il programma “Fra Rischio e Piacere”, pertanto, è stato rivolto in particolare agli adolescenti nel contesto scolastico per favorire il rafforzamento delle “life skills” nei confronti dei condizionamenti ambientali o delle pressioni sociali che influiscono sui comportamenti individuali e/o di gruppo, in particolare in relazione all’uso di sostanze psicoattive fra gli adolescenti.

Il programma affronta la prevenzione delle dipendenze patologiche tenendo conto di esperienze e metodologie già validate – anche grazie ad altre progettualità promosse dal Ministero della Salute/CCM – e secondo i principi di “Guadagnare salute”, declinati in interventi finalizzati a favorire e promuovere comportamenti salutari in contrasto a fumo, alcol, sedentarietà, sovrappeso/obesità.

Obiettivo del programma è, quindi, dare agli adolescenti competenze trasversali per la gestione del rischio, in particolare se legato all’assunzione di sostanze psicoattive, ma anche utili ad affrontare situazioni nelle quali è necessario fare scelte o attivare un percorso di cambiamento. In quest’ottica, il coinvolgimento dei “pari” è un elemento fondamentale del percorso.

La metodologia adottata per lo sviluppo degli interventi si avvale dell’applicazione del Modello Transtorico del Cambiamento, adattato allo specifico obiettivo.

Il lavoro realizzato, testimoniato da questo manuale, è stato possibile grazie alla proficua collaborazione tra i gruppi di lavoro delle Regioni coinvolte, che hanno consolidato una partecipazione in rete, ed allo scambio di esperienze tra operatori provenienti da settori diversi.

Un doveroso ringraziamento, pertanto, va rivolto a loro e a quanti in Regione Emilia Romagna, nella Ausl di Reggio Emilia e in Luoghi di Prevenzione hanno offerto il loro contributo competente.

Daniela Galeone
Ministero della Salute

Introduzione

Dal 2006 ad oggi, l'Ausl di Reggio Emilia ha seguito con il supporto della LILT di RE attraverso il centro Luoghi di Prevenzione, progetti del CCM (Centro Controllo Malattie) del Ministero della Salute.

È una esperienza importante ed entusiasmante che ci ha consentito di metterci in rete con gruppi di lavoro interregionali e di interrogarci sui significati e le implicazioni della Promozione della Salute, spesso non scontati anche a livello aziendale.

Il progetto CCM 2012 "Un approccio integrato per la riduzione delle diseguaglianze all'accesso ai servizi di promozione della salute: interventi strategici per la gestione del rischio di utenti con disturbi di interesse psichiatrico e giovani problematici" ha come sua prerogativa l'aspirazione a fornire raccomandazioni di indirizzo e strumenti operativi per l'inserimento dei temi della promozione della salute nei setting riservati ai soggetti fragili. Sono state approfondite con azioni specifiche due tipologie di fragilità: persone con disagio psichico e giovani problematici. Un ulteriore settore sviluppato nell'ambito del progetto concerne l'inserimento nei curricula della formazione universitaria e post universitaria di competenze trasversali sulla gestione del rischio per chi dovrà occuparsi professionalmente di fragilità dal punto di vista formativo, educativo, comunicativo, giuridico, sanitario.

Il manuale Fra Rischio e Piacere affronta i temi della **vulnerabilità** dei giovani e si propone di identificare i concetti chiave per lo sviluppo di competenze di **resilienza** favorite da un approccio educativo e formativo efficace.

Il rapporto fra Giovani e Rischio è naturale, ma non assolutorio di ogni comportamento assunto da un adolescente. Esistono rischi evolutivi che contribuiscono alla crescita e alla maturazione personale e rischi involutivi che facilitano l'assunzione di comportamenti a rischio per la salute. Chi si occupa di educazione e formazione dovrebbe tenerlo in conto. Non tutti i rischi servono a crescere e l'associazione fra rischio e piacere non è automatica: non è vera l'affermazione "quanto più rischio, tanto più piacere provo", molto diffusa fra gli adolescenti e poco contrastata dai loro adulti di riferimento.

Per questo motivo il testo prova a costruire un percorso che metta in relazione i concetti di rischio, percezione del rischio e illegalità, dipendenza patologica, determinanti della salute, piacere/gioco/corporeità, educazione fra pari e ruolo della famiglia.

È un **viaggio** che si propone delle tappe e associa ad ogni tappa dei moduli operativi realizzati dai docenti o dai peer educators.

Quando ci siamo occupati di Giovani e Rischio, in rapporto con i gruppi territoriali di Valle D'Aosta, Friuli Venezia Giulia, Marche, Umbria, Toscana, Molise, Puglia, Calabria, ci si è confrontati sui componenti chiave dell'intervento da promuovere:

- l'intervento in classe dell'operatore esterno (o la sequenza di interventi in classe) anche se dinamico, interlocutorio, interessante dal punto di vista "tecnico-scientifico" **non dovrebbe essere effettuato** se non nell'ambito di un percorso già condiviso con la scuola.

- I titolari dell'intervento sono i **docenti**: il cambiamento o l'approfondimento sui comportamenti individuali richiedono **tempi** che nessun esperto esterno può garantire.

L'**educazione fra pari** può essere considerata un rinforzo importante all'efficacia degli interventi.

- Il programma dovrebbe sempre essere inserito in un'azione legata al cambiamento del contesto "**Scuola che promuove salute**" e supportato da interventi che facilitino il **passaggio da progetto a processo**.

Lavorare in una logica di **rete** e favorire **l'empowerment della comunità scolastica** facilita l'adozione di comportamenti protettivi, ampiamente esemplificati nel programma.

Qualcuno potrà essere sorpreso dal fatto che un intervento di prevenzione dell'uso di sostanze psicoattive non legali non tratti il tema delle conseguenze dell'uso delle singole sostanze sull'organismo. Ci si è effettivamente concentrati sul processo che provoca l'assunzione reiterata e la dipendenza patologica, ma non si è posto il focus sulla "riduzione del danno".

A partire da fumo e alcol come sostanze legali psicoattive di consumo comune, si è cercato di descrivere il percorso delle sperimentazioni che, spesso, segnano il passaggio dalla sfera **del gioco al non gioco** a cui è stato dedicato un capitolo specifico del testo.

In appendice si riporta l'esempio di un buon intervento realizzato in classe sul tema "droghe". Ce ne sono altri; la lettura della guida è di orientamento a un diverso percorso: più concentrato sulla prevenzione del processo che può indurre all'uso continuativo di sostanze psicoattive non legali che alla relazione fra sostanza e individuo.

Ogni operatore saprà ricollocare i propri modi di agire nell'ambito del programma "Fra Rischio e Piacere" consapevole che:

- i comportamenti individuali dei giovani si modificano solo (quando si modificano) con interventi ripetuti e continuativi nel tempo da parte di educatori esperti o riconosciuti come tali (genitori, docenti, animatori, peers...);
- parlare della singola sostanza e dei suoi effetti non ha una efficacia preventiva, ma, se ben condotto, di eventuale contenimento dell'uso problematico;
- introdurre il tema della legalità implica una riconsiderazione del concetto generale di Promozione della Salute: non si promuove il benessere psicofisico se non nel rispetto dei diritti-doveri comuni.

Il confronto fra territori diversi, fonte di arricchimento e contaminazione culturale, l'ascolto dei giovani impegnati nelle attività di educazione fra pari, la necessità di diversificare i servizi rivolti agli adolescenti con il sostegno di azioni di prevenzione, ha reso il Progetto occasione di stimolo e riflessione per ogni gruppo di lavoro territoriale.

Per questo cogliamo l'occasione per ringraziare i referenti regionali e aziendali di Valle D'Aosta, Friuli Venezia Giulia, Marche, Umbria, Toscana, Molise, Puglia e Calabria che hanno così attivamente contribuito alla riuscita delle azioni del progetto nell'area Giovani e Rischio.

Mila Ferri

Responsabile Servizio Salute Mentale, Dipendenze Patologiche,
Salute nelle Carceri - Regione Emilia Romagna

Daniela Riccò

Direttore Scientifico del progetto; Direttore Sanitario Ausl Reggio Emilia

Il ruolo della Lega contro i Tumori nella Prevenzione dei comportamenti a rischio dei giovani

La Lega contro i Tumori di Reggio Emilia ha il coordinamento didattico e gestionale del Centro Regionale Luoghi di Prevenzione che si occupa prioritariamente della formazione di competenze intersectoriali per la promozione della salute di operatori provenienti da scuola, sanità, enti locali e terzo settore (www.luoghidiprevenzione.it)

La LILT di Reggio Emilia è riuscita a realizzare questo suo obiettivo soprattutto grazie a strategie di alleanza con l'Ausl di Reggio Emilia che ha sostenuto e valorizzato le potenzialità di un progetto comune iniziato nel 2003.

Qualcuno ancora si meraviglia di un coinvolgimento così forte della LILT rispetto a questi temi: è importante ricordare che non si può prevenire nessuna malattia cronica (a cui anche la malattia neoplastica appartiene) se non attraverso un lavoro costante a sostegno del cambiamento degli stili di vita a rischio e del coinvolgimento attivo delle persone in ogni processo che riguardi la loro salute.

Il percorso individua, evidentemente, i giovani e le istituzioni scolastiche, come primi interlocutori. Solo con l'educazione e l'acquisizione di competenze trasversali adeguate si promuove il cambiamento dei singoli comportamenti.

Scuola e giovani, nostro primo obiettivo di interesse e di studio, ci hanno consentito di realizzare ricerche i cui risultati sono oggi oggetto di uno dei due studi randomizzati italiani (insieme al programma Unplugged oggetto della ricerca EUDAP) validati con trial randomizzato¹.

Abbiamo preso sul serio la prevenzione sottoponendola allo stesso rigore degli studi clinici accreditati, abbiamo sperimentato e contribuito alla realizzazione di progetti dell'Area CCM del Ministero della Salute che riuniscono territori di alta professionalità nell'ambito del programma Guadagnare Salute.

Il nostro Ente ha una collaborazione in corso con il laboratorio di ricerca Habits Lab diretto dal prof. Carlo DiClemente dell'Università del Maryland. C. DiClemente è il cofondatore insieme a J. Prochaska del Modello Transteorico del Cambiamento che descrive i meccanismi attraverso cui il cambiamento avviene dal punto di vista della persona che cambia.

Promuovere l'adesione a uno screening, la cessazione dell'abitudine al fumo, il cambiamento del consumo di alcol, un diverso rapporto con la dimensione del rischio, sono obiettivi non affidabili, semplicemente, alla "buona volontà degli operatori".

1 G. Gorini, G. Carreas, S. Bosi, M. Tamelli, C. Monti, S. Storani, A. Martini, E. Allara, P. Angelini, F. Faggiano, *Effectiveness of a school-based multi-component smoking prevention intervention: The LdP cluster randomized controlled trial*, in "Preventive Medicine" 2014 (61): 6-13.

S. Bosi, G. Gorini, M. Tamelli, C. Monti, S. Storani, G. Carreras, E. Allara, P. Angelini, F. Faggiano. *A school-based peer-led smoking prevention intervention with extra-curricular activities: the LILT-LDP cluster randomized controlled trial design and study population*, in "Tumori 2013";99(5):572-577.

Credo sia importante evidenziare e ringraziare le Istituzioni che stanno contribuendo, potenziando e valorizzando il lavoro della Lega contro i Tumori di Reggio Emilia rispetto a questi temi.

A livello territoriale la lungimiranza e la capacità di interpretare e sostenere i contributi della LILT da parte della **Ausl di Reggio Emilia** hanno consentito l'apertura di un Centro di valenza regionale inserito nel Piano regionale della Prevenzione dai Servizi di Sanità Pubblica e Salute Mentale.

A livello nazionale l'esperienza maturata nell'ambito dei progetti CCM del **Ministero della Salute** e la sua valorizzazione da parte della **Sede Centrale della LILT** hanno garantito il ruolo interregionale di Luoghi di Prevenzione e il consolidamento di un gruppo di lavoro di professionisti provenienti dal Servizio Pubblico e dalla Lega Italiana per la Lotta contro i Tumori.

Con un lavoro di alleanze e di rete si sta contribuendo alla modificazione di una cultura che sa differenziare gli interventi di Prevenzione dalle politiche di Promozione della Salute, che pone a centro la rilevanza del coinvolgimento attivo di tutti gli attori coinvolti per migliorare l'efficacia degli interventi preventivi e prova a dare alla Prevenzione la stessa dignità attribuita alla Riabilitazione e alla Clinica.

Il programma "Fra Rischio e Piacere" costituisce un esempio di percorso in cui si evidenzia come "la struttura che connette" oggetto di molti approfondimenti teorici del volume sia alla base dei processi decisionali e di scelta individuali e dei gruppi nei contesti di comunità.

La LILT di Reggio Emilia è una Associazione di Volontariato. Il Volontario dona il suo tempo per contribuire a determinati obiettivi; nel nostro caso l'obiettivo prioritario è "aiutare ogni persona a prendersi cura di sé".

Grazie, dunque ai Volontari e ai collaboratori della LILT di Reggio Emilia e del Centro Luoghi di Prevenzione. Grazie a Roberto Prati che ha sostenuto un processo incerto quando non era facile né scontato vederne le prospettive.

Grazie a Direzione sanitaria e Direzione Generale dell'AUSL di Reggio Emilia che con la LILT condividono valori, programmi, progetti, prospettive per il futuro.

Grazie a Emanuela Bedeschi, Mila Ferri, Alba Carola Finarelli, Corrado Ruozi che sostengono con forza e lungimiranza il rilievo di Luoghi di Prevenzione nel Piano Regionale della Prevenzione.

Grazie a Daniela Galeone, amica storica del Ministero della Salute che ha condiviso e condivide con noi l'esperienza dei progetti CCM e di Guadagnare Salute.

Grazie a Francesco Schittulli e Roberto Noto (Presidente e Direttore Generale della LILT) che ci hanno dato il ruolo di costituire una Rete LILT di eccellenza che lavori al fianco del Servizio Sanitario Nazionale. Molti nomi non sono stati citati direttamente ma sono elementi fondamentali di un processo di emergenza di "quel sistema biologico complesso" di cui si parlerà nel testo. Ne cito alcuni in cui qualcuno si riconoscerà come esempio di un lavoro pluriennale di squadra: Marco, Mariella, Mauro, Lorenzo, Littoria, Carla, Rina, Cinzia, Rita, Betty, Franca, Simone, Daniele, Cristina, Claudia, Fabiana, Francesca, Rossella, Giuseppe, Mateo, Elisabetta, Franco, Ornella, Francesco, Rina, Rosaria, Sandra, Anna Maria, Maurizio, Stefano, Cristian, Antonio, Maria Teresa, Eugenio, Luciano, Guido, Silvana, Alessandra, Maria Teresa, Angela, Roberto, Marilena, Antonio, Giovanni, Mara... Evidentemente non è una lista esaustiva ma ritengo che bene esprima la complessità nelle relazioni alla base di ogni vera armonia. Anche attraverso questa armonia si è manifestato il Sistema biologico complesso di Luoghi di Prevenzione a cui la LILT di Reggio Emilia cerca, consapevolmente, di contribuire.

Ermanno Rondini
Presidente LILT Reggio Emilia

Prefazione

Noi adulti parliamo spesso di adolescenti, a volte esprimiamo giudizi su di loro, spesso invidiamo la loro età.

Gli adolescenti ci guardano, si confrontano con noi, a volte sono delusi da noi, altre ci ammirano. Penso che dovremmo lavorare su ciò che abbiamo in comune, noi e loro, e sull'importanza di ciò che possiamo reciprocamente donarci.

Questa considerazione fa da sfondo a numerosi progetti di prevenzione e promozione della salute attivi nella Regione Emilia Romagna e rivolti all'ambiente scolastico, ai contesti del divertimento, ai diversi luoghi formali ed informali del vivere sociale.

Il programma "Fra Rischio e Piacere", di cui questo manuale racconta il senso e lo svolgere, si indirizza al contesto scolastico come luogo di storie e relazioni tra giovani e meno giovani, considera il binomio piacere/rischio come un ingrediente necessario della vita di ognuno di noi e propone modalità per un viaggio di scoperta dagli esiti non scontati e non definiti in partenza.

Gli operatori e i giovani provenienti da diverse Regioni hanno mostrato con i loro contributi che il nostro Paese, l'Italia, è "più uguale" di quanto pensiamo e mi piace concludere questo breve saluto di apertura con l'augurio che sempre più si possa ritornare a discutere di testimonianza, contesti collettivi, trasmissione di competenze, contaminazione di esperienze, curiosità dell'imparare e soddisfazione del fare, responsabilità personale e responsabilità condivisa, limiti ed opportunità per una vita ricca e che merita di essere raccontata.

Ringrazio tutti quanti hanno speso energie e passione intorno al progetto, gli adulti e i giovani che si sono messi in campo, con l'auspicio che il loro lavoro trascini altri a provarci.

Marilena Durante

Servizio Salute Mentale, Dipendenze patologiche, Salute nelle Carceri
Regione Emilia Romagna

Il programma “Fra Rischio e Piacere”: un intervento preventivo sull’uso di sostanze psicoattive non legali da parte dei giovani

I SEI SAGGI CIECHI E L’ELEFANTE

C’erano una volta sei saggi che vivevano insieme in una piccola città.

I sei saggi erano ciechi. Un giorno fu condotto in città un elefante. I sei volevano conoscerlo, ma come avrebbero potuto?

“Io lo so”, disse il primo saggio, “lo toccheremo”.

“Buona idea”, dissero gli altri, “così sapremo com’è un elefante”.

I sei andarono dall’elefante.

Il primo gli toccò l’orecchio grande e piatto. Lo sentì muoversi lentamente avanti e indietro. “L’elefante è come un ventaglio”, proclamò.

Il secondo toccò le gambe dell’elefante. “È come un albero”, affermò.

“Siete entrambi in errore”, disse il terzo. “L’elefante è simile a una fune”. Egli stava toccando la coda dell’elefante.

Subito dopo il quarto toccò con la mano la punta aguzza della zanna. “L’elefante è come una lancia”, esclamò.

“No, no”, disse il quinto, “è simile ad un’alta muraglia”. Aveva toccato il fianco dell’elefante. Il sesto aveva afferrato la proboscide. “Avete torto”, disse, “l’elefante è come un serpente”.

“No, come una fune”.

“Serpente!”

“Muraglia!”

“Avete torto!” “Ho ragione!”

I sei ciechi per un’ora continuarono a urlare l’uno contro l’altro e non riuscirono a scoprire come fosse fatto un elefante!

(Parabola Indu)

I sei saggi ciechi costituiscono una buona metafora delle possibili conseguenze legate all’uso prevalente di approcci settoriali piuttosto che all’approccio olistico, secondo cui ogni informazione ha senso solo nell’ambito di un contesto di riferimento: le **connessioni fra i fenomeni** sono più interessanti dei singoli dettagli che li compongono, anche quando i dettagli sono selettivi, precisi, specialistici.

Sul rapporto fra giovani e rischio continuano a fiorire letture sociologiche, interpretazioni, giudizi. Lo stesso accade quando si prova a raccontare il loro rapporto con il piacere. Gli autori del racconto sono, in genere, professionisti nel campo dell’informazione, educazione, cura che osservano, leggono, indagano, approfondiscono, interpretano, spiegano. Qualcuno di loro (dei cosiddetti “adulti di riferimento”) trova molte difficoltà nella descrizione di fenomeni che non conosce e in cui non si riconosce, perché il suo modo di essere giovane è stato “diverso”. Gli adulti di riferimento si sentono ancora protagonisti della giovinezza tardiva che riguarda i “loro” quaranta-cinquanta anni, la fascia di età media dei genitori degli adolescenti di cui si occupano i programmi di prevenzione. Capita che non abbiano figli o abbiano figli ancora piccoli: sono genitori “anziani”, perché prima hanno pensato alla loro stabilità, alla loro sicurezza: hanno scelto con responsabilità quando sposarsi e se avere figli o meno.

Il racconto della adolescenza nella sua fragilità, frammentarietà, provvisorietà è questione spinosa. Da que-

sta sensazione, probabilmente diffusa, anche se di rado esplicitata e approfondita, nasce il sentimento di inadeguatezza degli adulti che narrano e chiedono o rinforzano il protagonismo giovanile. Se lasciamo che le parole si depositino con calma avvertiamo rapidamente che il concetto è mendace, superficiale, irriverente. I giovani non hanno bisogno di un protagonismo che dia gloria ai loro adulti di riferimento (qualcosa da mostrare e dimostrare); potrebbero, forse, trarre soddisfazione e giovamento da spazi vuoti e confortevoli da riempire in libertà, non di casse di risonanza predefinite. Potrebbero persino servire silenzio, solitudine, tempo e spazi dedicati alla ricerca e al riconoscimento di un piacere che non sia legato solo al rischio fine a se stesso e alle dimensioni del "cogli l'attimo" e del vagare su cui ci soffermeremo più avanti.

La ricerca del protagonismo non è dei giovani, ma dei loro adulti di riferimento, genitori, docenti, educatori, personaggi mediatici che custodiscono il filo del racconto a partire dalla lettura dei bisogni, analisi dei problemi emersi, soluzioni possibili, strategie di intervento. Il racconto, spesso enfatizzato da espressioni come "io li conosco, mi considerano uno di loro, si fidano con me, sanno che non li giudico e non parlo ad altri di quanto mi fidano, sono giovane anch'io e loro lo colgono...", di tanto in tanto, ospita "qualche giovane" che, quando accetta di essere il protagonista, è nella maggioranza dei casi bello, bravo, simpatico, intraprendente, altruista, determinato, emergente, "adulto", diventando, nella realtà, "co-attore" di uno scenario di frammenti alla ricerca di significato, oggetto di corteggiamento, vezzeggiamento e attenzione partecipe ed entusiasta. È importante non dimenticare che quello specifico ragazzo o ragazza porta la sua singolarità, la sua specificità individuale e non esprime il punto di vista di coetanei che sono altrove e si occupano d'altro.

Essere giovani non è prevalentemente un problema, non è mai stato un problema se non per chi giovane non lo è più (o per lo meno non un problema più grave rispetto all'essere bambini, adulti, genitori, cinquantenni, anziani, vecchi, donne, uomini). Ogni età della vita porta con sé luci e ombre cui il contesto valoriale, affettivo e relazionale dovrebbe smorzare gli accenti enfatici. La giovinezza è un privilegio meraviglioso e doloroso, contraddittorio e rapido. È una stagione breve quella della giovinezza vera, soprattutto se intesa come fascia di età "adolescenziale" di cui si occupano molti interventi preventivi: 11/16-17 anni. Sono poco più di cinque anni in cui si consumano trasformazioni rapide del corpo, si sperimenta la dimensione della corporeità, si comincia a sentire in modo chiaro la dimensione del sé, si respira la pulsazione e la forza dell'energia nascente. Si è protagonisti per forza, senza bisogno di scena, di luci, di occasioni.

Obiettivo del programma, i cui destinatari sono gli adulti che operano sul campo (genitori, docenti, educatori), è diminuire lo spazio dato alle letture e interpretazioni sul disagio giovanile e i comportamenti a rischio degli adolescenti, per promuovere ascolto e accoglienza dei fenomeni connessi agli atteggiamenti problematici favorendone la decodificazione ma soprattutto, l'espressività legata alla valorizzazione delle tante situazioni di benessere e all'approfondimento della sfera del piacere come opportunità per la realizzazione personale.

Fra Rischio e Piacere è un programma di prevenzione globale (secondo la definizione del documento IUHPE²) rivolto in prevalenza ai contesti scolastici e basato sul potenziamento delle life skills nelle azioni

2 L'Unione Internazionale per la Promozione della Salute e l'Istruzione (IUHPE) è unica al mondo, indipendente e professionale, associazione di individui e organizzazioni impegnate a migliorare la salute e il benessere delle persone attraverso l'istruzione, l'azione comunitaria e lo sviluppo di una politica pubblica per la salute. La visione della IUHPE esprime l'aspirazione che chiunque possa raggiungere la salute e il benessere ottimale.

di contrasto alle pressioni sociali che condizionano i comportamenti individuali e dei gruppi nell'uso di sostanze psicoattive fra giovani di età compresa fra i 13 e i 16/17 anni. Si è confrontato con la cornice culturale del programma Unplugged³ (programma europeo validato con studio randomizzato) che può essere utilizzato dai docenti e dagli operatori come strumento di lavoro integrativo a questa guida che adotta l'approccio metodologico di Luoghi di Prevenzione. Il metodo è approfondito nei testi *Il Pianeta Inesplorato*⁴, *Liberi di cambiare*⁵, *Scegli con Gusto Gusta in Salute*⁶. L'approccio metodologico di LdP è un'applicazione operativa del Modello Transteorico del Cambiamento alle iniziative di Promozione della Salute.

Il programma affronta il tema della **prevenzione delle dipendenze patologiche** con un intervento che tiene conto della cornice culturale di esperienze già validate e si pone in continuità con i programmi in atto relativi alla promozione di comportamenti salutari in contrasto a fumo, alcol, sedentarietà, sovrappeso/obesità. Nella logica del programma ministeriale, *Guadagnare Salute*⁷ ricolloca il tema della relazione fra giovani e sostanze in chiave di **legalità, percezione del rischio, alterazione della percezione, piacere/corporeità** per favorire l'approccio intersettoriale e la relazione con gli stili di vita. Non si tratta pertanto di un intervento specifico sulla relazione fra individuo, caratteristiche della sostanza e ambiente, ma di un intervento che prova a fornire al giovane motivi per scegliere la legalità piuttosto che l'illegalità, per acquisire competenze trasversali di gestione del rischio, riconoscere le alterazioni della percezione e le sue conseguenze, riflettere e prestare interesse alle dimensioni del piacere legato al concetto di "corporeità", collocandolo nella sfera degli interventi che tengono conto dei determinanti della salute.

"Fra Rischio e Piacere" è suddiviso in cinque componenti sviluppati con la metodologia di LdP:

- a) modificazione del contesto attraverso il Processo di Ambienti che promuovono Salute;
- b) inserimento nel curriculum scolastico di moduli disciplinari sulle tematiche affrontate;
- c) educazione fra pari come rinforzo alle diverse fasi dell'intervento;
- d) attività laboratoriali espressive con il supporto didattico di Luoghi di Prevenzione;
- e) coinvolgimento diretto e indiretto delle famiglie.

Il coinvolgimento attivo di studenti che svolgono il ruolo di "pari", risultati di peso rilevante nell'analisi dei mediatori del trial *Scuole Libere dal Fumo*⁸ (gli studenti sono definiti pari, nonostante abbiano qual-

3 *Unplugged* è un programma di prevenzione scolastica dell'uso di sostanze basato sul modello dell'influenza sociale. Disegnato da un gruppo di ricercatori europei, è stato valutato attraverso uno studio sperimentale randomizzato e controllato condotto in 7 Paesi. È il primo programma europeo preventivo di provata efficacia sul contrasto all'uso di sostanze psicoattive non legali.

4 S. Bosi (a cura di), *Il Pianeta Inesplorato, esperienze di coinvolgimento attivo dei giovani nella promozione della salute*, Giunti 2011.

5 S. Bosi (a cura di), *Liberi di Cambiare: la disassuefazione al fumo nei giovani: aspetti teorici e pratici di una Ricerca-Azione*, Giunti 2012.

6 S. Bosi (a cura di), *Scegli con Gusto e Gusta in Salute: Istituti Alberghieri e promozione della salute: guida didattica per docenti e professionisti del settore*, Pacini Editore 2014.

7 Per informazioni sul programma *Guadagnare Salute*: www.guadagnaresalute.it

8 Effectiveness of a school-based multi-component smoking prevention intervention: The LdP cluster randomized controlled trial. Gorini G, Carreras G, Bosi S, Tamelli M, Monti C, Storani S, Martini A, Allara E, Angelini P, Faggiano F., *Prev Med.* 2014 Apr. A school-based peer-led smoking prevention intervention with extracurricular activities: the LILT-LdP cluster randomized controlled trial design and study population. Bosi S, Gorini G, Tamelli M, Monti C, Storani S, Carreras G, Martini A, Allara E,

che anno in più rispetto ai destinatari del percorso, a differenza di quanto era stato sperimentato nel programma Unplugged che aveva provato a verificare, senza ottenere risultati di potenziamento dell'efficacia, l'influenza nel raggiungimento dei suoi obiettivi con azioni di rinforzo fra compagni di classe), prevede scambi fra contesti formali ed informali.

Il manuale è suddiviso in due parti: una dedicata alla descrizione dei concetti chiave alla base del percorso "Fra Rischio e Piacere", l'altra dedicata agli strumenti operativi. I metodi usati sono l'approccio di comunità, l'inserimento del Modello Transteorico del cambiamento nel curriculum disciplinare, l'educazione fra pari, il coinvolgimento attivo delle famiglie.

I concetti di base sono riconducibili a **rischio, legalità, dipendenza patologica, competenze di salute della famiglia, gioco, piacere**. Si tratta di parole che risuonano famigliari sia ai giovani che agli adulti e rispecchiano l'identità personale, il sistema di relazioni e di valori in cui ognuno di noi è immerso; non appartengono ai giovani; lasciano un'eco a cui, chi lo ritiene opportuno, può dare il proprio contributo con osservazioni, riflessioni, ascolto.

"Fra Rischio e Piacere" non è la variante di uno dei tanti percorsi preventivi attualmente applicati; è un viaggio suddiviso in tappe che si propongono di intrecciare fili fra le parole chiave.

Il viaggio comincia con l'esplorazione delle diverse sfaccettature della dimensione del **rischio** che appartiene ad ogni persona vitale. In adolescenza il confronto con il rischio favorisce la crescita e l'acquisizione del senso del limite; pone fine alla sensazione di onnipotenza e dà inizio all'assunzione di responsabilità. Perché il viaggio possa cominciare, perché non si trasformi da subito in un vagare che conduce alla deriva è necessario dotarsi di un equipaggiamento adatto: **saper percepire** il rischio è fondamentale per **poterlo riconoscere e gestire**. Il ruolo degli adulti di riferimento in questa prima tappa concerne il loro dovere di **promuovere una comunicazione efficace** sui rischi specifici che si possono incontrare in adolescenza, e fornire le **competenze trasversali** che orientano i **processi decisionali** e favoriscono le **scelte consapevoli** che non sempre evitano l'incontro con il rischio, ma ne rendono più probabile il superamento positivo.

Gli educatori hanno la responsabilità di potenziare la diffusione di strumenti per la comunicazione efficace: le informazioni dovrebbero essere scelte e dosate con cura, inserite in un percorso di senso, rispondere a richieste specifiche, mantenere ben salda la coerenza interna fra precisione, rigore, esplicitazione delle modalità di utilizzo. È molto più importante apprendere **pochi concetti** in modo chiaro, avendo interiorizzato perché sono necessari, che averne memorizzato tanti senza aver capito a cosa servono, senza averli inseriti in una **dimensione esperienziale già vissuta e sperimentata**. Questo richiede da parte degli educatori propensione all'ascolto, alla flessibilità, alla capacità culturale di fornire nessi e legami più che approfondimenti fini a se stessi. La comunicazione è tale solo se inserita in un

Angelini P, Faggiano F., Tumori. 2013 Sep-Oct. 1.; Gorini G. et al., A school-based peer-led smoking prevention intervention with extra-curricular activities: the Iit-Itp cluster randomized controlled trial design and study population. Submitted to Drug: education, prevention and policy journal; Angelini P. et al. Places of Prevention: the holistic approach in training on strategies for bringing about change in high risk lifestyles. Abstract e comunicazione orale prevista a XXI Conferenza Internazionale degli Ospedali e dei servizi sanitari per la promozione della salute (Gothenburg, Sweden 22-24 Maggio 2013); Gorini G. et al. A school-based peer-led smoking prevention intervention with extra-curricular activities: the Iit-Itp cluster randomized controlled trial design, study population, and preliminary results. Abstract e poster: EUSPR 3rd International Conference and Members' Meeting (Krakow, Poland. December 6-7, 2012); Storani S. et al. Scuole libere da fumo a luoghi di prevenzione: valutazione di efficacia di un programma scolastico di prevenzione dell'abitudine al fumo in ragazzi di 14-16 anni. Abstract e comunicazione orale: XXVI Congresso AIE "La salute ai tempi della crisi"(Bari, Italia 29-30-31 ottobre 2012).

quadro relazionale significativo e reciproco fra emittente e destinatario, se prevede attivazione emozionale e coinvolgimento emotivo, tempo per la rielaborazione, opportunità di cambiamento per tutti i soggetti inclusi nello scambio.

Il clima comunicativo positivo introduce alla seconda tappa: il racconto delle peculiarità specifiche del rischio legato all'uso di sostanze psicoattive. **L'alterazione della percezione** indotta dalle sostanze è il motivo per cui in ogni tempo l'uomo attraverso riti, assunzioni di droghe, cerimonie di iniziazione ha voluto sperimentare l'incontro con l'oltre sconosciuto che sembra più avvicinabile, meno spaesante quando i sensi modificano la loro capacità di recepire, visualizzare e rispondere agli stimoli esterni. La modificazione dei registri percettivi naturali consente di assumere rischi più alti con meno consapevolezza. L'alterazione della percezione è un effetto ricercato da molti soggetti in molte culture; a rigore, si potrebbe concludere che, persino la sfera della sessualità o la pratica mistica (per citare esempi fra loro contrapposti) inducono stati alterati di percezione.

Un altro motivo per cui l'uso di sostanze psicoattive (legali o illegali) si è modificato ma non è diminuito nel tempo è perché il loro consumo è intimamente legato alla dimensione del **piacere**. Chi trascura questa ovvietà perde di vista le ragioni principali del consumo non occasionale: ci si accosta ad una sostanza per emulazione, curiosità, noia, superficialità, desiderio, volontà di trasgressione; vi ci si affeziona perché si sono provati effetti riconosciuti come piacevoli e positivi per il proprio benessere psicofisico. Alcuni di questi effetti sono anticipatori di un processo che può introdurre e indurre alla **dipendenza patologica**.

D'altra parte l'alterazione sensoriale sembra favorire il contatto con la dimensione sconfinata degli immaginari e la continuità fra mondo esterno e vita interiore. Il rischio della **dipendenza patologica** legato all'uso di sostanze psicoattive è diverso dal rischio legato al gioco d'azzardo o all'abuso dei mezzi di comunicazione informatica.

Il programma si occupa di sostanze psicoattive senza considerarle una tappa specifica del percorso e trattandole, di conseguenza, nel dettaglio rispetto a caratteristiche, meccanismi d'azione, effetti ricercati, effetti indesiderati. Le sostanze psicoattive costituiscono l'humus, il sottofondo del viaggio. La dipendenza patologica è un esito non voluto: lo sconfinamento nell'**illegalità** è una conseguenza che impone di interrogarsi sul ruolo del contesto.

La modificazione del contesto (di tutti gli spazi pubblici frequentati dai giovani: palestre, bar, biblioteche, consigli comunali, ospedali, strade, pubs...) offre l'occasione di un confronto con il diritto: la legge sanziona molti atti spesso "tollerati", talvolta persino premiati, dall'opinione comune. Una riflessione schietta e chiara sul concetto di legalità, spogliato da componenti moralistiche, semplifica il quadro di riferimento, evita distorsioni interpretative su comportamenti giusti e sbagliati e aiuta a fare distinzione sulla natura della differenza esistente fra fumare, bere alcolici (sostanze oggetto di un mercato legale) e usare sostanze che sono escluse (a torto o a ragione) dal mercato legale. Il fatto che "l'uso personale non costituisca un reato" non assolve il consumatore dalla propria **responsabilità civica**. Chiunque coltivi, regali o venda sostanze psicoattive non legali commette un reato e chi le compra o le riceve in dono o contribuisce alla loro diffusione gratuita o a pagamento, è un suo complice. *Chi non condivide questo principio può contribuire "legalmente" a modificare le leggi che lo regolamentano.*

La dimensione della legalità affronta anche il tema del **narcotraffico** e di problematiche ad esso correlate approfondite nei materiali raccolti nel cofanetto "Fra Rischio e Piacere" scaricabile da docenti, educatori e operatori socio-sanitari dal sito www.luoghidiprevenzione.it

Dipendenza patologica e illegalità sono i principali effetti indesiderati della **relazione con il rischio** legato all'assunzione continuativa di sostanze psicoattive. Le tappe relative a questi aspetti costituiscono il tema del capitolo **Scuola che promuove salute** e dei percorsi curriculari dell'area linguistica ed espressiva in cui sono affrontati in modo esperienziale il rapporto fra identità individuale e confronto **responsabile** con rischi che il soggetto *sente/crede/sa* di potersi assumere. "Sapere, credere, sentire", sono dimensioni affrontate con diversi linguaggi per favorire l'acquisizione di competenze trasversali utili alla modificazione dei comportamenti usando cognizioni (pensieri, valori, giudizi), credenze (opinioni e pregiudizi), emozioni (sensazioni, percezioni, affetti) integrate nella tipologia di risposta che abbiamo definita come "olistica". Il viaggio a questo punto ha messo in evidenza la sua rotta: gestione del rischio attraverso l'uso di sostanze psicoattive che alterano la percezione; effetti indesiderati da contrastare: dipendenza patologica, illegalità, uso non consapevole che più facilmente diventa problematico. Esistono **determinanti sociali** della salute che espongono a rischi che non si è in grado di fronteggiare e facilitano l'ingresso in percorsi spesso illeciti in cui si è sfruttati e si perde il contatto con le dimensioni della scelta e della **libertà**. Ogni viaggio ha un approdo, una meta, anche se l'obiettivo principale del viaggio resta la trasformazione evolutiva del viaggiatore: per questo motivo sono state inserite nel percorso le tappe del **gioco, del piacere legato alla dimensione della corporeità e dell'espressività**, dell'introduzione dell'**immaginario fertile** nella precisazione dell'**identità personale**.

Il programma "**Fra Rischio e Piacere**" è frutto di un proficuo confronto fra esperienze di operatori provenienti dai Dipartimenti di Salute Mentale, Sanità Pubblica, Educativa di Strada, Consultori Giovani, Centri di Ascolto che da anni lavorano sul campo insieme alle scuole e al territorio, proponendo interventi di prevenzione selettiva rispetto a contesti e caratteristiche dei destinatari.

Si ringraziano in particolare i gruppi di lavoro di Emilia-Romagna, Marche, Toscana, Puglia, Calabria, Friuli Venezia Giulia, Molise, Valle D'Aosta che hanno partecipato alla Ricerca Azione realizzata nell'ambito del Progetto CCM 2012 "Contrasto alle Diseguaglianze con interventi di Prevenzione selettiva per giovani problematici".

Sandra Bosi

Responsabile Servizi Formazione e Promozione della Salute LILT Reggio Emilia-Luoghi di Prevenzione
Coordinamento didattico Progetto CCM 2012 Contrasto alle Diseguaglianze

PRIMA PARTE

Paradigmi epistemologici del programma

Una visione d'insieme

Il Manuale affronta nella prima parte i principali concetti chiave oggetto dei Percorsi e degli Strumenti operativi presentati nella seconda parte e nel cofanetto "Fra Rischio e Piacere" scaricabile sul sito www.luoghidiprevenzione.it.

L'obiettivo è dichiarare e descrivere il punto di vista che il Gruppo di progetto e il gruppo di lavoro editoriale hanno assunto nell'affrontare il viaggio "Fra Rischio e Piacere"; offrire una bussola all'operatore per introdurre e condividere con colleghi, docenti, giovani, enti locali i prerequisiti dell'intervento.

La **prospettiva fenomenologica** esplicita lo sguardo che è stato adottato nella **ricerca azione** alla base dell'elaborazione di questo testo: ascolto ed esplorazione dei fenomeni in quanto atti intenzionali, espressione di vissuti individuali significativi. Questo significa che risultano di particolare interesse:

- *la relazione intenzionale individuo-ambiente*: "l'essere nel mondo è la situazione da cui origina ogni esperienza fenomenologica. Nel viaggio fra rischio e piacere ogni interlocutore è preso in considerazione rispetto a valori di riferimento, giudizi-pregiudizi, conoscenze, credenze, desideri, aspettative, esperienze, sentimenti che descrivono il suo peculiare modo di abitare lo spazio e il tempo che vive";
- *la relazione fra spazio e tempo vissuti*: lo spazio esprime le modalità di apertura dell'individuo al mondo: può dilatarsi, restringersi, frantumarsi, destrutturarsi, riorganizzarsi. Il tempo esprime la capacità di cogliere il nesso fra radici, presenza, prospettive in una continuità che pone al centro le possibilità individuali di racconto, sentimento, progettualità. Il benessere psico-fisico è fortemente legato alle competenze individuali di viverci in modo flessibile (non rigido) e intenzionale nello spazio e nel tempo vissuti;
- *il corpo*: il primo fenomeno che ognuno esperisce e attraverso cui si pone in contatto con il mondo è il corpo vissuto, la dimensione della propria corporeità di soggetti sensibili e in grado di rispondere alle sollecitazioni dell'ambiente;
- *la norma*: non esistono confini netti fra normale e patologico, fra salute e malattia, sano e folle: cambiano i modelli percettivi, si assumono comportamenti differenti, si danno diverse risposte alle sollecitazioni esterne. A cambiare è il modo "individuale" adottato (consapevolmente o meno) per stare al mondo.

Relazione intenzionale individuo-ambiente, relazione fra spazi e tempo vissuti, corpo-corporeità, norma, attraverseranno e condizioneranno ogni tema trattato nel volume, nello specifico le modalità di concepire **la percezione, comunicazione e ruolo delle competenze trasversali nella gestione del rischio** che, in base alla prospettiva fenomenologica, assumeranno il carattere di differenti registri di lettura della realtà. La persona più vulnerabile al rischio nocivo per la salute è la persona che ha a disposizione pochi schemi di movimento e i pochi che possiede sono rigidi, difficilmente adattabili alle

esigenze dell'ambiente; la persona resiliente è la persona che ha più schemi di gioco, più strategie a disposizione: è una persona che si muove sapendo perché si muove e come muoversi; non vaga, viaggia. La vulnerabilità espone ai rischi della **dipendenza patologica** legati a **meccanismi neurochimici** che limitano la libertà di scelta e modificano la relazione con il piacere e il benessere percepito, il rapporto con **regole, norma e legalità**.

L'Educazione alla legalità nella prevenzione dell'uso di sostanze psicoattive è strettamente legato al coinvolgimento individuale nella comprensione, accettazione e rispetto delle norme- regole di carattere descrittivo o prescrittivo. Esistono norme statistiche, desunte dalla frequenza media con cui ricorrono gli eventi considerati. In base a queste norme descrittive la normalità viene riferita a quegli eventi che avvengono nella *frequenza temporale media*; "in psicologia clinica e in psichiatria la norma statistica finisce con l'avere una notevole incidenza nella definizione della polarità sano/malato a cui fa riferimento la contrapposizione normale/anormale, nel senso che il comportamento medio, essendo il più diffuso, finisce per l'acquistare anche un valore normativo. In questo caso si trattano come costitutive della natura umana e quindi universali, norme che sono solo storicamente e sociologicamente determinate" (pag.609, Dizionario di Psicologia, U. Galimberti, 1992, Garzanti). Ogni azione educativa può essere considerata come una forma di normalizzazione, tendente a ricondurre il singolo comportamento alla frequenza temporale con cui si verifica nella media degli individui. Il tema della norma comprende anche norme assiologiche, derivate da un sistema di valori da cui scaturiscono criteri di giudizio per la valutazione degli eventi e dei comportamenti presi in considerazione da cui discendono regole proscrittive che impongono di astenersi da determinati comportamenti e norme prescrittive che li impongono e norme funzionali derivate dalla "funzione che la norma svolge in ordine alla regolazione dei comportamenti, delle azioni, dei rapporti sociali, con la valutazione dei costi e dei benefici che l'adesione o la non adesione alla norma comportano in termini di vantaggio sociale. Tale regola è *caratterizzata* da qualità del *contenuto...grado di accettabilità sociale* deducibile dal consenso, capacità dell'*autorità* di ottenere la conformità dei soggetti coinvolti, qualità della *sanzione* repressiva o restituiva di vantaggi sociali, *trasmissione* della norma secondo modalità, tempi e strumenti idonei a farla conoscere, intendere e interiorizzare" (pag. 700, *Dizionario di psicologia*, U. Galimberti, 1992, Garzanti). La complessità del tema esula dagli obiettivi specifici del volume che intende mettere in rilievo il ruolo della **norma nella comunità scolastica** (come esempio di comunità in cui l'intervento viene applicato) nella **prevenzione del consumo di sostanze psicoattive non legali**. Al centro, evidentemente, non stanno i caratteri di autorità e sanzione: non dovrebbe prevalere la logica del "sorvegliare e punire di *foucaultiana memoria*", ma l'intento di favorire il potenziamento della relazione intenzionale e responsabile fra individuo e ambiente, in grado di modificare le sue azioni in un contesto di spazio e tempo vissuti. Per questo motivo diventa determinante l'inclusione nei programmi preventivi della **Famiglia con le sue competenze di salute**. La famiglia è uno degli attori principali dell'intervento perché garantisce la prima piccola comunità in grado di costituire quei fattori protettivi di base che rendono il giovane resiliente. La famiglia competente è capace di lasciare ai propri figli uno spazio in cui gestire con libertà uno spazio solitario e in solitudine, uno spazio che non lasci accesso ad interferenze e venga riconosciuto come inviolabile e inviolato; è in grado di offrire riparo, custodia, affetto, protezione, intimità: sa porsi come limite sacro fra interno ed esterno ma alimenta in se stessa la curiosità verso gli altri e il futuro, è attenta alla dimensione di un presente affettivo come tempo di sentimenti e presenza, apre alla dichiarazione e **accoglienza delle proprie responsabilità culturali, sociali, emozionali** rispetto alla collettività a cui ogni famiglia appartiene. Questo introduce a una nuova lettura dei **determinanti sociali della salute**. Il benessere psicofisico individuale è correlato al riconoscimento dei diritti-doveri dei cittadini, al senso di appartenenza civica e all'attenzione dedicata

alla tutela del territorio, ai provvedimenti messi in campo per muoversi più agevolmente in sicurezza e libertà, all'attenzione e alla qualità dell'aria respirata, alle possibilità ricreative e formative a disposizione di tutti, alla custodia e preservazione del territorio.

La prospettiva fenomenologica favorisce la lettura di spazio e tempo vissuti come emergenza di *sistemi biologici complessi*: le dinamiche fra **identità individuale, corpo e corporeità, dimensione del gioco e del piacere** assegnano un ruolo fondamentale alla *relazione fra strutture diverse* piuttosto che alla preservazione delle peculiarità delle *singole strutture*.

Un buon viaggio "fra rischio e piacere" approfondisce i modi attraverso cui le esperienze individuali facilitano la trasformazione della propria identità verso un'identità diversa, più matura, meno egocentrica, più legata alle relazioni significative interpersonali.

La struttura sociale, somma statistica delle strategie dei comportamenti individuali, è uno dei risultati del **gioco con cui ogni individuo si confronta**.

Questa prima parte del volume affronta in modo trasversale ad ogni capitolo la relazione fra natura e cultura: gli aspetti biologici e socio-culturali del comportamento umano come esito del "primato della relazione" nel principio evoluzionistico. Sono evidenziati i fattori che si contrappongono al principio: la fissità percettiva, la dipendenza patologica, l'autoritarismo e non condivisione delle norme e i fattori che ne facilitano la diffusione. È data particolare enfasi alla dimensione della **creatività**, intesa non come fantasia e spontaneismo, ma come risultato di un processo di acquisizione di tecniche e abilità di supporto all'espressione attraverso linguaggi diversi: ricerca scientifica, matematica, musica, poesia, teatralità, arti visive sono non solo **giochi che trasmettono competenze di salute**, ma modi per affermare la propria identità come appartenenza a spazio e tempo vissuti in relazione con l'ambiente e con gli altri.

Prevenire l'uso continuativo nel tempo di sostanze psicoattive non legali significa costruire un intervento che potenzi non le capacità individuali di resistere alle pressioni, e accogliere e saper esprimere con le proprie abilità, un **immaginario** spesso asfittico e puerile.

Il lavoro educativo in prevenzione non dovrebbe concentrarsi sulle proprietà delle droghe ma **sull'offerta di diverse strategie per riconoscere l'importanza ed esprimere valori, passioni, emozioni, sentimenti, aspettative**.

Gioco, immaginazione, creatività, impegno sociale e nella ricerca scientifica sono i fattori protettivi da promuovere in un intervento preventivo che possa affrontare il tema del confronto fra rischio sostenibile e risultati attesi in termini di piacere, autoefficacia, realizzazione di sé.

Il lettore può scegliere cosa privilegiare nella lettura di questa parte che affronta, a livello introduttivo, argomenti fra loro piuttosto eterogenei. Le applicazioni operative dei concetti sono il frutto dei percorsi didattici della seconda parte del volume.

Dove il capitolo non riporta il nome dell'autore, si intende come frutto del gruppo di lavoro che ha partecipato alla Ricerca Azione e che il gruppo editoriale ha portato a sintesi attraverso il curatore della guida.

Il gruppo di lavoro interregionale del programma "Fra Rischio e Piacere"

La prospettiva fenomenologica

Sandra Bosi

La **prospettiva fenomenologica** che orienta il metodo di LdP, ha come oggetto la **persona** descritta e analizzata nelle sue emozioni, nei suoi pensieri, nel suo immaginario, nei suoi modi di essere e sentire che non coincidono con il comportamento manifestato, ma sono il frutto dei **significati** espressi in ogni singolo comportamento. Ciò implica un ribaltamento di prospettiva, secondo l'auspicio di E. Minkowski: "Se finora la psicologia si è svolta in prima persona o in terza persona, è tempo che essa diventi una psicologia in seconda persona, perché il **tu ci mette in presenza dell'umanamente comune**".

Esponenti internazionali della Scuola del pensiero fenomenologico sono stati Ludwig Binswanger, Eugène Minkowski, Roland Kuhn, Wolfgang Blankenburg. In Italia sono di rilievo i contenuti di Giovanni Enrico Morselli, Ferdinando Barison, Danilo Cargnello, Eugenio Borgna.

Il pensiero fenomenologico ha fortemente contribuito nel XXI secolo a superare il paradigma organista ("biomedico") per provare a porsi nei confronti del paziente/utente/persona nell'ottica del paradigma che oggi viene detto bio-psico-sociale, secondo il quale i fattori biologici, psicologici e sociali interagiscono, in diversa misura, a causare l'insorgenza dei disturbi nei singoli soggetti; soggetti visti innanzitutto come persone (non come corpi-organismi portatori di un insieme di sintomi fra loro connessi che contribuiscono a delineare un certo quadro clinico) il cui stato (nella "normalità" e nella "patologia") descrive il loro reale modo-di-stare-al-mondo. Fenomeno è ciò che si manifesta ed è vissuto così, come appare, in un **contesto relazionale**.

L'oggetto di studio non è più il cervello ma la vita interiore (la soggettività). "L'indagine fenomenologica ha il compito di rendere presenti ed evidenti di per sé gli stati d'animo sperimentati e astenersi da tutte le teorie che trascendono la pura descrizione". La conoscenza si realizza solo con la capacità di introspezione (capacità di analizzare e di sondare gli stati psichici, interiori, soggettivi) e con la capacità di immedesimazione (capacità di immergersi negli stati psichici degli altri-da-noi). [...] Se non conosco, se non intuisco, se non partecipo emozionalmente della vita interiore dell'altro, non mi sarà possibile conoscere cosa realmente una persona prova e cosa induce una condizione di sofferenza, disagio, comportamento a rischio.

Ludwig Binswanger dà un contributo all'impresa di costruire una psichiatria come "antropologia fenomenologica" che diventi fenomenologia oggettiva e non più solo soggettiva. Il nucleo centrale dell'impostazione della teoria binswangeriana sta nell'idea secondo la quale esiste la possibilità di comprendere tanto il portatore di disagio psichico che la persona "normale", come appartenenti allo stesso mondo, anche quando manifestano strutture e modelli di comportamento diversi. In tal senso le alterazioni della psiche non sono: "più considerate come anarchiche aggregazioni sintomatologiche ma come disturbi della comunicazione, e ricondotte [...] nella loro costituzione fenomenologica al loro vivere «in un mondo diverso» da quello che è il mondo della quotidianità e della banalità".

L'impostazione fenomenologica, che pone al centro il rispecchiamento con il "fenomeno", consente di trattarlo in tutta la sua complessità, rispettandone le valenze cognitive, affettive, estetiche, relazionali e valoriali.

Un contributo importante al tema è il concetto di **struttura che connette** che G. Bateson ha approfondito nella sua raccolta di saggi "Verso una Ecologia della Mente: il significato della natura correttiva dell'arte": "Si dice a volte che le distorsioni dell'arte (diciamo la sedia di Van Gogh) sono direttamente rappresentative di ciò che l'artista "vede"... Se Van Gogh avesse potuto vedere la sedia solo in quel modo pazzesco, i suoi occhi non avrebbero potuto essergli di valido aiuto, nell'accuratissima distribuzione del colore sulla tela... Ma se dicessimo che l'artista dipinge oggi ciò che ha visto ieri o che dipinge ciò che in qualche modo sa che potrebbe vedere?..."⁹.

L'artista esprime attraverso le sue creazioni una potenzialità umana che ha a che fare con la distorsione percettiva. "L'intossicazione da alcol o da stupefacenti può aiutarci a vedere il mondo distorto... ma non accresce l'abilità tecnica. **Senza tecnica non c'è arte**" (Bateson G).

La distorsione percettiva resta comunque una costante della percezione umana. La coscienza è di necessità selettiva e parziale e non può mai apprezzare senza un aiuto (l'aiuto dell'arte, dei sogni, dei miti...) la natura sistemica della mente. Il corpo umano vivente è un **sistema biologico complesso**. La vita dipende da circuiti di **contingenze** interconnessi, mentre la coscienza accede solo ai brevi archi di tali circuiti su cui il finalismo umano può intervenire. "La prevalenza della dimensione razionale non è in grado di cogliere la finezza dei sistemi biologici complessi e non è in grado di porsi il problema di come salvaguardare l'integrità della struttura che connette", scrive ancora G. Bateson.

Con queste osservazioni si è introdotto il ruolo specifico del paradigma fenomenologico nel programma "Fra Rischio e Piacere" e se ne sono presentati i presupposti: la **distorsione percettiva** non appartiene allo straordinario (per problematicità, ricorrenza, tipologia coinvolta). Ogni percezione è "distorta" e non accede, senza percorsi culturali complessi, alla natura sistemica della mente che coglie, quasi con un'illuminazione, le potenzialità della "struttura che connette" e ne cerca il racconto, qualche volta consapevolmente, più spesso in modo inconsapevole. Il potenziamento della distorsione percettiva è, anche, un **effetto ricercato** con le sostanze psicoattive, il gioco d'azzardo, la competizione esasperata. Questi comportamenti favoriscono la distorsione, ma non consentono l'evoluzione della tecnica che è alla base della comunicazione espressiva, della comunicazione che attraverso il "gesto" (artistico o meno, ma comunque atto umano) lascia l'**impronta del proprio essere al mondo**.

Fenomenologia ed estetica sono legati nell'arte nella poetica dell'immaginario e si legano e correlano ogni volta che si favorisce la ricerca di uno stile individuale di narrazione (corporea, non verbale, artistica, sentimentale, fisiologica, scientifica..) del rapporto con **tempo e spazi vissuti**. I giovani di cui si vorrebbero limitare i comportamenti a rischio per il loro benessere psicofisico non hanno bisogno di ricevere informazioni sulle sostanze che assumono e sugli effetti che queste sostanze potrebbero provocare nel breve, medio, lungo periodo sulla loro salute (o, per lo meno, non è il bisogno prevalente su cui dovrebbe concentrarsi un intervento preventivo). Potrebbe essere vantaggioso esplorare con loro il fattore protettivo di diverse esperienze sensoriali veicolate da più forme di espressività acquisite come tecniche e interpretate in base alle sensibilità individuali. Potrebbe essere rilevante anche il **cambiamento dei contesti** (scolastici, famigliari, ricreativi) come spazi vissuti che esprimono quella connotazione del bello correlato al buono (che non ha nulla a che fare con le esigenze consumistiche di una pseudo estetica di superficie a cui molti media rimandano).

9 G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.

Estetica e Neurofenomenologia nella metodologia di Luoghi di Prevenzione

“Per un essere umano non c'è altro futuro all'infuori di quello che l'arte promette... Ogni opera d'arte è il risultato di una solitudine e di una chiusura, dolorose ma inevitabili. Forse anche di un atteggiamento ombroso e brusco nei confronti del reale. In questo negarsi è però implicito il segreto di un volersi offrire. Il viaggio può essere travagliato ma assume un significato profondo nell'impedire che l'ignoranza renda l'uomo vulnerabile ai ritornelli e agli incantesimi ritmici propri della demagogia politica in tutte le sue versioni”.

Josif Brodskij (discorso per il Conferimento del Premio Nobel)

L'Estetica è il settore di approfondimento della conoscenza del bello naturale, artistico e scientifico e del giudizio morale e spirituale¹⁰. La parola **estetica** ha radici etimologiche legate a **sensazione** e a **percezione** attraverso la **mediazione dei sensi**. Il riconoscimento della non coincidenza con quanto si vorrebbe o potrebbe essere, è il processo che rende possibile concepire la vita come un percorso di “umanizzazione” in divenire. L'immaginazione ha un ruolo prioritario in questo percorso. Noi ci sentiamo e diventiamo umani solo nella relazione mentre, allo stesso tempo, riconosciamo i nostri caratteri di incompletezza e mancanza. Da questi stati dell'animo (incompletezza e mancanza), che ognuno ha sperimentato dolorosamente almeno qualche volta nella propria vita, nasce la tensione verso il “cambiamento”, verso il miglioramento di sé. La **creazione artistica** emerge in quanto prodotto di una motivazione autonoma alla **trasformazione**, tensione sviluppata filogeneticamente che trova nelle relazioni che accompagnano lo sviluppo, fin dall'infanzia, le occasioni e le contingenze per manifestarsi. **Creatività** ed **esperienza estetica** si associano così alle espressioni della vitalità, della capacità di costruire le **relazioni** e le **funzioni vitali** di cui la mente è costituita. La mente emerge come un sistema che non si limita a rispondere a stimoli, interni ed esterni, ma nelle relazioni seleziona strategie, opera scelte fra possibilità molteplici e crea mondi che abita nella continuità o distrugge nella discontinuità creatrice, alimentata dalla fantasia e dall'immaginazione: processi vitali dello spazio potenziale, della tensione rinviante e del grembo del nostro essere e fare creativo. Francisco J. Varela¹¹ ha lavorato con una peculiare capacità generativa e innovativa all'ipotesi di una neurofenomenologia per la comprensione dell'esperienza umana. Alla ricerca della circolarità tra natura e cultura, tra biologia ed **espressione etica ed estetica** ha contribuito in modi originali e anticipatori anche Giorgio Prodi¹²,

10 Ugo Morelli, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, 2010, Allemandi.

11 *Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità*, in *La realtà inventata*, a cura di P. Watzlawick, Feltrinelli, 1988 (insieme a Evan Thompson, Eleanor Rosch).

La via di mezzo della conoscenza, Feltrinelli, 1992, (titolo orig. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, 1991).

Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem, in “Journal of Consciousness Studies”, 3(4):330-49, 1996.

Jean Petitot, F.J. Varela, J.-M. Roy e B. Pachoud (a cura di), *Naturalizing Phenomenology: Issues in Contemporary Phenomenology and Cognitive Science*, Stanford University Press, Stanford, 1999 (insieme a Shaun Gallagher), *Redrawing the map and resetting the time: Phenomenology and the cognitive sciences*, in S. Galt Crowell, L. Embree e S.L. Julian (a cura di), *The Reach of Reflection: Issues for Phenomenology's Second Century*, Center for Advanced Research in Phenomenology, pubblicazione elettronica in www.electronpress.com, 2001.

12 *L'uso estetico del linguaggio*, Il Mulino, 1983.

Alla radice del comportamento morale, Marietti, 1987.

Teoria e metodo in biologia e medicina, CLUEB, 1989.

L'individuo e la sua firma. Biologia e cambiamento antropologico, Il Mulino, 1989.

con la sua analisi sulle caratteristiche naturali e culturali della vita umana. Le connessioni fra i fenomeni naturali e la costituzione del senso, esigono un'esplorazione che parta dalle facoltà specie-specifiche: da ciò che rende umana una vita, dalla considerazione appropriata dell'integrazione del primato dell'azione e del movimento; dall'uso estetico del linguaggio; dalla ricerca del senso e dal significato che può portare a individuare alcuni riferimenti cardine nella relazione tra natura e cultura.

Le menti umane hanno a che fare con i diversi significati che la vita assume per ogni individuo: l'indeterminabile capacità di agire e scegliere, mentre consente di falsificare l'idea di noi come esseri neurochimici, mette in evidenza che "siamo ancora ricchi di dati e poveri di teoria", nel tentativo di **comprenderci con un approccio naturale ed evolutivo**.

Se tutte le nostre azioni e intenzioni fossero iscritte nelle nostre connessioni neuronali come potremmo essere liberi? Dove risiederebbe la nostra capacità di agire? Neuroscienze e fenomenologia cercano la via per una comprensione integrata di mente ed esperienza, nella quale si potranno aprire le possibilità di una comprensione naturale dell'esperienza e della mente estetica (in grado di riconoscere, godere e contribuire delle categorie del bello e del buono). "Il sistema dei neuroni specchio", scrivono G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, "appare, così, decisivo per l'insorgere di quel terreno d'esperienza comune che è all'origine della nostra capacità di agire come soggetti non soltanto individuali ma anche e soprattutto sociali... Ciò mostra quanto radicato e profondo sia il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un io senza un noi"¹³. Il cervello umano non si limita a registrare i dati provenienti dalla realtà in cui è immerso, ma interagisce e si evolve con essa. In adolescenza questo significa essere soggetti a una tempesta quotidiana di stimoli che impongono il cambiamento. "Fra Rischio e Piacere" ne prende in considerazione i passaggi: **il ruolo del contesto** (spazio e tempo vissuti), **la relazione con il Rischio** imprescindibile in ogni processo di trasformazione, i significati di gioco e dipendenza, **l'interiorizzazione della sfera del piacere** come aspetto prioritario delle nostre identità. Il programma valorizza la concezione di mente estetica come mente relazionale.

Senso di inadeguatezza e mancanza (incompletezza e imperfezione) sono condizioni generative del cambiamento, "l'infinito... transita attraverso la forma". La relazione tra tensione rinviante e immaginazione è uno dei punti più rilevanti per il riconoscimento degli aspetti distintivi dell'**esperienza estetica**. L'intera nostra civiltà è probabilmente il frutto di come abbiamo saputo usare l'**immaginazione**. L'immaginazione apre spazi per accogliere ed esprimere verità inedite e discontinue segnando la propria incolmabile differenza dalla fantasia, "tessuto di autoaffermazioni, desideri e sogni consolatori, che ci impedisce di vedere ciò che è altro da noi". L'esperienza estetica si colloca lungo una continuità con l'evoluzione distintiva della vita umana. Scrive Bateson "Qual è la differenza tra il mondo fisico del pleroma" (inteso come pienezza, compimento, riconoscimento totale che si auto riflette) "dove le forze e gli urti costituiscono una base esplicativa sufficiente, e la creatura, dove non si può capire nulla senza invocare differenze e distinzioni?... Nella mia vita ho messo la descrizione dei bastoni, delle pietre, delle palle da biliardo e delle galassie in una scatola, il pleroma, e li ho lasciati lì. In un'altra scatola ho messo le cose viventi: i granchi, le persone, i problemi riguardanti la bellezza, quelli riguardanti la differenza". Per l'uomo, secondo Bateson, il principio che orienta il percorso dalla creatura al pleroma è un principio estetico, "**per estetico**" scrive B. "**intendo sensibile alla struttura che connette**"¹⁴. "Struttura

13 G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina Raffaello, 2006.

14 G. Bateson, *Mente e natura: un'unità necessaria*, Adelphi, 1993.

che connette” è l’espressione che G. Bateson usa in “Verso un’ecologia della mente” prendendo come parallelismo il funzionamento degli organi di senso e la conoscenza. Secondo B. “La relazione tra l’IO e gli Altri, tra l’IO e l’Ambiente, costituiscono il contenuto di quelli che sono chiamati “sentimenti”... Queste astrazioni che si riferiscono a strutture di relazione, hanno sfortunatamente ricevuto un nome il cui uso, di solito, presuppone che siano caratterizzate principalmente dall’intensità, piuttosto che da una precisa struttura. È dunque la relazione, una relazione affettiva, cognitiva ed estetica alla base della “struttura che connette”. È interessante notare come le considerazioni di Bateson anticipino il ruolo che nel funzionamento del Sistema Nervoso è esercitato dalle connessioni sinaptiche. Così come J. Le Doux in “Il Sé sinaptico” descrive il ruolo prioritario delle sinapsi (le giunzioni delle connessioni interneuronali) nella trasmissione e modulazione delle informazioni, Bateson individua il significato del rispecchiamento fra funzionamento della mente e della natura. La corrispondenza fra funzionamento di Sistema Nervoso, fisiologia degli organi di senso e meccanismi attraverso cui si attua la conoscenza; il significato della struttura che connette è, secondo Bateson, una conferma dell’assioma che “il tutto è maggiore della somma delle parti”.

“Quale struttura connette il granchio con l’aragosta, l’orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei con l’ameba da una parte e con lo schizofrenico dall’altra?”.

“Tracciare le linee di una ecologia della mente è porre le basi per una scienza che ancora non esiste come corpus organico di teoria o conoscenza”. Bateson tenta di mettere sul tappeto questioni fra le più apparentemente lontane, come “la simmetria bilaterale di un animale, la disposizione strutturale delle foglie in una pianta, l’amplificazione successiva della corsa agli armamenti, le pratiche del corteggiamento, la natura del gioco, la grammatica di una frase, il mistero della evoluzione biologica e la crisi in cui oggi si trovano i rapporti fra uomo e ambiente”.

La **visione olistica** nasce per superare ogni rigido dualismo, attraverso la centralità della relazione. L’io non è separato dagli altri e dal contesto, tutto è interconnesso, interdipendente. L’uomo è parte del tutto, ne è una componente fondamentale, un tassello dell’universo biologico. Come ogni parte di un sistema epistemologico e cibernetico, è in grado di influenzare tutto, ma non è in grado di controllare tutto. Bateson, insieme ad una serie di studiosi come Norbert Wiener, John von Neumann, Claude Shannon, Warren McCulloch ed altri, dà vita alle “Macy Conferences” e alla teoria cibernetica che tenta di spiegare il comportamento e la dinamica dei **sistemi biologici complessi**.

Per sistema biologico complesso si intende un sistema derivato dalla interazione fra più livelli organizzativi. In quest’ottica la coscienza o il comportamento individuale consapevole ne costituiscono una delle possibili modalità di “emergenza” collegabile a:

- geni
- molecole semplici e complesse (neurotrasmettitori, recettori)
- sinapsi (connessioni tra neuroni)
- neuroni
- circuiti (rete di neuroni cerebrali)
- nuclei cerebrali (raggruppamenti anatomici di corpi neuronali)
- aree (insieme di circuiti funzionalmente associati)
- sistemi (insieme di aree e vie neuroanatomiche).

L’emergenza (dall’inglese ‘emergence’ traducibile anche come emersione, comparsa, manifestazione) di un sistema biologico complesso è legata a proprietà relazionali fra livelli diversi: le proprietà del livello superiore sono intrinsecamente derivate (isomorfe) dal livello sottostante.

La corrispondenza fra mente e natura alla base dei sistemi biologici complessi è un processo inconsapevole, non assimilabile all'ordine della spiegazione. Il suo significato è frutto delle integrazioni fra ragione ed estetica (sentire-sentirsi di percepire); appartiene all'ordine simbolico, ad un ordine di senso molto più complesso che attiene all'ordine della comprensione, dell'uomo non come apparato psichico o cerebrale, ma come apertura progettuale. Nessun metodo scientifico può valutare e definire il significato dell'espressione "questo particolare uomo" chiudendolo nei limiti angusti della spiegazione. La relazione fra concetti (la struttura che connette) si manifesta prima del loro significato precipuo; è questa l'idea chiave che colloca i singoli organismi viventi come "passo" di una danza di parti interagenti. L'associazione senso motorio - mente - corpo - ambiente, costituisce per Bateson un'unità inscindibile, una **danza**, appunto, di parti interagenti, che caratterizza l'approccio estetico relazionale, come maniera di abitare ed essere al mondo, attraverso relazioni, pattern, configurazioni, combinazioni di messaggi e di livelli logici, grovigli di metafore, climi emotivi, sensibilità.

Osserva Bateson "con buona pace dei logici, tutto il comportamento animale, tutta l'anatomia ripetitiva e tutta l'evoluzione biologica, sono ciascuno al suo interno, tenuti insieme da sillogismi in erba" (G. Bateson, M.C. Bateson, 1989). Quest'ultimi, ben diversi dai sillogismi della logica tradizionale, cosiddetti in Barbara, in cui i membri di una classe condividono il medesimo predicato (esempio tipico: gli uomini sono mortali, Socrate è un uomo, Socrate morirà) sono fondati sulla connessione: il predicato connette i due elementi presenti nelle premesse sillogistiche l'erba e l'uomo, come nell'esempio batesoniano: "l'erba è mortale, gli uomini sono mortali, gli uomini sono erba" (Bateson, 1972).

L'epistemologia batesoniana, fondata sull'ordine della comprensione, si esprime, appunto, attraverso connessioni e differenze "in erba" tra entità diverse, attraverso il metodo della giustapposizione, che genera altre somiglianze, tali che la "struttura che connette riguarda vari aspetti e livelli della relazione [...]". L'estetica della relazione è così espressa da M.C. Bateson: "Di tutte le metafore esistenti, quella più centrale e cospicua, a disposizione di tutti gli esseri umani è il sé. Qui non intendo solo il costrutto psicologico del sé, ma l'intero essere, psiche e soma, il luogo dove per ciascuno di noi si incontrano Creatura e Pleroma. Il ricorso all'autoconoscenza, come modello per capire gli altri, sulla base di somiglianze o congruenze, lo si potrebbe chiamare comprensione, ma il termine migliore nell'uso corrente mi sembra **empatia**. Non si deve pensare solo all'empatia tra terapeuta e paziente, ma anche al sentire del contadino cui si sia inaridito il raccolto, l'eco della morte dei suoi campi nel proprio corpo". In questa prospettiva, per una comprensione estetica della vita, è necessaria una visione binoculare, uno stile di pensiero, che coniughi razionale ed emozionale, analogico ed analitico, verbale ed iconico, formale e computazionale.

La dualità della relazione tra osservatore e osservato si produce per differenza che "non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di dipendenza, aggressività, orgoglio... Tutte queste parole affondano le loro radici in ciò che accade tra una persona e l'altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona... la relazione viene per prima, precede".

Conclusioni

Il viaggio fra rischio e piacere ha esplicitato già da questo primo capitolo la rotta e il tipo di imbarcazione adottata. Con una nave leggera, che non intende fornire interpretazioni sui giovani e i loro disagi e neppure pretende di insegnare agli educatori la loro professione, il viaggio favorisce l'incontro non sempre agevole e scontato con alcune espressioni che segnano il carattere di navigazione nelle profondità dei mari, piuttosto che vicino alle coste: *persona, relazione, struttura che connette, sistema biologico complesso, distorsione percettiva, estetica, creatività, arte, immaginazione, rischio, piacere* esprimono un certo modo di "stare al mondo".

È stato utilizzato il termine "**danza**" a cui spesso si ricorre per descrivere le modalità di supporto al cambiamento degli stili di vita a rischio con l'approccio motivazionale.

L'operatore "danza", si dice, con le resistenze del suo paziente, per sostenerlo nel processo di trasformazione e aiutarlo a convertire l'energia potenziale d'inerzia verso il movimento che favorisce l'apertura, l'incontro, la concepibilità di un cambiamento di rotta.

La danza descrive una successione di movimenti ritmici, solitamente guidati da una musica, che caratterizzano un modo transitorio di espressione emozionale di forma e stile assunti dal corpo in uno spazio e tempo vissuti. Ogni danza richiede un ritmo, la sincronizzazione e armonia fra stimoli uditivi, tattili, visivi, olfattivi fra loro coordinati nella esibizione della **corporeità**.

La danza è magia, rito, sacrificio, teatro, spettacolo, espressione artistica, gioco, divertimento, piacere, ascolto di sé e medium relazionale. Anche per questo ha finito per assumere una valenza terapeutica perché ritenuta in grado di dare forma e sostanza ai vissuti inespressi della persona, spesso causa di disagio e malessere.

La visione olistica non può contribuire alla scelta del o dei linguaggi espressivi che favoriscono il cambiamento individuale: arteterapia, musicoterapia, danza terapia, gruppi di cammino, rilassamento e meditazione, playback theatre e teatralità, scienza, spiritualità sono vie che dovrebbero essere accessibili ad ogni individuo per dargli la possibilità di scegliere quella o quelle che gli sono più affini.

Spesso accade il contrario: gli operatori consigliano e promuovono la via che ha funzionato per loro o, nella peggiore delle ipotesi, la sola tecnica che hanno sperimentato. Purtroppo non è sufficiente sperimentare il potere liberatorio di una seduta di arteterapia per identificarla come il modo più efficace di dare voce al proprio modo di stare nel mondo. Occorrono tempo e spazi dedicati, pazienza, esercizio, motivazione. Oggetto della ricerca è l'individuazione della **struttura che connette** l'identità personale, all'ambiente vissuto e alla relazione con gli altri.

In tale prospettiva l'ascolto del ritmo del respiro e la danza come esercizi di base ad ogni esperienza sulla propria corporeità bene esprimono simbolicamente e concretamente la relazione fra dentro e fuori, fra intimità ed exteriorità, fra percezione ed espressione. Sono legati dal punto di vista fisiologico al circuito mesolimbico del piacere, dal punto di vista culturale ai significati di "pneuma" come respiro originario di apertura alla vita e principio spirituale dell'esistere umano e, di seguito alla potenza evocativa di concetti come rito e mito.

Il riconoscimento della struttura che connette il proprio modo di essere al mondo, ai modi e al mondo vissuti dagli altri è **individuale** e, in quanto tale, richiede un percorso di ricerca personale che, dal punto di vista fenomenologico, individua ascolto e danza del proprio respiro come movimento propeudeutico di ogni movimento verso il potenziamento del benessere psicofisico.

Il viaggio "Fra Rischio e Piacere" considera in primo luogo i vissuti dei partecipanti, li conduce a una rielaborazione scientifica, linguistica, espressiva, attraverso linguaggi specifici e differenziati che consentano di riconoscere e approfondire le sintonie personali.

Così come la struttura che connette ogni individuo al resto del mondo varia da individuo a individuo, da territorio a territorio, da condizione sociale a condizione sociale, da grado di salute fisica a grado di salute fisica, anche la struttura relazionale delle vie del piacere (in termini di rischio o di protezione) sono diverse: ognuno ha le sue strade di vulnerabilità legate a una sostanza piuttosto che a un'altra (antidepressivo o alcol?, fumo di sigaretta o ansiolitico?, cocaina o oppiacei...?), alla trasgressione veicolata da gioco d'azzardo, sessualità deviante, atti di violenza. Ognuno ha le sue strade di resilienza, competenze di salute espresse simbolicamente dalle dimensioni di guscio, nido, finestra aperta e piazza (approfondite nel capitolo sulle Competenze di Salute della Famiglia). Le possibilità di prendersi cura di sé in un contesto intimo, privato, amicale-interrelazionale e pubblico sono i fattori che consentono di apprezzare e scegliere il valore dell'impegno nella ricerca scientifica o nella cittadinanza attiva, il valore della teatralità o della meditazione, il valore della preghiera o dell'arte terapia. Non sono intercambiabili, non sono fra loro affini e non dovrebbero essere fra loro contrapposti, senza dimenticare che sono solo uno degli effetti e non la causa del cambiamento individuale.

Percezione, comunicazione e competenze trasversali nella gestione del rischio

Introduzione

I vissuti personali sono il confine con cui ognuno separa il lecito dal non lecito, il bene dal male, il giusto dallo sbagliato.

L'assunzione di stili di vita a rischio, la valutazione dei loro effetti e la capacità di effettuare scelte consapevoli è un problema condiviso rispetto ai punti di vista afferenti ai giovani, ai genitori, agli operatori e agli amministratori.

Una soddisfacente gestione del rischio richiede:

- conoscenza delle relazioni specifiche fra rischio accettabile/accettato e conseguenze sulla salute (stato di benessere psicofisico) individuale;
- possesso di competenze trasversali necessarie al suo fronteggiamento;
- disponibilità a favorire un percorso di cambiamento utile a sostenere ogni rischio accettato consapevolmente e/o accettarne o evitarne le conseguenze.

La **capacità di gestione di un rischio** implica competenze specifiche di:

- **percezione**;
- **azioni di sostegno al processo di cambiamento** (relazione tra importanza attribuita, autoefficacia e disponibilità).

La **percezione** del rischio è un processo mentale in cui gli stimoli sensoriali sono portati a livello di coscienza, riconosciuti, confrontati con altri, collocati in parametri temporali e spaziali e interpretati. Le condizioni di base per una **percezione adeguata** sono **fisiologiche** (trasmissione dell'impulso nervoso provocato dallo stimolo esterno) e co-determinate dal livello di vigilanza e di capacità di attenzione, dalla memoria e dallo stato emozionale del soggetto.

Capacità decisionale e relazione con il rischio sono in larga parte vincolati alle capacità percettive dell'individuo.

Sensazione e **Percezione** sono i termini usati in psicologia e in fisiologia per indicare gli elementi primi della conoscenza sensibile. La sensazione trasforma il dato fisiologico in percezione.

La percezione è un'esperienza soggettiva che presuppone:

- a) uno *stimolo* proveniente dall'ambiente o dal corpo;
- b) una trasformazione dello stimolo da parte dei *recettori* in *impulso nervoso*;
- c) una rielaborazione dello stimolo da parte del *sistema nervoso*.

La percezione è sempre accompagnata da una rielaborazione emozionale. Per emozione si intende lo stato affettivo accompagnato da modificazioni fisiologiche di durata relativamente breve. La “risposta emotiva” è composta da manifestazioni verbali e non verbali che descrivono la reazione di individui diversi per appartenenza socio-culturale, etnia e personalità agli stessi stimoli.

La costanza registrata nelle diverse risposte circoscrive le emozioni primarie: rabbia, gioia, tristezza, paura, sorpresa, disgusto, evocano mimiche facciali ed espressioni simili in individui appartenenti a culture diverse. La risposta emozionale costituisce la base per impressioni e emozioni complesse (affetti/sentimenti/valori) differenziate per affiliazione, appartenenza, componenti sociali e culturali.

Talvolta la percezione è accompagnata da uno stato affettivo profondo “emozione alta o sentimento”, più duraturo di quello provocato dalle emozioni primarie.

Secondo Max Scheler (1874 - 1928)¹⁵ “la dimensione affettiva interviene nel modo di apprendere, acquisire e atteggiarsi di fronte a uno stato emotivo prolungato nel tempo in cui vige una indistinzione originaria fra l'io e il Tu”.

La consapevolezza di sé avviene dunque all'interno di un processo in cui non esiste un io del tutto separato dal contesto. La situazione di partenza della fenomenologia dell'alterità (e dell'empatia, come atto con cui viene colta l'alterità in quanto alterità) non sarebbe dunque il rapporto fra soggetti già costituiti (l'inter-soggettività) ma il processo stesso di costituzione dell'identità in base alla funzione esemplare dell'espressività altrui. Nella prima versione del 1913 del saggio sulla *Simpatia* Scheler afferma la possibilità di percepire l'espressività altrui senza basarsi su di un argomento per analogia. «Nel sorriso altrui cogliamo direttamente la sua gioia, nelle lacrime il suo dolore, nel suo arrossire il suo senso di vergogna». Questa tesi venne successivamente fatta propria da E. Stein nel saggio sulla *Empatia* del 1917¹⁶.

È pressoché impossibile ottenere un criterio unico di classificazione dei sentimenti. Può essere utile suddividere la sfera del sentire in base all'emozione primaria da cui derivano. Per esempio:

- sentimenti pertinenti alla **rabbia**: tensione, odio, aggressività, desiderio di vendetta, orgoglio, invidia, ansia;
- sentimenti pertinenti alla **tristezza**: dolore, vuoto interiore, disperazione, malinconia, nostalgia, solitudine, noia, depressione, inquietudine, emarginazione;
- sentimenti pertinenti alla **gioia**: felicità, allegria, piacere, amore, condivisione, compassione, simpatia, tenerezza, appartenenza, tranquillità, solidarietà, fede, eccesso, condiscendenza;
- sentimenti pertinenti alla **sorpresa**: speranza, incanto, meraviglia, stupore, spirito di avventura, desiderio di conoscenza, condivisione, partecipazione, scoperta, gola, lussuria, erotismo;
- sentimenti pertinenti alla **paura**: orrore, angoscia, turbamento, ossessione, pregiudizio, fobia;
- sentimenti pertinenti al **disgusto**: vergogna, pudore, impudicizia, rifiuto, intolleranza, razzismo, superbia, dignità, equilibrio, distacco.

I sentimenti contribuiscono alla struttura dell'identità personale (valori, credenze, atteggiamenti, desideri, comportamenti, aspettative, memoria) e alle relazioni con l'ambiente. *Il principio che garantisce il permanere del proprio essere come continuo nel tempo* è supportato biologicamente dal processo di codificazione, trasmissione e replicazione di proteine. In tali rapporti si manifesta l'effetto di risposte selettive come con-

15 *Scritti fenomenologici (1911-13)*, F. Angeli, 2013; *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, 2013; *Esistenza e forme della simpatia*, Angeli 2010.

16 Stein, *Edith Il problema dell'empatia* (1917).

sequenza della complementarità di entità distinte. La sintesi e le modalità di replicazione delle proteine costituiscono la forma biologica del linguaggio come principio evolutivo nella relazione fra natura e cultura.

Il concetto biologico di libertà

La libertà è legata alla facoltà di formulare ipotesi preliminari all'azione in base alla lettura e interpretazione dei dati esterni; la libertà di costruire ipotesi è libertà in senso assoluto: "il comportamento morale ha radici biologiche garantite dalla forza evolutiva del linguaggio", scrive G. Prodi nel testo *Alle radici del comportamento morale*. Le basi biologiche del linguaggio sono garantite dalle caratteristiche della **neuro plasticità**: modificabilità della struttura organizzativa del Sistema Nervoso attraverso il contributo esperienziale. La neuro plasticità è pertanto strettamente legata alla capacità di apprendimento e libera scelta. La plasticità è una caratteristica innata. Scrive Le Doux "Una innata capacità della sinapsi di registrare e conservare l'informazione è ciò che consente ai sistemi di codificare le esperienze. Se le sinapsi di uno specifico sistema cerebrale non possono cambiare, questo sistema non possederà la capacità di essere modificato dall'esperienza e di mantenere lo stato modificato. Come risultato, l'organismo non sarà in grado di imparare e ricordare mediante il funzionamento di quel sistema. Ogni apprendimento dipende, in altre parole, dall'operare di capacità di apprendimento geneticamente programmate"¹⁷.

La persistenza delle tracce di memoria non dipende da variazioni dinamiche che si manifestano in una catena chiusa di neuroni, ma comporta una serie di modificazioni plastiche **dell'efficacia** di connessioni sinaptiche preesistenti. Quali sono i limiti della plasticità neurale? Di quanto si può modificare l'efficacia di una sinapsi e quanto a lungo può durare la modificazione stessa?

Le modificazioni plastiche non sono una caratteristica generale di tutte le sinapsi: solo per le sinapsi interessate ai processi di apprendimento, come avviene nel caso delle connessioni fra neuroni sensitivi e motori, un addestramento specifico, anche modesto, può produrre notevoli e durevoli variazioni dell'efficienza sinaptica.

Con il concetto di neuro-plasticità ci si riferisce, quasi esclusivamente, ai processi che riguardano le connessioni (sinapsi) fra neuroni sensitivi e neuroni motori coinvolti in processi di apprendimento.

Il numero dei neuroni è già definitivamente stabilito fin dalla prima infanzia ma include le proprietà di plasticità: produzione o eliminazione di sinapsi, progressiva mielinizzazione di fibre nervose, variazioni della concentrazione di neurotrasmettitori e dei sistemi della loro liberazione, variazione del numero dei recettori liberati dai differenti neurotrasmettitori.

Sinaptogenesi - membrana cellulare e libertà

La proprietà di neuroplasticità è strettamente legata all'attività di sinaptogenesi: possibilità di produrre nuove sinapsi fra i neuroni. Il tema suscita interesse rispetto a domande specifiche:

- a) Ci sono condizioni che favoriscono le azioni di sinaptogenesi?
- b) Ci sono condizioni che la ostacolano?
- c) Che relazione ha la sinaptogenesi con le funzioni di resilienza e vulnerabilità?

17 *The Emotional Brain (The Mysterious Underpinnings of Emotional Life)*, Simon & Schuster, Touchstone 1998.
Post-traumatic Stress Disorder: Basic Science and Clinical Practice, Humana Press 2009.

Il processo che facilita la formazione di nuove sinapsi, di modalità innovative e diverse attraverso le quali i neuroni si congiungono l'uno all'altro, è facilitato da alcune circostanze che riguardano in modo diretto **apprendimento e memoria**.

Gli stimoli che facilitano la formazione di nuove sinapsi devono essere già frutto di un'integrazione fra componenti fisiologiche, cognitive e relazionali, ripetuti, non rapidi, provenienti da più organi di senso; oggetto di un apprendimento esperienziale.

La ricerca ha inoltre evidenziato che l'iperstimolazione e la velocità di somministrazione degli stimoli non facilita la genesi di nuove sinapsi.

In sostanza per promuovere diverse modalità di collegamento fra neuroni è necessario prevedere un tempo adeguato per la rielaborazione degli stimoli che consentano la produzione e la stabilizzazione delle proteine alla base dei processi di apprendimento.

Situazioni di **stress, traumi ed iperattivazione emotiva**, non consentono un funzionamento corretto delle operazioni biologiche relative ad apprendimento e memoria.

Il programma "Fra Rischio e Piacere" costituisce una delle declinazioni operative del Modello Transtorico del Cambiamento: la progressione nel percorso di cambiamento richiede il tempo necessario alla stabilizzazione degli effetti delle singole fasi. Un eccesso di allerta emozionale e un sovraccarico di informazioni non sono funzionali all'adozione di nuovi comportamenti che si mantengano nel tempo. Dal punto di vista biologico questo induce a una riconsiderazione del ruolo delle diverse componenti cellulari: il primato del nucleo e del DNA della biologia classica è messo in **discussione** dal ruolo assunto dalla **membrana plasmatica**. Il DNA con le sue modalità di replicazione semiconservativa, consente la produzione dei "mattoni" che costituiscono la specificità della comunicazione biologica (ciò che in altre parti del testo si è definito come "prerequisito biologico del linguaggio"). La libertà di formulare ipotesi, il principio della **struttura che connette** precede la stabilizzazione della singola struttura biologica ed è garantita non dalle proprietà del nucleo, ma dalle proprietà della membrana plasmatica che grazie alle sue caratteristiche di semipermeabilità, trasporto selettivo, flessibilità biologica, individua **la relazione fra esterno e interno**, fra organizzazione della cellula e ambiente.

Il principio evolutivistico alla base dei meccanismi decisionali e di scelta riguarda tutte le cellule e i neuroni in particolare ed è biologicamente sostenuto dalle proprietà della membrana plasmatica che garantiscono il mantenimento nel tempo dei principi di **irritabilità, omeostasi, adattamento, comunicazione intercellulare**.

Sostanze psicoattive e alterazioni della percezione

Esistono condizioni favorevoli per lo sviluppo di reti neuronali: la **resilienza** esprime il valore complessivo di protezione verso i comportamenti di dipendenza patologica (comprendente fattori individuali, familiari, sociali, clinici); la capacità di autoripararsi dopo un danno; l'abilità della persona di riaversi dalle avversità, legata a autostima, speranza, fiducia negli altri, capacità di proiettarsi nell'altrove.

Chi ha competenze di resilienza ha un buon senso di sé (autoefficacia), sa guardare oltre sé stesso (ha una rete relazionale adeguata), ha speranza (esprime capacità progettuale verso il suo futuro, ha fiducia nella capacità del gruppo di appartenenza di proteggerlo dalle difficoltà (esprime senso di appartenenza, attaccamento positivo, condivisione di valori con gli altri).

In senso opposto alla resilienza gioca la vulnerabilità.

Con il termine "**vulnerabilità** all'addiction" si definisce la condizione per cui un determinato individuo ha maggior rischio di sviluppare un comportamento d'assunzione reiterato di sostanze psicoattive: non è sinonimo di "predestinazione" a diventare tossicodipendenti; si tratta di una condizione individuale,

suscettibile anche di forti variazioni, la cui presenza fa sì che la persona sia più a rischio di diventare dipendente da sostanze psicoattive all'interno di un concetto probabilistico e non deterministico, in presenza di **determinanti sociali** sfavorevoli alla salute e di situazioni specifiche del contesto.

La vulnerabilità può essere:

- **intrinseca**: definita anche “di tratto” in quanto dipendente quasi esclusivamente da fattori interni all'individuo;
- **estrinseca**: “ambiente indotta” (di stato) perché dipendente da fattori esterni in grado di generare una situazione di stress che incentiva il ricorso a sostanze psicoattive. I fattori esterni sono riconducibili ai **determinanti sociali della salute**;
- **doppia**: dipendente contemporaneamente da fattori interni ed esterni.

Utilizzando un criterio temporale la vulnerabilità può essere:

- **permanente**: dipendente soprattutto dai fattori biologici (sistemi neuro endocrini alterati)
- **temporanea**: dipendente soprattutto da fattori ambientali

La classificazione delle tipologie di vulnerabilità (evidentemente miste nella maggioranza dei casi) dà indicazioni sulle modalità di conduzione dell'intervento.

Questa vulnerabilità si affronta con programmi di approfondimento della relazione fra fattori di rischio e fattori protettivi e il potenziamento delle competenze trasversali individuali nei processi decisionali. Il programma “Fra Rischio e Piacere” si occupa di questo tipo di vulnerabilità.

La “vulnerabilità” è il risultato della disattivazione o della fragilità di reti neurali di resilienza (che possono essere potenziate da processi di apprendimento specifici).

L'uso di sostanze psicoattive ha come effetto ricercato l'alterazione della percezione che non è una dimensione divergente o patologica perché la percezione “oggettiva” non esiste. Ogni individuo percepisce ambiente, sentimenti vissuti, valori, in funzione della sensibilità dei suoi organi di senso (una persona molto miope, una persona sorda, percepiscono realtà differenti), della qualità del suo stato d'animo (una stessa persona è percepita in modo radicalmente diverso nella fase dell'innamoramento e nella fase di separazione), dell'attribuzione di significato dalle esperienze.

La **qualità soggettiva della percezione** è amplificata in ogni forma di **comunicazione artistica**: film, fotografia, poesia, letteratura, musica costituiscono dilatazioni della percezioni veicolate dall'arte. Non a caso molti artisti si sono dovuti confrontare con un comportamento problematico legato all'uso continuativo di sostanze psicoattive: una delle vie possibili per la dilatazione della percezione che, almeno nella prima fase dall'assunzione, favorisce l'espressione della componente immaginifica propria dell'arte.

Si potrebbe genericamente affermare che l'alterazione dello stato di coscienza per modificare il rapporto con la sfera del dolore/piacere, il miglioramento della capacità di adattamento ambientale o di adesione ad una dimensione mistica sono vie da sempre perseguite dall'uomo, attraverso l'assunzione di droghe. La risposta neurobiologica è però molto più puntuale: la selettività del comportamento intelligente o creativo è rinforzata dall'attivazione di reti neurali che rispondono meglio a neuro modulatori ambientali piuttosto che a neuro modulatori organici. La persona che riconosce come prioritario per la propria identità questo stato (uno stato che consente una determinata prestazione per poco tempo, ma una prestazione eccellente e gratificante), tende a garantirsi le condizioni psicofisiche che favoriscono l'attivazione di quelle reti neurali, senza intenzionalità e senza partecipazione della coscienza.

Ecco perché ha senso dire che, in molti casi, nell'affermazione dell'identità personale, il livello di dopamina (anche quando diventa poco duraturo) è l'ago della bilancia, la bussola con cui l'individuo si orienta. Il rapporto con la dopamina e le sostanze che le sono affini non rappresenta solo una risposta patologica individuale al **principio del piacere**, ma un'alterazione della percezione del significato delle esperienze: il musicista tossicodipendente è consapevole della propria dipendenza nel momento in cui si ritrova lucido; è altrettanto consapevole che non gli manca la perdita di lucidità, ma gli manca quel guizzo in più, provvisorio e acuto, che gli consente di esprimere nel suo codice espressivo, un significato alto e altro che egli sa di possedere in potenza ma di non riuscire a esternare compiutamente se non sotto l'influenza di una determinata sostanza.

La propensione all'esposizione ad un rischio per la salute è inversamente proporzionale alla probabilità percepita che il rischio manifesti i suoi effetti e inversamente proporzionale alla probabilità percepita della gravità degli effetti stessi.

Si assumono più facilmente rischi che si percepiscono come non probabili. Probabilità e Gravità nella percezione si influenzano a vicenda: la conseguenza è che se io percepisco qualcosa come molto grave, allora "sento" che non capita a me.

Quando l'effetto ricercato è l'alterazione della percezione, il rischio che si considera, non prende quasi mai in considerazione la possibilità di incorrere in una dipendenza patologica cronica o in altri effetti negativi per la salute, se non come un'eventualità che riguarda gli altri.

Nel momento in cui la sostanza viene assunta deforma le facoltà percettive, distorcendole con modalità che rendono più "leggero" il rapporto con la realtà, provoca sensazioni di piacere diffuso, favorisce il gesto creativo dell'artista.

Chi usa sostanze psicoattive non pensa alla dipendenza patologica o a una malattia provocata dalla droga perché non crede gli riguardi. Questo lo induce a reiterare il comportamento e a esporsi a rischi meno gravi ma molto probabili quali l'adozione di comportamenti illegali, l'associazione del consumo con altri atteggiamenti rischiosi di cui non si ha consapevolezza, la perdita di controllo delle modalità di utilizzo della sostanza.

Un intervento di potenziamento delle competenze di Gestione del rischio dovrebbe **favorire il passaggio da uno stato d'indifferenza (passivo) ad uno stato di azione (attivo): più è bassa la percezione del rischio, più alto sarà il livello di indifferenza (e quindi minore quello di azione); più è alta la percezione del rischio, più alto sarà il livello di azione (e quindi minore quello di indifferenza).**

La relazione con il rischio rimanda a tre livelli: capacità di **previsione del rischio** (quanto è probabile che accada); capacità di **individuazione del rischio** (conoscenza dei rischi che si è in grado di sostenere); capacità di **gestione del rischio** (competenze per evitarlo o assumermene le conseguenze).

Adottando questa logica ci si concentra non sulla sostanza e i suoi effetti, ma sul **processo** che:

1. colloca l'alterazione della percezione in un posto preciso: la **soggettività della percezione**, in alcune circostanze, rende desiderabile una sua deformazione-dilatazione-implosione veicolata dal circuito neurobiologico del piacere. Si può trattare di condizioni legate allo stato d'animo del singolo: ricerca di un potenziamento dell'immaginario onirico utile alla creazione artistica, tentativo di contrasto a situazioni di stress, metodo di auto cura in situazioni di sofferenza. Si può invece trattare di migliorare l'impatto con l'esterno: un esempio banale è il seguente. La permanenza in locali con musica a volume altissimo e luci violente che deformano la percezione è meglio tollerata sotto l'effetto di sostanze che riducano le capacità percettive (ci si sente meglio perché si sente meno).

2. L'alterazione della percezione riduce le capacità di discriminazione delle conseguenze possibili dei propri comportamenti: per questo è importante adottare la logica degli obiettivi di cambiamento (obiettivi di salute = benessere psicofisico) sia nella prevenzione dei comportamenti a rischio dei singoli, sia nella trasformazione dei contesti da loro abitati. Gli obiettivi di salute individuali, di gruppo e di contesto, considerati dal programma, devono essere sostenibili e desiderabili, inseriti in un quadro di aspetti educativi (potenziamento delle competenze trasversali), sociali (ruolo dello spazio vissuto), sanitari (evidenziazione delle possibili conseguenze legate ad una scelta o a un'altra).
3. Obiettivo di salute è il risultato auspicato del processo di cambiamento di uno stile di vita individuale (anche in un contesto di comunità, come può essere la scuola) legato a capacità di prendersi cura di sé e avviare percorsi di trasformazione personale. Operatore sanitario, docente, educatore, che lavorino per Obiettivi di Salute promuovendo l'empowerment del giovane e del contesto che il giovane abita, dovrebbero essere in grado di seguire percorsi di gestione del rischio potenziando la consapevolezza sugli effetti delle scelte individuali.
4. **L'attivazione di risorse di regolazione automatica** del comportamento (difficilmente si riuscirebbe a guidare un'auto o a nuotare se si dovesse programmare coscientemente ogni passaggio) facilita la gestione del rischio nei casi in cui l'individuo ricerchi "solo" l'alterazione della percezione. È importante che certi comportamenti (per es.: chiamare sempre il taxi quando si è consumato alcol, usare il preservativo nei rapporti sessuali non protetti, non mischiare alcol, psicofarmaci e altre sostanze psicoattive...) si attivino con procedure istintive, imparate a freddo e ripetute pressoché automaticamente. L'aggiustamento automatico è regolato dai seguenti fattori: scopo/valore di riferimento, funzione di input, comparatore, effetto sull'ambiente, funzione di output.
 - **Scopo:** precisazione dell'obiettivo (non correre rischi prevedibili e, in caso dello specifico rischio, non procurarsi un danno evitabile). Es: evitare il ritiro della patente quando si è fuori e si è bevuto troppo.
 - **Funzione di input:** specificazione della sequenza dei singoli atti da compiere in relazione al loro significato atteso (avvio della procedura). Es: avere a disposizione numero per chiamata taxi, numero contatti di emergenza, elenco azioni protettive (uscire all'aria aperta, evitare il rumore, cercare subito aiuto).
 - **Comparatore:** parametri di riferimento. Es: riconoscere immediatamente il segnale personale di discontinuità fra lucidità e stato di alterazione a rischio che fa scattare la procedura;
 - **Effetti dell'ambiente e sull'ambiente:** modificazione del comportamento in relazione al contesto. Es: se si è bevuto troppo e si è a casa, si può andare a letto; se si è bevuto troppo e si è fuori casa non si può mettersi alla guida;
 - **Interferenze:** esplicitazione dei fattori facilitanti e fattori ostacolanti l'adozione della procedura. Es: avere già individuato la lista degli aspetti che possono interferire favorevolmente o sfavorevolmente con l'aggiustamento automatico.
 - **Output:** risultato atteso; es: tornare a casa illeso e con la patente.

La maggior parte dei nostri comportamenti e dei più semplici dispositivi tecnologici (dal distributore di bibite, al termostato) funzionano in modo autonomo dalla volontà e già predeterminato (l'adozione di procedure automatiche di emergenza è una delle competenze per le quali sono previsti esercizi specifici descritti nel capitolo dell'educazione fra pari).

Conclusioni

Il capitolo ha messo a fuoco alcune questioni:

1. La soggettività della percezione è una caratteristica dell'individualità: non esiste un "modo oggettivo" di percezione della realtà.
2. La prospettiva fenomenologica introduce, giustifica e sostiene le possibilità di "giocare" con la soggettività percettiva per dilatare, contrarre, approfondire *spazio e tempo vissuti*.
3. La ricerca dell'alterazione della percezione è un fenomeno naturale di cui innamoramento, arte, spiritualità, sono componenti piuttosto diffuse e dagli effetti fecondi.
4. La ricerca dell'alterazione della percezione attraverso l'uso di sostanze psicoattive ha una tradizione millenaria, testimoniata da ogni rito di iniziazione.
5. La capacità di assumersi rischi sostenibili è il risultato del rapporto fra resilienza e vulnerabilità (Ulisse e le Sirene).
6. L'alterazione della percezione provocata dall'uso continuativo di sostanze psicoattive è compromessa dagli effetti che la sostanza esercita a livello fisiologico alterando il meccanismo d'azione del sistema mesolimbico legato al circuito del piacere: quando gratificazione e ricompensa non dipendono più da cosa si sceglie o non si sceglie ma dalla sudditanza alla sostanza che si assume in modo continuativo per garantirne gli effetti nel tempo, significa che è terminato il tempo del gioco e del cambiamento. Si è vittima di una dipendenza patologica, che rende ogni percezione ammalata, limitata, deformata.
7. La percezione è soggettiva; il rischio è costituito da una parte oggettiva che dipende dalle circostanze esterne, dalle condizioni di sicurezza... (per es: la guida di un'auto mentre nevicata dipende dal tipo di nevicata, dalla tipologia del terreno, dalle caratteristiche dell'auto) e dalle condizioni del soggetto che rischia per cui valgono molte delle considerazioni effettuate nel capitolo. Le tecniche di gestione del rischio riguardano la risposta individuale soggettiva e includono dei provvedimenti che scattano pressoché automaticamente una volta acquisiti. L'autoregolazione del comportamento non è un processo di cambiamento ma una strategia per sottrarsi, senza investimento motivazionale, a una situazione di rischio coscientemente evitabile (per es: guida di un'auto in condizioni di ebbrezza).

I diversi punti affrontati nel capitolo dovrebbero aver chiarito la complessità della gestione del rischio riconducibile alla qualità della percezione integrata da un'adeguata rielaborazione emozionale, espressione del concetto di libertà come manifestazione di uno spirito non contaminato da credenze pregiudiziali e interprete dell'unitarietà fra natura e cultura di cui la proprietà della neuro plasticità è garante: testimone biologico della comune origine fra diritto, estetica, morale. Porre al centro delle possibilità di trasformazione individuale, anche nell'esercizio della propria libertà, il **limite biologico**, significa metaforicamente sporgersi sul precipizio che separa quanto ognuno di noi definisce come "io" dalla vertigine provocata da "tutto quanto non sono io". La membrana plasmatica, se non fosse il limite concreto che separa una cellula da un'altra, ne sarebbe il limite metaforico ideale perché è semipermeabile e provvista di modalità di trasporto selettivo: favorisce il passaggio di determinate sostanze e lo impedisce ad altre, garantisce uno scambio protetto da vincoli inviolabili; quando questo equilibrio viene meno, comincia la situazione di malattia di cui le neoplasie costituiscono un esempio. La perdita o le alterazioni di comunicazione fra una cellula e l'altra sono la causa principale degli errori che destabilizzano l'omeostasi: la capacità di mantenere l'equilibrio dinamico all'origine del benessere psicofisico segna lo spazio in cui si esercita la **libertà biologica** prerequisito di ogni altra libertà. Questa è la considerazione, di certo non scontata che ci aiuterà ad affrontare i temi oggetto dei capitoli successivi.

Meccanismi neurochimici della dipendenza patologica e identità personale

Le vie della dipendenza

La dipendenza patologica è una delle conseguenze dell'assunzione continuativa di sostanze psicoattive: effetti psicologici piacevoli determinano l'instaurarsi ed il mantenimento di un comportamento compulsivo protratto nel tempo (Heishman et al, 1994). Si tratta pertanto della più rilevante manifestazione indesiderata legata all'uso di sostanze psicoattive per la ricerca di alterazioni della percezione. Molte sostanze psicoattive, la più conosciuta e diffusa è la nicotina, inducono miglioramento dei processi cognitivi, delle capacità di concentrazione, dell'attenzione e della performance psicomotoria. Gli effetti positivi legati al consumo (per esempio: effetti ansiolitici e miglioramento dell'umore) aumentano la probabilità del continuare a fare uso della sostanza e risultano correlati (la prova deriva da recenti studi di risonanza magnetica) all'attivazione metabolica di aree cerebrali come amigdala, talamo e nucleus accumbens (NAcc), note per il loro coinvolgimento nei processi affettivi. La proprietà farmacologica che una sostanza psicoattiva deve possedere per indurre dipendenza psicologica viene definita *proprietà di rinforzo*. (Perkins, 1999). Anni di sperimentazione hanno indicato che le sostanze aventi proprietà di rinforzo provocano autosomministrazione ripetuta negli animali da laboratorio; tale pulsione alla somministrazione è legata ad un aumento dei livelli di dopamina. È noto come i processi di motivazione e gratificazione che vengono attivati prima e durante azioni come il cibarsi o l'accoppiarsi, siano sotto il controllo della *dopamina*. Questi risultati hanno contribuito alla conferma dell'ipotesi che il rinforzo positivo provocato dalle sostanze d'abuso sia associato ad un aumento dei livelli di dopamina in aree specifiche del cervello. La zona neuroanatomica che è stata individuata come bersaglio delle droghe è il sistema mesolimbico, detto anche via del piacere. Il sistema mesolimbico è formato da neuroni mesencefalici (area del tegmento ventrale) che sintetizzano dopamina e che inviano le loro proiezioni nervose ad aree anteriori (corteccia prefrontale) e ventrali (NAcc) del cervello, definite genericamente come limbiche per il loro coinvolgimento nei processi affettivi. La risposta dopaminergica ad un rinforzo naturale generalmente è di tipo fasico, sia nel rilascio che nell'attivazione recettoriale. Viceversa, la risposta alle droghe agisce su un substrato neuronale sensibilizzato, dove ogni somministrazione stimola in modo anomalo il rilascio di dopamina. Di conseguenza nella dipendenza da sostanze la risposta dopaminergica è di maggiore ampiezza e durata rispetto a quella che si ha in seguito ai rinforzi naturali (Di Chiara et al., 2000).

Le sostanze psicoattive agiscono anche sul sistema noradrenergico, che utilizza la noradrenalina come neurotrasmettitore. Corpi cellulari che sintetizzano noradrenalina sono localizzati in un'area della base del cervello che si chiama locus coeruleus e che proietta verso diverse altre strutture come ippocampo e amigdala. Questo sistema è attivato fisiologicamente nelle condizioni di attivazione ed allerta. Le cellule che sintetizzano noradrenalina presentano un'attività aumentata ed anormale durante l'astinenza dal consumo della sostanza inducendo un'alterazione dei processi di allerta ed attivazione centrale a

cui sono riconducibili i diversi sintomi d'astinenza. L'esposizione cronica alle droghe porta anche a modifiche della funzionalità serotoninergica. Queste alterazioni neurochimiche si suppone siano alla base di sintomi come la disforia, depressione e altri disturbi dell'umore, disturbi dell'appetito, diminuzione delle performance cognitive.

Gli studi di autosomministrazione nell'animale da laboratorio hanno permesso di approfondire il comportamento compulsivo; per esempio, si è visto come cavie addestrate ad auto-somministrarsi sostanze psicoattive acquisiscano un comportamento ripetitivo e protratto per mesi, finendo per preferire l'assunzione della sostanza al cibo. Utilizzando questi modelli si è potuta effettuare la mappatura delle aree cerebrali attivate durante il comportamento compulsivo. Come markers sono stati studiati delle molecole associate all'espressione genica, quindi alla regolazione dei processi di nuova sintesi di proteine ed enzimi. Le cavie hanno mostrato una specifica espressione di questi markers in aree del sistema mesolimbico, indicando una elevata probabilità che processi di neuroadattamento possano aver avuto luogo (Merlo-Pich et al., 1997).

Il neuroadattamento si manifesta in modo patologico quando vengono tolte le condizioni che ne avevano indotto l'espressione. La sospensione di assunzione della sostanza smaschera i processi neuroadattativi messi in atto. I fenomeni osservabili sono diversi, ma tra questi il più studiato è quello della **tolleranza**. Diversi sono i meccanismi attraverso i quali si instaura la tolleranza alla droga, uno fra questi è la desensibilizzazione: riduzione del tempo di attivazione del recettore, una sorta di servofreno. Per esempio, l'attivazione del recettore ad opera della nicotina che entra rapidamente nel cervello è di durata molto rapida. L'organismo contrappone una compensazione che consiste nella up-regulation dei recettori, vale a dire con l'aumento del numero dei recettori stessi. Si ipotizza che la up-regulation sia alla base delle azioni negative descritte dopo la sospensione di assunzione della sostanza ad opera dell'eccessiva attività del neurotrasmettitore endogeno, l'acetilcolina, su questi recettori in soprannumero. L'aumentata attività colinergica indurrebbe uno stato di malessere generalizzato con alterazione dell'umore, ansia, irritabilità, agitazione e disturbi del sonno. L'area cerebrale particolarmente attivata è il locus coeruleus, il centro principale della reazione d'allerta e dell'aumento della vigilanza. Le cellule del locus coeruleus presenterebbero un'attività aumentata ed anormale durante l'astinenza inducendo un'alterata attivazione cerebrale, con una serie di sintomi psicofisici.

Il rischio di dipendenza patologica nei giovani vulnerabili

Giovani e rischio

Riteniamo possa essere di interesse comune pervenire a una definizione di **Giovane a Rischio** che riguarda l'aver manifestato almeno una di queste caratteristiche in modo continuativo o ricorrente nel tempo:

- a) episodi ripetuti di aggressività,
- b) ripetuti episodi di violenza/bullismo agito e/o subito,
- c) uso continuativo di sostanze psicoattive non legali,
- d) segnalazione alla prefettura,
- e) episodi di piccola criminalità,
- f) abuso di alcol/episodi ripetuti di binge drinking,
- g) insuccesso/difficoltà scolastiche ripetute (abbandono degli studi),
- h) stili di vita: abitudine al fumo, abuso di alcol, sedentarietà, sovrappeso/obesità (se sono presenti almeno 2 indicatori su 4 si può essere in presenza di una situazione di rischio),
- i) episodi di ripetuti ricoveri al Pronto Soccorso,
- j) diagnosi di malattia cronica come concausa (per es: diabete),
- k) abbandono di pratica sportiva non compensata da pratica regolare di movimento,
- l) episodi recenti di stress: lutto familiare, malattie gravi in famiglia, cambio di città e di scuola, separazione familiare, gravi problemi economici familiari.

Il giovane a rischio è il più vulnerabile, il più soggetto a ferite, il più facile da colpire, di conseguenza il meno protetto rispetto al pericolo.

È più esposto a rischi di salute chi si pone ai limiti o fuori della legalità e ha difficoltà ad accettare le norme vigenti nei contesti scolastici e nella società; chi fa uso continuativo di sostanze psicoattive che alterano in senso patologico la sua percezione; chi ha una malattia cronica che lascia una ferita da curare, chi si trova in una situazione familiare non in grado di garantire spazi di "guscio, nido, finestra aperta, piazza" (pag. 57). Queste sono alcune delle condizioni in cui è più probabile identificare il giovane a rischio; ce ne sono altre che ci possono dire qualcosa della relazione fra giovani e rischio: finire più volte al pronto soccorso, sostituire la pratica di uno sport competitivo con la sedentarietà, sperimentare episodi ripetuti di fallimento scolastico, evitare le relazioni con i coetanei, spendere troppo denaro, ubriacarsi durante le uscite di gruppo.

Se si sommano le situazioni in cui il giovane è esposto a una vulnerabilità non evitabile (malattia cronica, dipendenza patologica, sofferenza familiare...) alle situazioni in cui il giovane manifesta comportamenti che sono segnali di rischio, si scopre che la classificazione perde in credibilità e fondatezza perché non è in grado di circoscrivere un gruppo. La maggior parte dei giovani si trova o può trovarsi nelle condizioni di doversi assumere un rischio potenzialmente dannoso per il suo benessere psicofisico.

Nella realtà è difficile incontrare un ragazzo/a che non creda di essere invulnerabile, ma aspetto ancora più sorprendente è che solo pochi genitori ritengono possibile che i loro figli abbiano comportamenti a rischio e, molto spesso, gli insegnanti stessi si limitano a riconoscere le situazioni di rischio legate alla disciplina, alle assenze da scuola, ai ripetuti insuccessi. Faticano, invece, a cogliere il disagio legato ad ansia di prestazione, performance troppo elevate rispetto alle caratteristiche individuali, tendenza alla sopraffazione dei coetanei in presenza di buon rendimento scolastico e situazione economica agiata. È pertanto importante che gli interventi preventivi rivolti alla popolazione giovanile non prevedano differenze precostituite, ma siano rivolti a chiunque condivida la caratteristica di “essere adolescente” come tratto che, di per sé, evidenzia una specifica modalità di rapporto con il rischio.

Gli interventi preventivi non dovrebbero coincidere con gli interventi di prevenzione selettiva per target o agli interventi di riduzione del danno. Questo non significa evitare il problema, obiezione che spesso viene sollevata da operatori e insegnanti quando si parla di droghe o di sessualità, ma porre il vero problema al centro evitando di navigare a vista e a rischio di deriva.

Il meccanismo d'azione delle droghe, la fisiologia dell'apparato riproduttivo – respiratorio – digestivo – neuroendocrino – osteomuscolare – cardiocircolatorio non possono contribuire ai processi di scelta di comportamenti salutari, perché, nella migliore delle ipotesi, sono solo informazioni che contribuiscono alla descrizione del funzionamento dell'organismo in relazione a determinate sostanze. Non sono in grado di modificare la percezione individuale del rischio per la propria salute in chi pensa di non correre nessun rischio (la maggior parte dei giovani).

Acquisire competenze per la gestione del rischio con un intervento di carattere preventivo significa imparare a:

- a)** riconoscere le situazioni in cui si può compromettere la propria salute psicofisica e saper riconoscersi e collocarsi in esse;
- b)** identificare i fattori che segnano il limite fra sicurezza e rischio;
- c)** distinguere i rischi legati alla dimensione evolutiva del viaggio, dai rischi legati alla dimensione involutiva del vagare, inteso come passare il tempo con l'aiuto di “stampelle comportamentali”, fattori distraenti.

Diverso è acquisire competenze per la gestione di un rischio già sperimentato o acquisito, definito anche come “intervento di riduzione del danno”. “Fra Rischio e Piacere” è un intervento preventivo; l'intervento riportato in appendice è un intervento di riduzione del danno.

Nel rispetto dei confini è importante ricordare che si tratta di territori profondamente diversi.

Educazione alla legalità

Claudia Monti

“La legalità non si esaurisce nel rispetto passivo delle norme, ma deve saldare la responsabilità individuale alla giustizia sociale. Non si può pretendere che un ragazzo abbia una visione aperta e positiva della vita se prima non ha potuto sperimentare la ricchezza e la responsabilità dei rapporti sociali, sviluppare legami di identità e di appartenenza con il contesto in cui vive. Accompagnare i giovani alla scoperta della relazione è la nostra prima responsabilità”

(L. Ciotti)

“Se cerco d’immaginarli il nuovo aspetto che il dispotismo potrà avere nel mondo, vedo una folla innumerevole di uomini uguali, intenti solo a procurarsi piaceri piccoli e volgari, con i quali soddisfare i loro desideri.

Ognuno di essi, tenendosi da parte, è quasi estraneo al destino di tutti gli altri: i suoi figli o i suoi amici formano per lui tutta una specie umana; quanto al rimanente dei cittadini, egli è vicino ad essi ma non li vede; li tocca ma non li sente affatto; vive in se stesso e per se stesso e, se gli resta ancora una famiglia, si può dire che non ha più una patria”.

Alexis de Tocqueville, La democrazia in America (1835-1840)

Per esplorare il concetto di legalità possiamo partire dalla sua definizione: *conformità alle leggi; situazione conforme alle leggi; dal latino: legalis, da lex legge.*

È una parola che per lungo tempo ha vissuto come sinonimo di “legittimità”, relegata a significare un’aderenza alle leggi più che altro formale. Oggi però la legalità ha assunto un significato peculiare, e ben più complesso.

In risposta a situazioni di disagio provocate da un’oppressione del crimine sulla società, la legalità diventa l’aderenza ad una regola che protegge il debole dalle vessazioni del forte. Legalità non è uniformità formale, ma interiorizzazione autentica di una legge promulgata affinché nessuno possa impunemente sopraffare qualcun altro, affinché l’equilibrio della società non sia rimesso all’arbitrio selvaggio del più forte, ma alle scelte di consessi civili, in cui nessuna voce vale più o meno di un’altra.

La legalità è «insieme rispetto e pratica delle leggi»: non solo rispetto di norme imposte dall’alto, ma pratica quotidiana di regole condivise. Così intesa «la legalità è un’esigenza fondamentale della vita sociale per promuovere il pieno sviluppo della persona umana e la costruzione del bene comune».

Fondamentale diventa allora educare ed educarci alla legalità, o meglio alla **responsabilità**. La legalità non è infatti un valore in quanto tale: **è l’anello che salda la responsabilità individuale alla giustizia sociale, l’io e il “noi”**. Per questo non bastano le regole. **Le regole funzionano se incontrano coscienze critiche, responsabili, capaci di distinguere, di scegliere, di essere coerenti con quelle scelte**. Il rapporto con le regole non può essere solo di adeguamento, tanto meno di convenienza o paura. La regola parla a ciascuno di noi, ma non possiamo circoscrivere il suo messaggio alla sola esistenza individuale: in ballo c’è il bene comune, la vita di tutti, la società.

L’educazione alla legalità si colloca allora nel più ampio orizzonte dell’educarci insieme ai rapporti umani, con tutto ciò che questo comporta: capacità di riconoscimento, di ascolto, di reciprocità, d’in-

contro, di accoglienza. Nella consapevolezza che la diversità non solo fa parte della vita ma è la vita, la sua essenza e la sua ricchezza.

Senza rispetto delle regole non potremmo vivere in società. Ma senza una discussione pubblica sulle ragioni delle regole, la vita in società non saprebbe proiettarsi verso il futuro, né riuscirebbe a immaginare forme migliori di convivenza. È per questo che la discussione sulle regole coinvolge anche i modelli di società a cui le regole si ispirano: modelli verticali, basati sulla gerarchia e la competizione, modelli orizzontali, più rispettosi della persona e orientati al riconoscimento dell'altro. Una strada, quest'ultima, tracciata proprio sessant'anni fa dalla Dichiarazione universale dei diritti umani e dalla Costituzione italiana.

Offriamo alcune parole chiave per esplorare la complessità e i nessi che si possono approfondire nella costruzione di un percorso di educazione alla legalità a partire dalle "regole".

Regole e Autonomia

Le regole servono per diventare autonomi: le regole che gli adulti propongono e, talvolta, impongono ai ragazzi avrebbero l'obiettivo di renderli capaci in futuro di darsi da sé le proprie regole. L'autonomia ha le sue regole (la prima delle quali è che non può esistere autonomia senza il confronto con certe dipendenze). Le regole stesse funzionano quando non sono rigide, ma in grado di modificarsi a seconda del contesto, della relazione, dell'età.

Regole e Autorità

Una regola senza autorità non è in grado di sopravvivere a lungo; deve essere presidiata. Possiamo allora chiederci quali siano le condizioni che meglio di altre garantiscono autorità alle regole.

Regole e Conflitto

Una regola può essere utilizzata e servire per mettere fine a un problema, eliminare un conflitto, ma può anche creare un problema e quindi un conflitto.

Regole e Contesti

Ogni contesto ha le sue regole: le regole di casa mia, le regole della mia scuola, le regole della mia città e dello stato in cui vivo; questo implica che si possa verificare armonia fra i contesti. La condivisione delle stesse regole in diversi contesti ne rende più facile il rispetto.

Regole e Educazione

Spesso, nel ruolo di educatore, si pensa di dover "insegnare l'educazione", come insieme di comportamenti ritenuti adeguati e accettabili in un determinato contesto culturale. Questa è una versione dell'educazione come addestramento. In realtà "educare alle regole" significa costruire percorsi di senso esistenziali in relazione a una specifica dimensione della vita quale quella del rapporto con le norme. Ci sono le regole del tempo (orari), le regole degli spazi (ogni spazio ha le sue regole), regole sulle tecnologie (quando e come utilizzarle), regole per il gioco, per lo studio e per il lavoro.

Regole, Famiglia e Scuola

Nel confronto tra Scuola e Famiglia, tra insegnanti e genitori, si è rischiato di continuare a discutere, a confliggere su quali debbano essere i valori (e relative norme) universalmente accettati – oppure – di cercare una verità assoluta che non esiste o una verità relativa, in quanto ogni affermazione è riferita a particolari fattori e solo in riferimento ad essi è vera. È stato perciò proposta una via di uscita, invitando a riconoscere/legittimare un rapporto equivalente (di pari dignità) fra diversi (genitori e insegnanti) nella uguaglianza delle funzioni (quella educativa), attraverso il quale è possibile, per ognuno, insegnare e

imparare qualche cosa sul proprio rapporto con le regole e sull'educazione, a partire dalle progettualità educative che ognuno presidia (gli insegnanti quelle scolastiche; i genitori quelle familiari).

Regole e Limiti

Le regole servono a porre dei limiti, aiutando i ragazzi e le ragazze a fare i conti con la realtà, a riconoscere l'altro e quindi anche se stessi. Il concetto di limite è associato alle dimensioni di gioco, piacere, trasgressione, libertà. È necessario conoscere i propri limiti per evitare di correre rischi non necessari.

Regole e Negoziazione

La negoziazione non è un'alternativa alla regola, ma il processo di condivisione che ne rende più facile il rispetto. La negoziazione consente di anticipare i problemi legati all'applicazione di una determinata norma e, se ben condotta, evita o riduce i conflitti che potrebbero derivarne. Obiettivo della negoziazione è la sottoscrizione di un patto fra soggetti corresponsabili; il processo favorisce l'interiorizzazione dei contenuti delle regole e ne promuove la diffusione, le iniziative di comunicazioni efficaci, l'accettazione delle sanzioni in caso di trasgressione.

Regole e Regole

Le regole, in quanto elementi costitutivi della comunicazione, hanno norme precise che ne disciplinano il funzionamento. Esistono **regole prescrittive** ("devi fare così"), la cui caratteristica principale è quella di rispondere a una domanda, esplicita o implicita: "voglio mangiare bene", "voglio imparare". Le sanzioni, in caso di trasgressione, corrispondono alla perdita di ciò che si è chiesto. La motivazione di queste regole è intrinseca, sta dentro alla domanda stessa. Esistono regole prescrittive ("è vietato") la cui caratteristica è di avere una motivazione estrinseca, esterna e le cui trasgressioni prevedono un danno, come controparte della soddisfazione di un bisogno: se torni a casa dopo l'orario pattuito, domani non esci. Le regole che vietano aprono però la possibilità di fare tutto ciò che non è espressamente vietato.

Regole e Relazioni

La regola si iscrive dentro una relazione comunicativa. È un gioco di trasformazioni e di apprendimenti che riguarda sia il regolante sia il regolato, in un rapporto circolare, che permette di guardare alle regole come meccanismi generativi di nuove possibilità. In tal senso la domanda da porsi non è solo "come faccio a far rispettare le regole" ma anche "quale direzione sta prendendo la relazione grazie a questa regola?"

Regole e Sanzioni

Una regola senza sanzione non è una regola e in quanto tale godrà di una vita breve. Si indebolirebbe l'autorità (e l'autorevolezza) di chi pone le regole e l'autorità (e autorevolezza) delle regole stesse. Necessita della presenza di chi presidia la regola. Anche le sanzioni hanno le loro regole, procedurali ed etiche.

Regole e Valori

Tra regole e valori esiste un rapporto profondo; le prime sottendono sempre, in forma di premesse implicite, valori e culture di riferimento. Regole e valori non sono la stessa cosa: è molto rischioso, in termini educativi e culturali, trasformare (e confondere) le regole in valori: sarebbe come confondere delle indicazioni/precetti su come ci si deve comportare con indicazioni/precetti su come si deve essere. Le regole che governano i valori (il mondo dell'etica) sono una cosa diversa dai valori che sottendono le regole (il mondo del diritto).

Avvertenze per educare alla legalità¹⁸

- 1.** Promuovere spirito critico, stimolare la cultura della legalità riconoscendo e contestando anche la legge ingiusta.
- 2.** Fare i conti con i valori: per promuovere una cultura della legalità tesa ad identificarsi con la giustizia, occorre fare i conti con i valori e i principi e trarne conseguenze coerenti; veder quali sono le premesse valoriali sottostanti a certe leggi; misurarsi con il mito di Antigone (conflitto eterno tra autorità/potere; ribellione verso potere costituito, ecc) o con alcuni profeti della legalità, che pure vennero considerati dei ribelli, quali Mandela, Gandhi, Ernesto Balducci, ecc.
- 3.** Educazione alla legalità ha inevitabilmente a che fare con l'educazione alla politica (nella sua etimologia più alta "*polis*") e con l'educazione alla partecipazione e alla costruzione di contesti di vita comunitaria.

18 L. Pepino, *A quale legalità educare?*, Animazione Sociale, Gennaio 2014.

Educazione alla legalità e prevenzione dei consumi di sostanze

Barbara Leonardi

Consapevoli della natura multiforme del fenomeno della dipendenza che investe la dimensione neurobiologica, psicologica, sociale, culturale, diventa necessario esplicitare il punto di vista scelto e la “figura” a cui si intende dare rilievo rispetto ad uno “sfondo” che rimane complesso, articolato e presente nelle valutazioni di ordine generale. Tra le “figure” più significative, il testo “LIBERI DI CAMBIARE”¹⁹ ha già affrontato i meccanismi sottostanti la dipendenza patologica (capitolo 2. la dipendenza) e il rapporto tra rischio, scelta e presa di decisioni (capitolo 3 – Processi decisionali e autoregolazione del comportamento).

In questo contesto desideriamo proseguire la riflessione introducendo il tema della scelta, della responsabilità e della “soggettività” intesa come modulatore del desiderio.

Lo spunto è venuto da una riflessione pubblicata su Animazione Sociale in cui il filosofo Salvatore Natoli, invitava a riflettere sul tema della dipendenza e della soggettività come modulatore del desiderio di fronte alle sollecitazioni imposte dalla società delle merci.

A partire dalla considerazione che nella maggior parte dei casi il consumo di sostanze non diventa dipendenza ma cessa con il trascorrere degli anni il filosofo si interroga su quali fattori predispongono al passaggio dal consumo/sperimentazione alla dimensione progressiva dell'assoggettamento (in termini clinici, alla dipendenza patologica).

La letteratura scientifica converge nell'individuazione di 3 variabili fondamentali che intervengono in questo passaggio:

- Caratteristiche del soggetto (congenite ed acquisite);
- Fattori ambientali e sociali (che possono incentivare e rendere disponibile il consumo/comportamento);
- Caratteristiche farmacologiche della sostanza (potere uncinante).

Natoli si sofferma sui primi due, ponendo l'accento sulla trasformazione sociale in atto e sull'intenzionalità/grado di libertà del soggetto. Il consumo è la dimensione preponderante della società capitalista, che vive di esso e lo incentiva in tutte le forme; che stimola costantemente il desiderio e lo impiega come “risorsa energetica” per fare profitto; che mette gli individui in una condizione di permanente sovraccarico e cronica sovraccitazione. Il consumo di sostanze psicoattive e di esperienze ad alto

19 S. Bosi (a cura di), *Liberi di Cambiare: la disasseffuazione al fumo nei giovani: aspetti teorici e pratici di una Ricerca-Azione*, Giunti, 2012.

tasso di “addiction” vengono collocati su questo sfondo sociale per arrivare alla conclusione che, oggi, “drogata” appare la forma stessa di vita in cui siamo immersi.

Ciò che può frapponersi tra questa pressione e il conformismo/resa è la **capacità di auto normarsi del soggetto**, modulata dalla virtù della “temperanza”, ossia quella virtù che ha a che fare con il “divenire signori di sé”, “divenire norma a se stessi”²⁰, imparare a modulare la potenza che è in noi, per essere, paradossalmente, liberi di potersi concedere anche all'eccesso senza però mai cedervi.

In definitiva “... se il regolatore del desiderio non è il soggetto normativo ma la macchina economico-finanziaria, siamo espropriati della regolazione e siamo regolati da altro. Così finisce la libertà e oggi questo rischio c'è... Torna impellente la capacità di sottrarsi, non tanto in termini punitivi o contenitivi ma per **PROBLEMATIZZARE**, cioè per potere regolare le ragioni del nostro investimento”²¹.

Queste considerazioni rimettono al centro delle nostre riflessioni l'autonomia di pensiero, la capacità autoriflessiva, le competenze di pensiero critico, capacità di coping e problem solving e più in generale il percorso di maturazione che porta alla formazione morale e civile degli adulti di domani.

Dal punto di vista dello sviluppo evolutivo infatti, gli obiettivi psicologici più complessi, fanno la loro comparsa nella prima adolescenza, quando il ragazzo inizierà a sviluppare una concezione del Sé e della propria identità come configurazione personale di pensieri, sentimenti, convinzioni e valori: il contenuto morale diventa, così, parte integrante della consapevolezza psicologica di sé e i termini morali vengono adoperati spontaneamente quando l'adolescente intende descrivere se stesso.

Tra le diverse teorie psicologiche dello sviluppo morale, quella caratterizzata da un maggiore pragmatismo conoscitivo è la prospettiva dell'interazionismo cognitivo-sociale di Bandura (1971) che considera lo sviluppo morale all'interno di un processo interattivo globale, dove entrano fattori individuali-personali e ambientali-sociali.

In questa teoria è stata data un'attenzione specifica all'organizzazione dei controlli interni, considerata come parte integrante della moralità: di essa fanno parte le auto-sanzioni, che possono assumere carattere anticipatorio e prevenire comportamenti contrari ai propri modelli.

Bandura ha approfondito anche i meccanismi e le condizioni che nel corso della socializzazione determinano l'attivazione e la disattivazione di questi controlli morali interni, agendo così come cause del comportamento immorale da parte di persone e gruppi pur capaci delle più elevate forme di ragionamento morale. I più noti tra questi meccanismi: giustificazione morale, dislocazione della responsabilità, diffusione della responsabilità, non considerazione/distorsione delle conseguenze, svalutazione, ecc).

I processi di socializzazione e una maturazione cognitiva e affettiva che permettono riflessioni articolate su questioni fondamentali come differenza tra bene e male, giustizia/ingiustizia, libertà/dipendenza/conformismo rendono quindi l'adolescente particolarmente ricettivo alle questioni etico morali e valoriali: esse fanno parte in definitiva dei suoi compiti di sviluppo.

20 S.Natoli, *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Feltrinelli, 2009.

21 Intervista a S. Natoli (a cura di R. Camarlinghi). *Le droghe, il desiderio, la libertà*. Animazione Sociale Agosto/Settembre 2011.

La dimensione illegale delle sostanze non è fondamentale ai fini di determinare i meccanismi neurobiologici e psicologici specifici che portano dal consumo alla dipendenza. Essa può giocare invece un ruolo nelle prime sperimentazioni per la connotazione ancora trasgressiva del comportamento. Può risultare infine strategica per collocare un comportamento individuale in un complesso sistema globale, svelando gli intrecci tra economia legale e illegale e i processi che travestono, in maniera subdola e manipolativa, comportamenti conformisti e globalizzati in apparenti atti di libertà e/o auto affermazione. La scuola, attraverso le sue diverse declinazioni curriculari e le “educazioni” che sono state via via introdotte in questi anni da circolari nazionali (educazione alla cittadinanza, alla legalità educazione civica, alla convivenza ecc.) è il luogo ideale per fare spazio a queste riflessioni.

La proposta quindi intende indicare una via, volutamente aspecifica ma non per questo superficiale, per affrontare il tema dei consumi di sostanze che va ad integrare quanto già detto e scritto in relazione a sostanze legali quali fumo e alcol. L’invito è quello di promuovere soggettività e una cultura civica in grado di contrastare il VAGARE e capace di fornire attrezzi e possibili mete per il VIAGGIARE.

Le droghe così come altre merci ed esperienze rischiose saranno sempre in grado di intercettare il movimento dei ragazzi. Se il movimento sarà sempre meno “puro vagare” e sempre di più “azione intenzionale” con un equipaggiamento adeguato si fa viaggio insieme agli altri, potremo dire di aver svolto con efficacia il nostro ruolo di adulti.

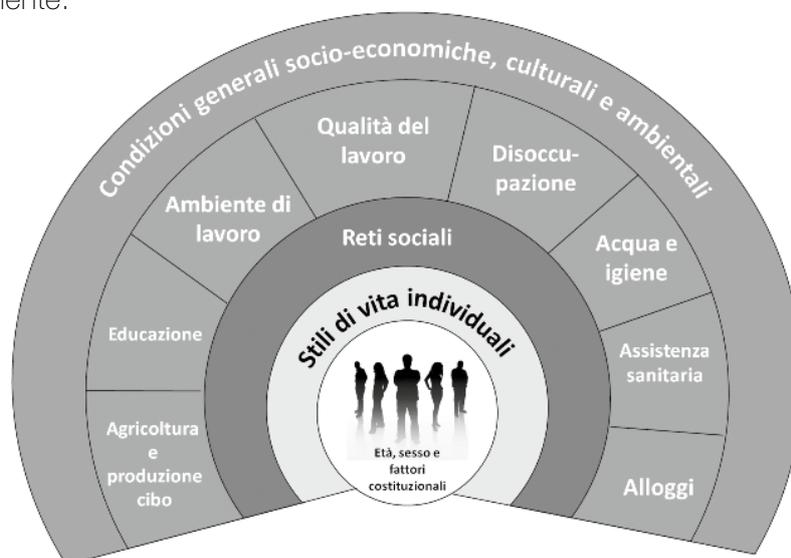
L’azione educativa dovrebbe favorire il passaggio da un VAGARE senza valori, bussole, prospettive, meta alla dimensione del viaggio inteso come esplorazione, ricerca, curiosità, apertura, approfondimento, conoscenza, relazione.

I determinanti sociali della Salute

Per determinanti della salute si intende l'insieme di fattori personali, sociali, economici ed ambientali che determinano lo stato di salute di individui o popolazioni.

I fattori che influenzano la salute sono molteplici. La promozione della salute si occupa essenzialmente delle azioni e dell'advocacy volte ad affrontare l'intera gamma di determinanti di salute potenzialmente modificabili - non solo quelli legati alle azioni individuali, come comportamenti di salute e stili di vita, ma anche fattori come reddito e stato sociale, livello di istruzione, occupazione e condizioni lavorative, accesso a servizi sanitari appropriati e ambiente fisico. La combinazione di questi fattori crea diverse condizioni di vita che hanno un impatto sulla salute. Ottenere dei cambiamenti rispetto a questi stili di vita e a queste condizioni di vita, che determinano lo stato di salute, è considerato un risultato intermedio di salute.

I Determinanti della salute sono quindi quelle "condizioni del vivere" che impattano la salute, positivamente o negativamente.



Schema dei determinanti della salute

Il rapporto fra individuo e assunzione continuativa di sostanze psicoattive è legato a più elementi. È importante non trascurare il ruolo dei **determinanti sociali** che intervengono nella definizione dello stato di salute individuale.

I determinanti sociali sfavorevoli causano una maggiore vulnerabilità individuale e una maggiore resilienza. Sono stati definiti come determinanti:

1. Il gradiente sociale
2. Lo stress
3. Gli inizi della vita
4. L'esclusione sociale

5. Il lavoro
6. La disoccupazione
7. Il sostegno sociale
8. Le dipendenze
9. Il cibo
10. I trasporti

1. Il gradiente sociale

La speranza di vita è minore e la maggior parte delle **malattie** sono **più frequenti** ai **livelli più bassi della scala sociale** di ogni società.

Le persone che si trovano negli strati inferiori della piramide sociale sono soggetti ad un rischio almeno doppio di essere colpiti da malattie e morte prematura rispetto a chi si trova vicino al vertice.

Gli svantaggi assumono forme diverse: mancanza di risorse famigliari, istruzione carente, lavoro precario, svolgimento per lungo tempo di una attività lavorativa rischiosa o senza prospettiva di realizzazione e carriera, abitazione disagiata.

La vita si sviluppa attraverso tappe di cambiamento associate ad un evento dello stress:

- Cambiamenti emozionali e materiali nella prima infanzia
- Passaggi fra gradi di istruzione scolastica
- Ingresso nel mondo del lavoro
- Abbandono della famiglia d'origine
- Lutti e separazioni
- Cambiamento di lavoro
- Pensionamento

Lo stress di ognuna di queste tappe è maggiore per chi è socialmente disagiato.

La buona salute implica:

- La riduzione dei livelli di fallimento scolastico
- La diminuzione del lavoro precario e della disoccupazione
- Il miglioramento degli standard abitativi

2. Lo stress

Le condizioni di stress (preoccupazione, ansia, incapacità di reazione) sono dannose per la salute e possono portare a morte prematura.

I rischi psicosociali legati allo stress si esprimono con:

- Stati continuativi di ansia
- Insicurezza
- Bassa autostima
- Isolamento sociale
- Mancanza di controllo sul proprio lavoro
- Mancanza di controllo sulla vita privata

Per quali ragioni i fattori psicosociali influenzano la salute fisica? Nelle situazioni di emergenza il sistema endocrino e il sistema nervoso si preparano ad affrontare un'incombente minaccia fisica attivando il meccanismo di risposta "combatti o fuggi": l'attivazione di risposte allo stress toglie energia e risorse ai numerosi processi fisiologici utili al mantenimento della salute. Ciò interferisce sia sul sistema cardiovascolare che su quello immunitario.

Essere sottoposti a stress per lungo tempo incrementa la vulnerabilità nei confronti di molte infezioni, il diabete, l'ipertensione, le patologie cardiovascolari, l'ictus, i disturbi umorali depressivi e aggressivi.

3. Gli inizi della vita

Un buon inizio di vita significa sostegno alle madri, ai padri e ai bambini. L'impatto sulla salute dello sviluppo e dell'educazione dei primi momenti durano per tutta la vita.

Esperienze precoci negative e rallentamento della crescita influenzano lo stato di salute portando una riduzione del desiderio di imparare, demotivazione, comportamenti problematici, rischio di marginalizzazione.

Abitudini associate alla buona salute, come l'alimentazione consapevole, l'attività fisica e il non fumare sono correlate agli esempi avuti in famiglia, dal gruppo dei pari, nonché da una buona istruzione.

I rischi corsi dai bambini nel corso dello sviluppo sono significativamente maggiori per chi si trova in condizioni socioeconomiche critiche e possono essere ridotti mediante il miglioramento della prevenzione prima, durante e dopo la gravidanza.

4. L'esclusione sociale

La durata della vita è breve dove la qualità è scadente. Povertà, esclusione sociale e discriminazione causando privazione e risentimento, provocano un costo di vite umane.

Esiste una povertà assoluta quando non si hanno le risorse elementari per vivere.

Esiste una povertà relativa quando si è più poveri della maggior parte della popolazione e non si dispone di un'abitazione dignitosa, dell'istruzione, dell'accesso ai mezzi di trasporto necessari per una completa partecipazione sociale.

Essere esclusi dalla vita sociale ed essere trattati come inferiori è causa di peggior salute e di maggior rischio di morte prematura.

L'esclusione sociale è anche l'esito di razzismo, discriminazione, stigmatizzazione, ostilità, disoccupazione.

La povertà e l'esclusione sociale aumentano il rischio di divorzio e separazioni, di disabilità, malattia, dipendenza e isolamento sociale.

5. Il lavoro

Lo stress sul posto di **lavoro** aumenta il rischio di sviluppare malattie. Le persone che hanno un maggior controllo sul proprio lavoro godono di un migliore stato di salute.

Avere scarso controllo sul proprio lavoro è una caratteristica fortemente correlata con l'aumento di dolore alla parte inferiore della schiena, alle assenze per malattia e alle malattie cardiovascolari.

Il rischio cardiovascolare è associato soprattutto alla ricezione di compensi inadeguati (in forma di denaro, status e autostima).

6. La disoccupazione

La sicurezza del lavoro favorisce la salute, il benessere e la soddisfazione per il lavoro stesso. Più i tassi di disoccupazione sono alti, più sono causa di malattia e morte prematura.

Gli effetti della disoccupazione sulla salute sono legati sia alle sue ricadute psicologiche, sia ai problemi finanziari che essa comporta.

La mancanza di sicurezza del lavoro causa ansia, depressione, aumento del rischio di malattie cardiovascolari.

7. Il sostegno sociale

Amicizia, buone relazioni sociali e forti reti di sostegno migliorano la salute in casa, al lavoro e nella comunità.

Il sostegno sociale contribuisce a fornire alle persone le risorse pratiche ed emozionali di cui hanno bisogno.

L'appartenenza a una rete sociale di comunicazione e di obblighi reciproci fa sì che ci si senta considerati, amati, stimati e apprezzati.

Le società con elevati livelli di disparità di reddito tendono ad avere minore coesione sociale e tassi più alti di criminalità violenta.

8. Le dipendenze

Il contesto sociale è influenzato dall'uso individuale di sostanze psicoattive.

Il consumo di droghe è una reazione al disagio sociale e, allo stesso tempo, un importante fattore che aggrava le conseguenti disparità sul piano della salute.

Per esempio: ci sono persone che ricorrono all'alcol per anestetizzare le sofferenze di una condizione sociale ed economica difficile e, a sua volta, la dipendenza da alcol conduce a una mobilità sociale verso il basso.

Lo stesso vale per il tabacco. Il disagio sociale è associato a elevati tassi di tabagismo e scarsissimi successi nella disassuefazione.

Il fumo è una delle maggiori voci di spesa nel bilancio dei ceti poveri ed è una fra le cause fondamentali di malattia e morte precoce. La nicotina non offre nè un reale sollievo dallo stress, nè un miglioramento dell'umore. Il consumo di alcol, tabacco e altre droghe è incoraggiato da grandi multinazionali e dal crimine organizzato con un marketing e un'attività promozionale aggressive.

9. Il cibo

Una buona dieta e un adeguato apporto alimentare sono essenziali per promuovere la salute e il benessere. La scarsità e la mancanza di varietà del cibo causano malattie da malnutrizione e da carenze. L'alimentazione eccessiva contribuisce all'insorgenza di malattie cardiovascolari, diabete, cancro, malattie degenerative dell'occhio, obesità, carie dentali.

Le condizioni sociali ed economiche determinano, nella qualità della dieta, un gradiente sociale che contribuisce alle disuguaglianze nel campo della salute. A questo riguardo, la disparità maggiore tra le classi sociali riguarda l'origine degli alimenti. In molti paesi, i ceti poveri tendono a sostituire gli alimenti freschi con quelli lavorati, meno cari. Cibi a elevato contenuto di grassi sono frequenti nella dieta di tutti i gruppi sociali. Le persone a basso reddito, come le giovani coppie, gli anziani e i disoccupati trovano più difficoltà a nutrirsi bene. Gli obiettivi dietetici per la prevenzione delle malattie croniche sono i seguenti:

- aumento del consumo di frutta e verdura,
- aumento del consumo dei legumi,
- aumento del consumo degli amidacei poco lavorati,
- diminuzione del consumo di grassi animali,
- diminuzione del consumo di zuccheri raffinati,
- diminuzione del consumo di sale.

10. I trasporti

Trasporto salubre significa spostarsi di meno in automobile e di più a piedi e in bicicletta, sostenuti da un miglioramento del trasporto pubblico.

Camminare, andare in bicicletta e usare mezzi pubblici promuovono la salute perché:

- facilitano il moto,
- diminuiscono gli incidenti stradali.
- aumentano i contatti sociali,
- riducono l'inquinamento dell'aria.

Il regolare esercizio fisico protegge dalle malattie cardiache e riduce l'insorgenza del diabete.

Competenze di salute della famiglia

La famiglia ha un ruolo molto importante riguardo all'atteggiamento nei confronti delle sostanze psicoattive. Per questo è necessario favorire il coinvolgimento dei genitori durante le diverse fasi del programma. Durante il primo incontro informativo la riflessione, che può essere guidata dalle diapositive contenute nel cofanetto "Fra Rischio e Piacere", riguarda i significati "simbolici" della relazione familiare con resilienza e vulnerabilità veicolati dalle dimensioni metaforiche di:

- Guscio
- Nido
- Finestra aperta
- Piazza/portico

Il nostro lavoro è orientato da alcune pagine dello splendido saggio *La poetica della spazio* di Gaston Bachelard (Edizioni Dedalo, 1975). Bachelard ha introdotto nel pensiero fenomenologico il concetto di reverie, legato alla dimensione dell'immaginario e della forza poetica e conoscitiva dell'immagine che ha valore poetico. In questo caso ci occuperemo della capacità protettrice della famiglia attraverso un approfondimento sul concetto di casa. "Le vere felicità, scrive B., hanno un passato e tutto un passato vive, attraverso il sogno, in una casa nuova... La casa al pari del fuoco e dell'acqua, ci permetterà di evocare... bagliori di reverie che rischiarano la sintesi dell'immemorabile e del ricordo". Una casa che si fa custode di significati positivi per il benessere psicofisico di chi la abita è, di conseguenza, una casa in grado di ospitare il passato, che ha radici e tradizioni; esprime maternità, durata, custodia della memoria. In uno spazio di contemporaneità rapido, schiacciato su un qui ed ora che apre verso futuri incerti, è senz'altro inconsueto porre l'attenzione sulle **competenze della famiglia nel creare legami anche con il passato**, stringere nodi con la propria provenienza, le proprie origini, il racconto di altre infanzie, di altre case.

"La casa è un corpus di immagini che forniscono all'uomo ragioni o illusioni di stabilità...è immaginata come un essere verticale. Si innalza, si differenzia nel senso della verticalità, è un richiamo alla nostra coscienza di verticalità e centralità...". La casa è custodia **di intimità**.

Memoria, radici, premura, intimità sono parole divenute desuete; interrogarle per farne derivare fattori protettivi del proprio benessere può apparire stravagante. Per ancorare alla realtà la nostra proposta può essere utile ricordare che la casa è uno dei primi disegni in cui il bambino si avventura **spontaneamente**: "chiedere al bambino di disegnare la casa vuol dire chiedergli di rivelare il sogno più profondo in cui egli vuole collocare la sua felicità; se è felice, egli saprà trovare la casa chiusa e protetta, la casa solida e dalle profonde radici... In certi disegni c'è caldo all'interno, c'è il fuoco, un fuoco tanto vivo che lo si vede sfuggire dal camino". La casa infelice è una casa immobile. "La rigidità e l'immobilità si ritrovano

tanto nel *fumo* che nelle tende. Gli alberi intorno ad essa sono *diritti*, sembrano sorvegliarla"...²². Rigidità e immobilismo appartengono alla **casa costruzione**, sinuosità e movimento alla **casa abitazione**. Le maniglie sono simboli di apertura, le chiavi simboli di chiusura. Si potrebbe continuare a lungo. È tuttavia importante prevedere una tappa del viaggio fra rischio e piacere dedicata a una riflessione sulla relazione della famiglia con lo spazio vissuto che si è scelto di declinare attraverso le immagini del guscio, del nido, della finestra aperta, della piazza. Ogni "buona casa" dovrebbe saper custodire queste immagini e caratterizzarle in modo felice.

Ogni dimensione di cui ci occuperemo è portatrice di ambivalenza. La famiglia può preservarne gli aspetti protettivi o enfatizzarne i fattori di rischio.

Guscio

Il guscio esprime la prima abilità di resilienza; la capacità di prendersi cura di sé, mantenendo la capacità di custodire dei momenti di vita solitaria. È importante che, anche in una casa piccola, ognuno si ricavi un angolo tutto per sé come rifugio e riparo.

La solitudine del guscio è una possibilità di cura e guarigione; talvolta può esprimere il luogo da cui possono nascere depressione, vuoto, isolamento, voragine.

Saper stare bene da soli è un fattore protettivo per la salute, essere soli è un fattore di rischio: il movimento vitale è un abbraccio, piuttosto che uno slancio. La posizione fetale è un gomito.

Bisogna vivere per costruire la propria casa e non costruire la propria casa per viverci.

L'immensità si rispecchia nell'intimità del guscio attraverso la profondità:

- guscio come prigionia;
- guscio come sola radice di libertà piena.

Sono competenze di salute relative al guscio:

- aiutare i propri figli a stare bene anche da soli;
- insegnare a riconoscere, accettare e superare i momenti di noia;
- favorire l'ascolto di sé, garantendo angoli e spazi personali, in cui ospitare immaginazione e libertà;
- insegnare a riconoscere i propri gusti e le proprie inclinazioni;
- dedicare tempo all'esplorazione di spazi privati in piena autonomia e libertà;
- lasciare spazio per acquisire confidenza con la dimensione della corporeità.

Nido

Esprime la possibilità di ricevere protezione e avere cura di un altro o di altri; in senso negativo riflette il senso di soffocamento/solitudine, vuoto, egoismo condiviso. Evoca immagine di riposo, tranquillità, semplicità: la casa-nido non è mai giovane, ingenua. Il nido ospita la dimensione del "ritorno"; costruirebbe l'uccello il proprio nido se non possedesse l'istinto di fiducia nel mondo? La disponibilità di un nido buono è la fonte della fiducia negli altri. Il nido è un frutto che si gonfia ed esercita pressioni sui suoi limiti. Quando il nido è cattivo scatena emozioni/sentimenti di paura, rabbia, indifferenza, egoismo, chiusura, sovraffollamento.

²² F. Mikowska, *De Van Gogh et Seurat aux dessins d'enfants*, tradotto in D. Widlocker, *L'interpretazione dei disegni infantili*, Armando, 1968.

Sono competenze di salute relative al nido:

- educare all'accettazione di sé (senza pretendere delle "prestazioni vincenti");
- costruire una relazione d'amore aperta e non soffocante;
- evitare le tentazioni di narcisismo ed egoismo a 2 o a 3 (madre o padre nella relazione con il figlio; coppia nella relazione con il figlio);
- cucinare in modo vario, senza assecondare solo "le preferenze" individuali, ma favorendo proposte di assaggio e contaminazione;
- rendere il momento dei pasti un momento importante e positivo per la vita della famiglia (non ferito da televisori o cellulari accesi);
- prevedere del tempo per passeggiare insieme, condividere attività fisica (nuotare, arrampicarsi, fare giardinaggio, riparare cose);
- abbracciare i propri figli per favorire l'inserimento della dimensione della corporeità sana e accettata nella consapevolezza di sé.

Finestre aperte

Esprimono i significati di relazione, curiosità, apertura in senso positivo; di superficialità, nido e gusci vuoti in senso negativo.

La dimensione della finestra aperta è custodita nella relazione fra fuori/dentro; aperto/chiuso; non solo interiorità e esteriorità, ma dialogo fra intimo e ulteriore: una finestra aperta è una relazione con l'oltre. L'essere che ogni persona esprime è senza centro; si comporta come una spirale: nel regno dell'immaginazione non appena un'espressione è stata avanzata, si avverte il bisogno di un abbraccio in se stessi.

Sono competenze di salute per la dimensione della finestra aperta:

- stimolare curiosità, spirito di ricerca;
- lasciare molto tempo e spazio per il gioco libero e creativo;
- non offrire troppe soluzioni;
- lasciare spazio e tempo liberato per il movimento non sportivo (insegnare ad apprezzare il piacere; di camminare, correre, nuotare, giocare, vivere bene nel proprio territorio);
- non spronare alla competizione adolescenti non competitivi;
- frequentare ristoranti diversi e cucine straniere;
- non incoraggiare e non assecondare gli atteggiamenti di rifiuto (di cibi, persone, posti, vestiti) generalizzati e poco motivati;
- favorire le relazioni personali dirette rispetto alle comunicazioni a distanza;
- parlare coi propri figli di cibo, abitudini alimentari, corporeità, attività fisica, dieta, benessere, felicità.

Piazza

Esprime appartenenza, partecipazione, condivisione di valori, festa, responsabilizzazione. La piazza può essere anche causa di alienazione, desolazione, estraneazione, annullamento di sé, disperazione nella solitudine enfatizzata dalla confusione: mai si è così soli come nella folla.

Sono competenze di salute della famiglia:

- capacità di portare i propri valori di appartenenza in un processo di condivisione;
- consapevolezza di sé attraverso il rispecchiamento negli altri;

- impegno civile e politico;
- pratica della dimensione comunitaria.

I 4 luoghi metaforici legati alle competenze di salute (guscio, nido, finestra, piazza) descrivono la relazione fra "dentro e fuori", intimità ed empowerment. Non esiste una casa in grado di garantire la compresenza di guscio, nido, finestra e piazza con lo stesso grado di intensità; è tuttavia importante caratterizzarla per la sua specifica natura rispetto all'esposizione a fattori di rischio e fattori protettivi.

Conclusioni

La scelta di metafore crea qualche diffidenza iniziale negli adulti: guscio, nido, finestra, piazza sono parole inconsuete. È sufficiente ripeterle lentamente per evocarne consonanze e sapori. Ogni nucleo familiare, ogni spazio vissuto da un adolescente ha un suo codice d'accesso di cui è essenziale portare rispetto. Lavorare con **le competenze di salute** della famiglia significa avventurarsi in un terreno difficile, paludoso, poco trasparente.

Non sempre si è in grado di garantire buoni gusci, nidi, finestre aperte, piazze, anche quando lo si desidera. Il primato della struttura che connette, della relazione che precede, è la chiave di accesso alla delicatezza dello spazio in cui ognuno sperimenta il soccombere della "potenzialità individuale" di fronte alle difficoltà che si presentano. L'autoefficacia viene messa a dura prova dai fallimenti (affettivi, economici, professionali, relazionali) più o meno importanti della famiglia. Se la lettura privilegia il singolo ruolo al posto della struttura che connette si finisce per sentirsi vittima o carnefice, ci si cristallizza su ruolo e personaggio, si ripete la fissità del proprio agire e non si è in grado di concorrere al cambiamento che richiede "nuove sinapsi", nuovi modi per esprimere relazioni salutari. Esula dagli obiettivi dell'intervento l'approfondimento sul tema genitorialità consapevole e autentica, ma è compito educativo di chi si occupa di temi come la prevenzione di sostanze psicoattive non legali nei giovani aprire un dialogo con le loro famiglie.

Nella seconda parte del volume sono riportati alcuni degli strumenti operativi che ne possono facilitare l'apertura. Qui ci limitiamo a ricordare che un intervento preventivo rivolto a un adolescente può definirsi tale **solo** con la partecipazione attiva della famiglia: padre, madre, fratelli, nonni, zii sono un contributo e non un ostacolo, una risorsa e non un impedimento all'impegno di una scuola che promuove salute attraverso la legalità.

L'incontro con la famiglia è scomodo; per questo, spesso, i genitori vi si sottraggono. È facile parlare dei risultati (positivi o negativi) conseguiti nelle materie scolastiche; più difficile aprire la relazione a questioni legate a come il figlio/ l'allieva si sente a casa e a scuola o a eventuali problemi disciplinari. Ancora più difficile è l'inserimento nella relazione del consulente esterno, percepito come "l'esperto a cui ci si rivolge per un problema". Si ripete di nuovo la prevalenza della fissità dei ruoli al posto delle potenzialità della struttura che connette. Ognuno si preoccupa di più di custodire se stesso piuttosto che migliorare la qualità della relazione. È un istinto inevitabile, succede anche alle cellule neoplastiche che, come prima strategia di difesa, rifiutano di rispondere alle sollecitazioni della membrana plasmatica. La cellula si isola dal contesto e si ammala, fissandosi nel proprio ruolo, piuttosto che sulle sue qualità relazionali.

Scuola, Sanità, Servizi Locali moderni non possono che pretendere il coinvolgimento attivo dei giovani e delle loro famiglie (di qualsiasi tipo esse siano) negli interventi di prevenzione. Dall'incontro fra più voci (e non dai rappresentanti delle stesse) potrà nascere una declinazione più vera delle diverse opportunità preventive che il territorio offre come risorse spesso sottovalutate, inascoltate e ostacolate.

Piacere, gioco, corpo e corporeità

Il principio del piacere

Antonio Mosti

Secondo l'Evoluzionismo le specie e gli organismi che le compongono esistono in quanto capaci di adattamento rispetto all'ambiente. Attraverso la selezione naturale vengono "scelti" gli individui più adeguati all'ambiente e questi che a loro volta trasmettono alla propria progenie il patrimonio genetico più favorevole alla sopravvivenza.

È addirittura intuitivo come il piacere svolga un ruolo fondamentale in questo contesto. In questa logica il piacere è un fondamentale strumento degli organismi biologici per adeguarsi all'ambiente e per orientarne efficacemente i comportamenti più adattivi.

Se infatti osserviamo gli animali e prendiamo in considerazione il comportamento motivato da stimoli gratificanti, tradizionalmente possiamo considerarlo costituito da due fasi: appetitiva e consumatoria.

Nella fase appetitiva, si mettono in atto strategie comportamentali genericamente finalizzate al raggiungimento di un oggetto di piacere: cibo, sesso, acqua, caldo, figlio ecc. La particolare qualità del piacere che caratterizza questa fase è detta "edonia di stato" e sostiene, creando uno stato di euforia ed eccitazione, il comportamento di ricerca dell'oggetto del desiderio. In questa fase quindi la ricerca di cibo non sarà diversa da quella di un partner sessuale e il comportamento sarà guidato essenzialmente da stimoli mediati dall'olfatto, la vista e l'udito che non implicano il contatto diretto con l'oggetto desiderato.

Nella fase consumatoria, caratterizzata dall'interazione, invece il comportamento si fa specifico e stimoli apparentemente neutri (un profumo, un contatto, un suono o un'immagine) acquisiscono significati specifici legati alla fonte di appagamento.

In questa fase si sperimenta un piacere di tipo sensoriale che sarebbe innato. La ricerca scientifica ha rivelato che l'organismo è geneticamente predisposto a riconoscere gli stimoli che provocano questa sensazione come piacevoli in quanto utili alla sopravvivenza. La sensazione di provare piacere a contatto con lo zucchero (fonte di energia) è innata, come il piacere sessuale dell'accoppiamento. Allo stesso modo geneticamente determinata e protettiva nei confronti della tossicità di tali sostanze in natura sarebbe l'avversità all'amaro del chinino e degli alcaloidi più in generale.

Tuttavia la valenza piacevole di uno stimolo non è data una volta per tutte: semplicemente è sufficiente fare un'esperienza negativa associata a uno di questi stimoli per cambiarne il segno.

Per esempio l'associazione di uno stato di nausea a un cibo appetitoso fino a quel momento può determinarne la ridefinizione.

Ciò suggerisce che il piacere, attraverso le sue proprietà motivazionali, è in grado di offrirsi come flessibile strumento di adattamento alla variabilità dell'ambiente, in particolare di quello determinato dall'Uomo.

Se ci occupiamo poi del significato che la parola “piacere” ha per noi, troviamo nella sua origine chiari riferimenti alla “sfera del gusto”.

La radice della parola greca ἡδονή è ἡδύς (“dolce”).

È opportuno ricordare come il verbo greco ἡδομαι, “addolcire”, significa anche “condire”.

A partire da questi significati appare la valenza innanzi tutto corporea del piacere.

Attraverso la corporeità si fa esperienza e ci si colloca nel mondo; l’esperienza corporea del piacere spinge a cercare da una parte la fusione con l’oggetto del desiderio fino al proprio annullamento in esso e dall’altra l’attenzione alla differenziazione affinché l’esperienza possa crescere e aumentare d’intensità...

Vorremmo non finisse mai. E in effetti tempo e spazio perdono il loro significato nell’esperienza del piacere.

“Mi fai impazzire”... si dice per tentare di restituire con parole all’Altro, il piacere provato.

Il rischio di perdersi, di “uscire di senno”, di diventare schiavi del piacere sono state tematiche da sempre indagate dai più grandi filosofi.

La “pericolosità” del piacere (in particolare di quello sessuale) si trova ampiamente trattata nei secoli fino a ritenere fonte di rischio non solo i piaceri fisici, ma ogni piacere.

È tuttavia costitutiva dell’esperienza piacevole la sensazione di espansione di sé illimitata facendo correre il rischio di spingere all’eccesso i propri comportamenti.

Interessanti riflessioni sono state fatte sul concetto di “moderazione” intesa come “governo del piacere” attraverso l’acquisizione di “competenza del proprio desiderio e non di vittime della passione”.

Sviluppare tale competenza porterebbe a saper fruire del piacere senza dipenderne, di poter godere di tutto potendone fare a meno, fino ad allargare lo spettro del godimento.

Una pratica, quella della moderazione così intesa, che tende ad affinare la sensibilità, ampliare le capacità di percepire la realtà.

Il piacere inteso come sfondo su cui stagliare le vicende della vita quotidiana, fino a trasformare il piacere in benessere.

Piacere e gioco

Sandra Bosi

La sfera del piacere è fortemente implicata, come suggeriscono le riflessioni di A. Mosti, con la dimensione del **gioco**, nelle sue valenze di divertimento, leggerezza, sperimentazione dello spirito ludico e con la dimensione della **corporeità**: manifestazioni nello spazio e nel tempo del corpo vissuto.

Introdurre al concetto del gioco e alla simbologia ad esso correlata implica uno scarto di campo e registro comunicativo. Nel prossimo paragrafo cercheremo di dare spunti per una separazione consapevole del gioco competitivo e dotato di regole rigide (in inglese **game**) dal gioco non competitivo, aperto, dotato di regole flessibili (in inglese **play**).

Ambedue sono legati alla sfera del piacere-dispiacere come ogni altro comportamento umano, ma solo la dimensione del **play** ha caratteristiche che si possono declinare in termini di fattori protettivi (contributo alla resilienza) e fattori di rischio (aumento della vulnerabilità) secondo la prospettiva adottata dal programma.

Giocare è l’attività evolutiva più naturale e diffusa; così naturale e così diffusa che ognuno sente di conoscerla istintivamente.

Il tema del gioco è correlato con la sfera del **piacere** (un gioco smette di essere tale se non ci si diverte più nel praticarlo) e con la sfera delle **regole** (ogni gioco si avvale di norme implicite o esplicite; se non ci sono regole non c’è la possibilità di giocare).

La Teoria del gioco ha interessato diversi matematici, ma l'aspetto che ci preme approfondire in un testo che prova a raccontare il viaggio dal rischio al piacere è il tentativo di dare risposta alla questione: "perché non si può mai imporre a qualcuno, nemmeno a un bambino, di giocare?".

La parola gioco è associata a espressioni che ne evidenziano i caratteri di non realtà e non serietà. Il gioco appartiene alla sfera della finzione e della leggerezza. Nell'infanzia, il "facciamo finta che" del bambino, lo aiuta a comportarsi secondo i canoni che precedono i diversi ruoli. Giocando diventa consapevole dell'esistenza di vari tipi e categorie di comportamento. Il gioco consente un'**esplorazione e un'anticipazione protetta di una molteplicità di futuri possibili.**

Il gioco ha come finalità dichiarata la soddisfazione del **piacere/divertimento** e come finalità implicita (e spesso non consapevole) il **potenziamento delle competenze individuali** nella gestione delle situazioni problematiche della realtà presente o futura.

Il gioco prevede una **durata**: non c'è gioco se non in una precisa, provvisoria, circoscrizione temporale. Matrimonio, morte, malattia non curabile non possono diventare giochi. Una storia d'amore, un licenziamento, una frattura al ginocchio o una polmonite possono trasformarsi in giochi.

In teoria non posso uscire da un matrimonio, dalla morte, da tutto ciò che è cronico o "per sempre", ma posso "usare" i sentimenti, i lavori, le esperienze anche dolorose legate a perdita, malattia, deprivazione, per imparare qualcosa in più di me e addestrarmi alla vita.

Il gioco non è meno serio del non gioco, ma ha **limiti ben definiti.**

Il gioco prevede delle **regole**: chiare, dichiarate e **vincolanti.**

Nel gioco esiste una reversibilità delle conseguenze (o una possibilità di fare marcia in dietro rispetto ad esse) che nella classe del "non gioco" non c'è: ogni gioco include elementi di divertimento che lo separano nettamente dalle interazioni in cui l'inevitabilità o la poca reversibilità aumentano in modo spropositato il livello di ansia.

Il gioco è caratterizzato da un **basso livello di ansia.**

Attraverso queste prime osservazioni emergono le condizioni che non consentono di definire come "gioco" il gioco d'azzardo, correlato a un alto livello di ansia e una relazione disturbata con i concetti di "durata" e "piacere/divertimento". Allo stesso modo non è gioco il processo che può sfociare nelle situazioni di dipendenza patologica. In questo caso mancano le regole: non è precisato il concetto di durata e, dopo una prima parte di percorso "scelto e accettato", non si è in grado di descrivere il grado di adesione individuale all'assunzione protratta di sostanze psicoattive rispetto ai parametri di piacere e divertimento. In ognuna delle 2 situazioni (gioco d'azzardo, assunzione di sostanze psicoattive) non si è capaci di determinare quando e come ci si potrà sottrarre da un gioco che ha già smesso di essere tale. "Tutto ciò che è game non può essere play", scrive G. Bateson in *Questo è un gioco*²³. Si tratta di un breve saggio che, utilizzando la forma del dialogo, a cui spesso B. ricorre, fa incrociare le opinioni di illustri scienziati appartenenti a diversi campi del sapere, sul significato da dare alla parola gioco. "Game è escluso da questo concetto di gioco perché la sua struttura rigida non ammette la minima casualità... alcuni bambini dicono di altri bambini più piccoli: "sono abbastanza grandi per giocare (to play), ma non abbastanza per giocare ai giochi (to play games)..."

Che tipo di games può fare un bambino piccolo? Un bambino più cresciuto dirà che i bambini piccoli possono giocare a nascondino: una situazione relativamente strutturata e ripetitiva in cui ci sono un

23 Bateson G, *Questo è un gioco*, R. Cortina, 1966.

linguaggio particolare, segnali e messaggi, tutti collegati fra loro". La teoria dei giochi non si applica alle interazioni non ripetitive della dimensione del play.

Il gioco vero (play) esprime una somma di comportamenti, associati a determinati momenti, piacevoli e reversibili. "Quando si chiede a un membro della nostra società che cosa sia il gioco, risponderà per prima cosa, che non è lavoro. La differenza fra gioco e lavoro va fatta risalire naturalmente al collegamento fra la cacciata dell'Eden e l'obbligo di lavorare..." Alcuni lavori possono mantenere le caratteristiche del gioco, soprattutto se sono legati alla sfera artistica e creativa. "...impulsività e costrizione minacciano continuamente la possibilità di giocare dell'uomo. L'impulsività rende il gioco qualcosa che dà dipendenza, che è subordinato all'ambizione e alla competizione. La costrizione gli dà le regole e ne fa un obbligo; ... il gioco sembra cambiare le categorie logiche all'interno delle quali ha luogo un'interazione. Il che conferisce al gioco un elemento di libertà, permettendo la novità e la creatività... il gioco libera una persona dalle conseguenze delle categorie logiche, riducendo in questo modo l'ansia o la tensione della situazione e permettendo, così, a un essere vivente di fare delle scelte, degli errori, di sperimentare nuove soluzioni, di non giocare sul serio, differenziandosi in questo dalle altre esperienze della vita, in cui non si può sperimentare nulla perché la posta in gioco è alta e dunque non si osa correre dei rischi. La capacità di rischiare è collegata al gioco in cui si possono cancellare, negare o rimuovere le conseguenze. Un'altra nozione importante è quella del gioco come processo di riscaldamento. Il gioco sembrerebbe collegato alla manipolazione degli auto stimoli per preparare l'organismo a certi tipi di attività... il gioco prevede la giusta distanza o prossimità dalla realtà che lo caratterizza in termini di figura e di sfondo... L'intera personalità ne è coinvolta (pag. 179 di "Questo è un gioco"). Le argomentazioni proposte dal saggio "Questo è un gioco" evidenziano alcuni tratti distintivi del gioco in quanto tale:

- si tratta di play e non di game;
- è collegato alla capacità di assumersi rischi senza esporsi a livelli alti di ansia e tensione;
- è un processo di riscaldamento alle diverse attivazioni emotive della realtà, verso cui si attua lo scarto ironico che garantisce divertimento e sperimentazione;
- impegna l'individuo totalmente per un tempo limitato e quasi senza conseguenze per la vita reale;
- è impedito e ostacolato da impulsività e costrizione.

Non a caso "play" comprende la teatralità, la scrittura/sceneggiatura e la musica: si tratta di espressioni dell'identità personale che non possono essere veicolate da impulsi passeggeri, non possono essere imposte, impegnano l'individuo con ogni manifestazione del suo modo di essere a dare prova del proprio processo di umanizzazione, hanno una durata circoscritta e mantengono la giusta distanza dalla dimensione del reale inteso come lavoro-impegno-impedimento-fatica; esprimono la tensione verso la libertà di sperimentare un rischio che non comprometta le scelte future; hanno regole flessibili per essere utili al gioco e non viceversa. Le regole di un gioco non possono in nessun caso essere prescrittive o proscrittive, altrimenti si perde di vista la dimensione di apertura all'immaginario e alla fantasia che ne costituiscono il fondamento: nel migliore dei casi si finisce in un lavoro o in un game. Il viaggio sperimentale del programma "Fra Rischio e Piacere" esclude, pertanto, "il gioco d'azzardo", in quanto esperienza di game e non di play. La parola gioco non ha senso per un azzardo che ha regole molto precise, procura un alto livello di stress, non dà spazio alla fantasia, spesso non diverte, è vincolato e veicolato da impulsività, competizione e fatica. Il primo errore percettivo, la prima illusione e il primo inganno è legato alle modalità di presentazione dell'azzardo come gioco. Non si tratta di un gioco vero (play), si tratta di un game e di un game truccato. Non è tappa del nostro viaggio perché si corre un rischio alto e incontrollabile.

lato in cui il divertimento è minimo, la subordinazione alle regole altissima, lo spazio di libertà molto limitato. Nell'azzardo la dimensione del gioco è inesistente, la relazione con il rischio disturbata e incontrollabile. Apparentemente diverso è il percorso legato all'assunzione di sostanze psicoattive che ha come obiettivo l'alterazione della percezione e la ricerca del piacere. Lo si può trattare come un gioco vero (play). Indubbiamente nella prima fase ne ha le caratteristiche: provoca divertimento, rilassamento, piacere, scarto ironico nei confronti del reale, ha regole flessibili. Ci si accorge rapidamente che il rapporto con il rischio è disturbato dall'alterazione percettiva, che la durata del gioco è subordinata alla gravità della dipendenza patologica, spesso non controllabile. Impulsività e fatica, potenziate dalla necessità di un confronto con circuiti illegali per procurarsi determinate sostanze, rende il percorso ad alto rischio di stress e poco piacevole o molto spiacevole nel medio periodo in cui ogni giocatore in potenza sa di essere entrato nel terreno del "non gioco".

Piacere - corpo - corporeità

Sandra Bosi

Attraverso la corporeità si fa esperienza e ci si colloca nel mondo, scrive A. Mosti, estendendo il tema del piacere dalla dimensione del gioco alla relazione con il **corpo**, mediatore necessario di ogni esperienza sensibile. Le aree semantiche del gioco sono state esplorate attraverso la lingua inglese; il discorso sul corpo, riprende la distinzione generosamente contenuta nella lingua tedesca che separa **Korpen** (corpo fisico) da **Leib** (corpo vivente e vissuto). Non ci occuperemo di Korpen ma di Leib. **Leib** è etimologicamente imparentato con la dimensione di "vivere" (leben). Vivere il proprio corpo significa ammettere l'impossibilità di ricondurlo ad uno degli altri oggetti della conoscenza sensibile. Il corpo vissuto è partecipe dell'esperienza soggettiva e intenzionale di relazione fra interiorità ed exteriorità, fra individuo e ambiente che lo circonda. La lettura neurobiologica dei fenomeni riguarda il Korpen: noi siamo e saremo sempre più in grado di conoscere, descrivere e prevedere, quali neuro modulatori si attivino in corrispondenza di determinati stimoli; la ricerca scientifica potrebbe persino produrre farmaci più selettivi di quelli attualmente disponibili e contribuire alla circoscrizione degli effetti fisiologici legati a un determinato comportamento. Quanto accade alla persona coinvolta nel processo non riguarda, tuttavia, la sfera di Korpen, ma la sfera di Leib. Leib rimanda a una dimensione di apertura, esperienza, soggettività. La metodologia di Luoghi di Prevenzione (oggetto di una delle appendici del volume) sottolinea la rilevanza dell'adozione di interventi che favoriscano il contatto con situazioni esperienziali aperte e personalizzate per affrontare il tema di cui l'approccio fenomenologico costituisce la cornice culturale: la fenomenologia supera il dualismo copernicano (soma-psiche) che ancora domina la pratica sanitaria contemporanea, centrata sul soma e relegante la psiche a terreno di interesse di psicologi e psicoterapeuti che, a loro volta, ne disputano competenze con "i custodi dell'area spirituale" come modo per affermare l'identità individuale. Scrive Biswanger: "la psicologia non ha a che fare con un soggetto privo di mondo perché un simile soggetto non sarebbe altro che un oggetto. La psicologia inizia quando comprende l'esistenza umana come originario essere-nel-mondo e considera i determinati modi fondamentali in cui l'esistenza umana di fatto esiste"²⁴.

24 L. Binswanger, *La concezione eraclitea dell'uomo*, in *Per un'antropologia fenomenologica*, Feltrinelli, 1970, 101; U. Galimberti, *Psichiatria e Fenomenologia*, Feltrinelli, 2007, 21.

“lo trovo il mio corpo nella sua peculiarità unica, cioè come l'unico a non essere mero corpo fisico (Korper) ma proprio corpo vivente (Leib)”²⁵.

Il metodo fenomenologico consente di accedere alla specificità psicologica del corpo portatore di un'individualità **a completamento** delle operazioni di conoscenza garantite dalle scienze naturali. “a completamento” significa che la relazione con la persona fragile e/o ammalata non è contingente, ma necessaria in ogni processo di cura. “Quando il paziente entra nello studio del medico per una visita oculistica vive i suoi occhi come ciò che gli consentono di incontrare *una persona*, un **tu** nel mondo; quando si sottopone alla visita li vive come **una cosa** che l'altro osserva come si osserva qualsiasi altra cosa; in quel momento l'occhio non è più per lui una **possibilità per essere nel mondo**, ma solamente un **organo...**”. Scrive G. Condrau “il medico scompare dietro l'oggettività del suo metodo e il suo paziente viene de-personalizzato”²⁶.

L'approccio fenomenologico riconduce la questione alla diversità rispetto a cui l'individuo è percepito dal medico, dall'operatore sanitario, dall'educatore, come persona o come organismo.

Esattamente come nel caso delle figure ambigue, l'operatore si concentra su Korpen o su Leib a seconda della modalità con cui guarda la persona che gli sta di fronte.

La relazione con Korpen o con il suo apparato psichico (Seele) è diverso dal rapporto con Leib. Leib si rivela nella intenzionalità che orienta desideri, paure, dolori, curiosità per le cose del mondo che non è mai né solo organico (come vorrebbe la dimensione del Korpen) né solo psichico (come vorrebbe la dimensione del Seele). Come per le figure ambigue, la distorsione percettiva è naturale e non evitabile. Quando ci si occupa di adolescenti portatori di fragilità è necessario promuovere competenze professionali che sappiano raccogliere informazioni dall'area del Korpen e del Seele per integrarle e restituire senso al corpo vissuto e vivente di cui ogni giovane è attore principale. Con i ragazzi ci si deve occupare solo di **Leib**.

È questo uno dei motivi che non rendono prioritario l'approfondimento della relazione fra Korpen e sostanza psicoattiva. Ogni sostanza ha un suo meccanismo d'azione, effetti desiderati, effetti collaterali e controindicazioni, proprio come ogni farmaco prescritto dal medico. Ogni sostanza dà il suo specifico contributo alla sedazione di un sintomo e al processo di auto cura; ogni sostanza vorrebbe incrementare il piacere e attutire la sofferenza legata all'esistere. Poiché ci si riferisce a farmaci/droghe che agiscono solo sul Korpen, talvolta in modo temporaneo e contraddittorio sulla sfera del Seele, si sa che non possono determinare che piaceri temporanei e che non hanno nulla a che fare con la dimensione del Leib.

La cura del corpo vissuto richiede tempi e modalità non garantiti dagli psicofarmaci: rilassamento, visualizzazioni, fantasia guidata e Bioenergetica per il Korpen possono costituire buone vie di accesso per l'attenzione alla corporeità come spazio di osservazione, riflessione, ascolto, rispecchiamento, azione, di quello che individualmente si rappresenta nello spazio e nel tempo vissuti.

25 E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, 1972, 10.

26 G. Condrau, *Daseinsanalytische Psychotherapie*, Bern, 1963, 98.

SECONDA PARTE

**Metodo e strumenti operativi per la
realizzazione del programma
“Fra Rischio e Piacere”**

Una visione di insieme: le ragioni del viaggio

Alla presentazione dei concetti chiave, oggetto della prima parte del volume, fa seguito una raccolta di proposte operative che trovano completamento nel cofanetto "Fra Rischio e Placere".

Le proposte sono suddivise in un'area che riguarda la comunità scolastica, un'area dedicata agli approfondimenti curriculari disciplinari, una dedicata al coinvolgimento dei peer educators e l'ultima al coinvolgimento delle famiglie.

Scuole che promuovono salute si occupa principalmente del rapporto con norma e legalità; nel curriculum si trattano dinamiche e alterazioni della percezione nell'area scientifica e rapporto fra identità personale, dipendenza patologica, creatività come fattori di rischio e fattori protettivi per la salute nelle aree espressiva e linguistica. I peer educators contribuiscono al rinforzo delle azioni legate alla modificazione del contesto e alle ricadute in classe, i genitori sono richiamati ad un ruolo attivo nelle diverse fasi dell'intervento.

Il percorso proposto si concentra sul potenziamento dei fattori protettivi, sulle vie della resilienza. Descrive le diverse ragioni della vulnerabilità, ma non le tratta deliberatamente in modo diretto.

La dipendenza patologica legata all'uso continuativo di sostanze non legali non è una delle possibili mete di un viaggio, ma la conseguenza di un vagare senza meta con l'unico scopo di darsi l'illusione di non essere fermi.

Esplorare le diverse sfaccettature della sfida, lo spirito della ricerca, le opportunità legate alla conoscenza di sé e degli altri, le vie dell'espressione artistica, sono modi per restituire in termini di corpo e gioco alcuni significati legati al proprio sentirsi giovane in modo non superficiale.

Ogni attività dovrebbe sapersi mettere in grado di ospitare la dimensione della **corporeità** degli allievi, come sfondo di tutti gli eventi psichici, simbolici, relazionali.

La prima percezione riguarda, infatti, la percezione di sé attraverso il proprio schema corporeo che riassume il risultato spazio-temporale delle informazioni degli organi di senso con schemi e rappresentazioni mentali che ne facilitano una visione unitaria. Alcuni esercizi di base di respirazione e bioenergetica possono essere una buona introduzione all'intervento in classe che dovrebbe garantire in ogni sua fase possibilità di movimento e espressione della corporeità come fattore protettivo per il benessere psico-fisico.

Come il lettore avrà modo di constatare si propone un intervento aperto a molte declinazioni ma fortemente orientato rispetto al metodo da seguire per realizzarlo.

Fasi, tempi, ritmi dell'intervento e modalità di relazione fra le diverse parti sono aspetti fondamentali per garantirne il monitoraggio e il miglioramento. Ci si augura che chi comincia il viaggio sia dotato di un bagaglio adeguato.

Scuole che promuovono salute: il ruolo delle regole nella promozione della legalità

Le azioni di contesto rappresentano elementi imprescindibili di tutti gli interventi di promozione della salute.

Il contesto scolastico può essere modificato attraverso scelte che favoriscono il benessere psicofisico di tutti coloro che “abitano” la scuola (studenti, docenti, operatori, famiglie). I due aspetti hanno un effetto sinergico: il contesto ambientale rende facili scelte salutari e la componente educativa sviluppa l'empowerment dei soggetti coinvolti.

L'approccio globale alla promozione della salute promosso dalla Rete HPS (Scuole che promuovono salute)²⁷ deve tenere in considerazione, come già più volte ricordato, **tutti gli aspetti della vita della scuola, affrontando in modo articolato sei elementi:**

- politiche per una scuola sana;
- ambiente fisico della scuola;
- relazioni sociali: scuola come comunità educativa;
- competenze individuali rispetto alla salute;
- legami con la comunità esterna;
- servizi sanitari.

Le evidenze suggeriscono che:

- le azioni basate su molteplici determinanti di salute sono più efficaci nell'ottenere risultati di salute ed educativi, rispetto agli interventi svolti solo in classe o agli interventi singoli;
- i fattori che incidono sull'apprendimento sono influenzati prevalentemente da fattori socio-emotivi, come ad esempio interazioni studente-insegnante e insegnante-insegnante, cultura della scuola, clima di classe, rapporti con il gruppo dei pari;
- un approccio globale alla scuola, in cui vi è coerenza tra le politiche della scuola e le pratiche che promuovono l'integrazione sociale e l'impegno a livello educativo, facilita realmente i risultati in termini di apprendimento, aumenta il benessere emotivo e riduce i comportamenti a rischio per la salute.

27 Rete OMS Schools for Health (SHE) <http://www.schools-for-health.eu/she-network>

Indicazioni per la realizzazione del processo Scuole che Promuovono Salute

Quelle che seguono sono indicazioni per la realizzazione del processo "Scuole che promuovono salute", nella sua parte generale e nella sua declinazione tematica specifica. Si tratta di indicazioni che ogni Istituto può usare come canovaccio per introdurre una discussione e un confronto sul ruolo e l'azione della scuola nella promozione della salute attraverso il dibattito formale all'interno dei propri Organi Collegiali e il dibattito informale con i genitori e i protagonisti del territorio.

È necessario che il percorso che porta all'adozione di **patti di reciproca responsabilità, raccomandazioni, modifiche ai regolamenti d'Istituto coinvolga l'intera comunità scolastica.**

L'adozione di questi atti e la redazione di indicazioni di processo per la realizzazione di Scuole che promuovono Salute non sono un punto di partenza, ma uno dei punti di arrivo del programma.

Si possono distinguere atti e indicazioni riferiti a una sessione generale che individua l'impegno dell'Istituto sul tema della promozione della salute e quelli relativi a una sessione specifica che descriva il processo attivato nella Scuola. Ogni Istituto può evidentemente procedere nel modo che meglio rispecchia le dinamiche interne.

Parte generale:

- L'Istituto inserisce nel POF l'intenzione di declinare nel proprio curriculum formativo il tema della promozione della salute in relazione all'adozione di stili di vita salutari e consapevoli.
- L'Istituto favorisce il coinvolgimento di tutti gli Organi Collegiali nella promozione della salute in rapporto ai diversi stili di vita, così come descritto dal POF e utilizza lo strumento del patto di corresponsabilità educativa per la condivisione dei percorsi formativi con le famiglie.
- Gli Organi Collegiali delegano un gruppo di lavoro rappresentativo e trasversale alle diverse componenti della comunità scolastica (docenti, personale non docente, studenti, genitori) con l'obiettivo di tradurre in termini operativi le linee assunte dalla scuola in merito alla promozione della salute e al monitoraggio delle azioni messe in campo. Il gruppo dovrebbe essere fortemente collegato al Consiglio d'Istituto.
- La Scuola aderisce alla cornice culturale del Programma "Paesaggi di Prevenzione" (d'ora in avanti PdP), lo inserisce nel POF e adotta una metodologia laboratoriale interattiva garantendo la formazione dei docenti e degli studenti coinvolti, in collaborazione con le Aziende Sanitarie del territorio.
- La Scuola Secondaria di Secondo Grado seleziona un gruppo di studenti del triennio per contribuire al processo Scuole che Promuovono Salute attraverso azioni di Educazione tra Pari.

Parte Specifica:

suggerimenti per la redazione di raccomandazioni educative relative al tema della prevenzione al consumo di sostanze psicoattive e alla promozione della legalità in un contesto di scuole che Promuovono salute:

- 1. Regolamento scolastico:** integrazione e condivisione delle regole in esso contenute, approfondimento degli impliciti culturali sottostanti a tali regole, riflessione e valutazione critica delle sanzioni.
- 2. Patto di corresponsabilità:** percorso di condivisione per la costruzione e condivisione del patto di corresponsabilità, prevedendo anche momenti di approfondimento su: stili genitoriali e regole, stili di consumo e legalità, dialogo tra regole familiari e regole scolastiche.

- 3. Percorsi e strategie condivise per affrontare episodi di consumo di sostanze psicoattive a scuola:** dalla repressione/controllo alla responsabilità condivisa (regolamenti e patti informali).
- 4. Strategie di protezione e cura:** la rete con i servizi preposti per l'individuazione precoce e la prevenzione mirata (protocolli e accordi con i servizi locali, sportelli di ascolto, eventuali altre risorse interne, ecc).
- 5. Valorizzazione degli organi collegiali e promozione di una fattiva e non formale partecipazione alla vita della scuola:** percorsi formativi rivolti sia a studenti che genitori per valorizzare il ruolo degli organi collegiali e il tema della rappresentanza.
- 6. Valorizzazione del ruolo della scuola come comunità nel dibattito pubblico locale:** azioni che rendono la scuola partecipe di problemi e decisioni che coinvolgono la comunità locale in cui è ubicata (quartiere, comune...).

L'esplicitazione della posizione della scuola rispetto al suo ruolo quale agente di promozione di stili di vita salutari e la conseguente adozione di azioni che rendono l'ambiente scolastico coerente con i principi dell'OMS alla base della rete "School for health", dovrebbe essere **il frutto di un processo di inclusione, confronto e partecipazione di tutti i soggetti che si muovono nella scuola**, così da favorire la precisazione delle identità della scuola rispetto ai temi della salute.

L'adesione alle indicazioni sopra riportate, sia per la parte generale che per quella specifica, deve avvenire in modo graduale e adattato alle esigenze del contesto. Così procedendo la scuola si dota di uno strumento per il monitoraggio del processo attivato e ha l'opportunità di implementarlo gradualmente nelle sue diverse componenti.

“Fra Rischio e Piacere”: Il programma scolastico curriculare

La parte curriculare è suddivisa in moduli di approfondimento di area scientifica, area espressiva, area linguistica. Le attività proposte costituiscono degli esempi da cui i docenti possono elaborare le loro variazioni in sintonia con le caratteristiche della classe.

L'intervento è rivolto alle prime e seconde classi delle scuole secondarie di secondo grado.

Costituisce una delle componenti dell'intervento “Fra Rischio e Piacere” condiviso dal Consiglio di Classe aderente.

Prevede il coinvolgimento di almeno 3 docenti per ogni consiglio di classe e l'inclusione delle azioni di educazione fra pari (almeno 4 ore di attività).

Percorsi Curricolari nell'Area Scientifica

Introduzione

In questa area si tratta il tema della percezione e delle sue distorsioni, come effetto desiderato, utilizzando l'analisi delle figure ambigue, le illusioni ottiche, i paradossi. Il percorso è guidato dalla produzione artistica di M.C. Escher, riconosciuto come interprete di mondi fra loro molto distanti, come quello dei matematici e dei consumatori di sostanze psicoattive. “La matematica, scrive M.C. Escher, scaturisce dalla stessa fonte della poesia, cioè dal dono dell'immaginazione”. Il pensiero di Escher è adatto a introdurre il tema dei diversi tipi di immaginario che possono diventare fattori protettivi per la salute e trasformare la **dimensione del vagare** nella **dimensione del viaggio**. L'uso della matematica nella produzione artistica di Escher è il frutto di uno scambio con diversi matematici dell'epoca: Il canadese H.S.M Coexter gli illustrò le tecniche delle proiezioni iperboliche di Poincaré (riprese nelle numerose **Tassellature** riportate nel cofanetto “Fra Rischio e Piacere”).

Escher approfondisce con R. Penrose il tema delle figure impossibili come il **triangolo di Penrose** usato in **Cascata** e la scala di P. usata in **Ascendente e Discendente**.

I matematici conoscono i lavori di E. e li usano nelle loro lezioni come spiegazioni di alcuni concetti astratti; da questa contaminazione nasce l'incontro della produzione dell'artista da parte del movimento hippy. L'alterazione della percezione ricercata con sostanze psichedeliche, allucinogeni e altre sostanze psicoattive, trova rispondenza nelle stranezze dei paesaggi di **Balconata, Rettili, Farfalle, Torre di Babele, Stelle, Tre sfere**.

Le deformazioni spaziali consentono la visualizzazione di mondi paradossali: la rappresentazione bidimensionale dello spazio lascia spazi di libertà che permettono la costruzione di mondi e realtà impossibili: osservando con attenzione le opere di E. si possono intuire sia lo stupore che prova il matematico di fronte alla composizione di verità non banali, sia le sensazioni indotte da un'esperienza psichedelica.

La matematica è da sempre implicata nelle arti figurative che, nelle loro migliori caratterizzazioni espressive, rappresentano le vie della ricerca umana nella relazione fra armonia e ordine. Nello specifico le figure sono i poligoni descritti da Teeteto: tetraedro, ottaedro, icosaedro, cubo, dodecaedro. Cubo e ottaedro sono detti reciproci, perché uno ha tre facce quadrate in ogni vertice, l'altro quattro facce triangolari.

Tuttavia, per sua stessa ammissione, il soggetto che più interessò E. fu la divisione regolare del piano, già descritto nelle Tassellature. Ai fini della specificità del programma "Fra Rischio e Piacere" sono di particolare interesse i **Paradossi Percettivi**. I Paradossi percettivi sono basati sul contrasto tra percezione e interpretazione dei dati sensoriali e sul condizionamento fisiologico e culturale che spinge a considerare figure bidimensionali come rappresentazioni di oggetti tridimensionali.

Belvedere si ispira al cubo di Necker che si ottiene disegnando un cubo in prospettiva, con tutti i lati in evidenza: così facendo si crea una ambiguità su quale delle facce sia davanti e quale dietro, e due possibili cubi si alternano nella percezione; **Convesso e concavo** illustra 2 paradossi: il primo paradosso dei cubi reversibili fa apparire l'immagine di intersezione fra più cubi, alternativamente convessa e concava. Il secondo si riferisce alla scala di Schröder: la scala è percepita sia come rappresentazione sul pavimento, sia sul soffitto, sia da percorrere stando sui gradini o al di sotto di essi.

Relatività unisce la scala di Schröder con il triangolo impossibile, usato in modo spettacolare nella **Cascata** dove appare tre volte consecutive nella rappresentazione di un canale che sembra localmente in piano, ma globalmente in salita. Il ribaltamento percettivo di Cascata è realizzato in Ascendente-Discendente: la scala del "moto perpetuo" è formata da scalini posti l'uno sull'altro come libri su un tavolo che costituiscono un quadrilatero: l'illusione deriva dal disegnare come verticali i prolungamenti delle altezze degli scalini che sono in realtà linee oblique. Poiché però tali prolungamenti vanno in direzioni opposte sui lati opposti del quadrilatero, l'edificio si può disegnare solo a metà e non potrebbe stare in piedi.

I paradossi percettivi di E. sono riconducibili a **figure ambigue** (cubo di Necker, cubi reversibili, scala di Schröder) che rappresentano più di un oggetto allo stesso tempo, sui cui la percezione oscilla e **figure impossibili** (cubo impossibile, triangolo impossibile, scala di Penrose) rispetto alle quali è importante ricordare che ne è impossibile l'interpretazione, non la percezione. I paradossi delle figure impossibili sono più di natura logica che fisica. Ne è un esempio il paradosso del mentitore: "questa frase è falsa".

Se la frase fosse vera dovrebbe essere falsa e se fosse falsa dovrebbe essere vera. Si tratta di una fase autoreferenziale che E. riporta come richiamo della figura principale in **Stelle**, del cubo impossibile in **Belvedere** e dei cubi reversibili sulla bandiera di **Convesso e concavo**.

I moduli didattici

Il percorso curricolare di area scientifica è legato all'approfondimento dei **caratteri soggettivi della percezione** e delle sue alterazioni. Si prendono in considerazione figure ambigue, figure impossibili, paradossi. Scopo dell'attività è condurre il gruppo classe all'interiorizzazione della percezione alterata come aspetto connaturato alle strutture che regolano i processi conoscitivi dell'uomo.

1. **Figure ambigue:** vengono distribuite fotocopie di alcune figure ambigue e gli alunni, a piccoli gruppi, rispondono ad una serie di stimoli guida nell'analisi delle immagini.

Tutti vediamo le stesse cose? Le persone che usano più facilmente la mano e l'occhio destro vedono, per esempio, prima, l'indiano e l'anatra, mentre coloro che usano preferibilmente la mano e l'occhio sinistro, vedono in genere prima l'eschimese e il coniglio (Fig. 1). La di-

scussione e il confronto conducono alla definizione di figura ambigua: quella che può essere interpretata come due o più immagini diverse a seconda dello sguardo di insieme adottato. La figura ambigua può servire ad introdurre una discussione sul disagio: una situazione che non si comprende bene può creare inquietudine, disagio. Il **disagio** è correlato all'**ambiguità**.

2. **Figure impossibili:** dopo la proiezione di figure impossibili tratte dal cofanetto "Fra Rischio e Piacere" si perviene alle definizioni di figura impossibile: figura che rappresenta qualcosa che non può esistere nel mondo reale. Con le figure impossibili si entra nella dimensione dell'immaginario senza limiti: se si può raffigurare l'impossibile si supera ogni senso del limite.
3. **Paradossi:** Le illusioni dei sensi sono l' analogo percettivo dei **paradossi** della ragione. Che cosa è un paradosso? Paradoxon = oltre l'opinione comune. Si prendono in considerazione alcuni fra i paradossi più conosciuti per condividerne il significato.

L'esame e la discussione su figure ambigue, figure impossibili e paradossi evidenziano come la percezione non può che essere soggettiva: figure ambigue impossibili e paradossi ne sono esempi. La soggettività percettiva e le alterazioni della percezione influiscono sia sulla corretta gestione del rischio che sui processi decisionali (legati ad aspetti razionali, emozionali-affettivi, simbolici-valoriali, relazionali).

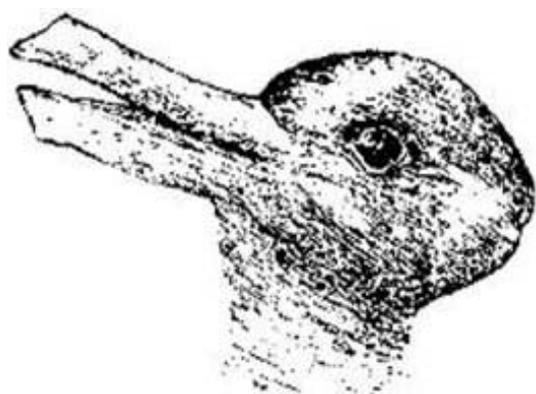
1. Figure ambigue

Una figura è ambigua se può essere interpretata come due immagini diverse, spesso fra loro contrastanti: giovane o vecchia, anatra o coniglio, vasi o profili, indiano o esquimese...? L'ambiguità deriva da aspetti diversi: nel caso delle giovane-vecchia deriva dalle linee che entrano in gioco nei diversi contesti visivi. Spostando lo sguardo verso il basso, dalla guancia alla mascella della giovane, le stesse linee si trasformano nel naso adunco della vecchia.

In molte figure ambigue a modificarsi è il rapporto figura-sfondo. In ogni momento soltanto un'immagine può essere figura dominante mentre il resto appare come sfondo. Se si fissa direttamente l'immagine, il suo capovolgimento è spontaneo. Scrive lo psicologo Edgar Rubin, ideatore della figura ambigua "coppia-profilo": "l'osservatore ha la possibilità non solo di convincersi che lo sfondo è percepito come privo di forma, ma anche di notare che una superficie acquista un significato quando appare come figura, mentre lo perdo quando viene vista come sfondo".

L'osservazione delle figure ambigue è un buon modo per presentare il concetto di "naturale soggettività" della percezione. Se ne rappresenta di seguito qualche esempio.

Dopo la presentazione della sequenza di figure si chiede al gruppo classe:



Anatra o coniglio?

- a) Cosa rappresenta? (Qualcuno avrà visto un'anatra, qualcuno un coniglio)
- b) Perché esistono interpretazioni diverse che rendono la figura "ambigua"?
- c) Da che cosa deriva l'ambiguità?

Fig. 1



Fig. 2

Indiano o Esquimese?

- a) Cosa rappresenta? (Qualcuno avrà visto un indiano, qualcuno un esquimese che entra in un igloo)
- b) Perché esistono interpretazioni diverse che rendono la figura "ambigua"?
- c) Da che cosa deriva l'ambiguità?



Fig. 3

Giovane o vecchia?

- a) Che figura è?
- b) Come la interpreti?
- c) Perché?
- d) Perché è ambigua?
- e) Da che cosa deriva l'ambiguità?

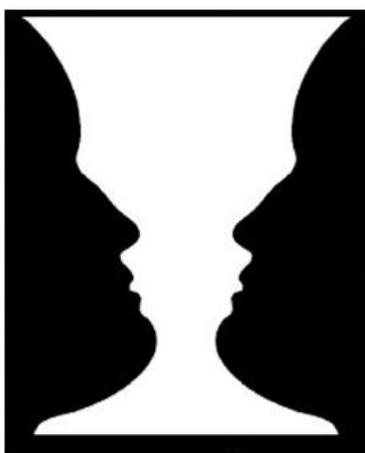
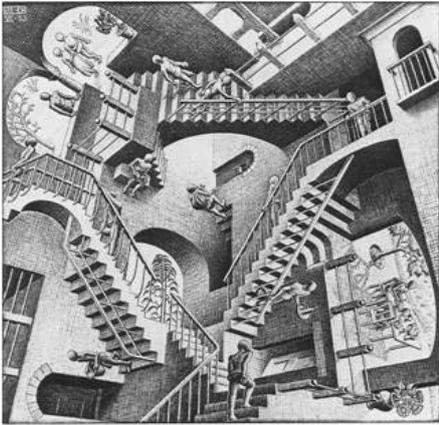


Fig. 4

Anfora o profili?

- a) Che figura è?
- b) Come la interpreti?
- c) Perché?
- d) Perché è ambigua?
- e) Da che cosa deriva l'ambiguità?

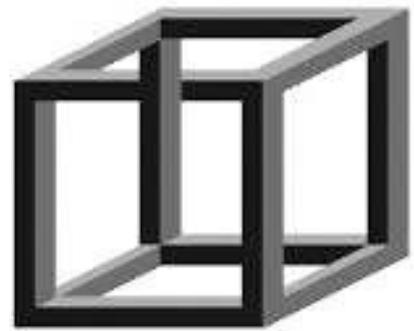
2. Figure impossibili e figure assurde



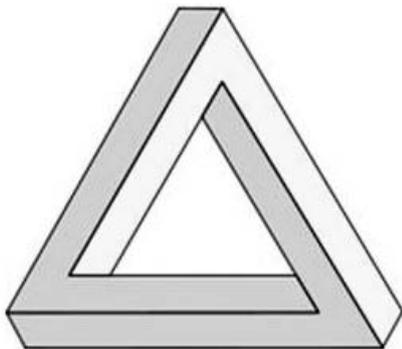
Relatività



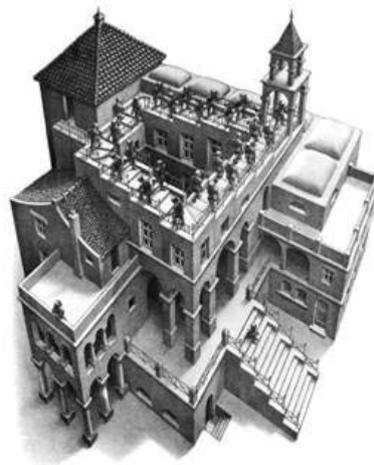
La cascata



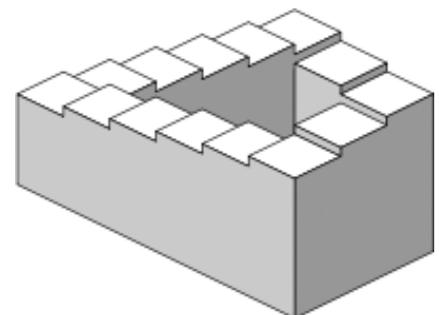
Cubo impossibile



Triangolo impossibile



Ascendente Discendente



Scala di Penrose

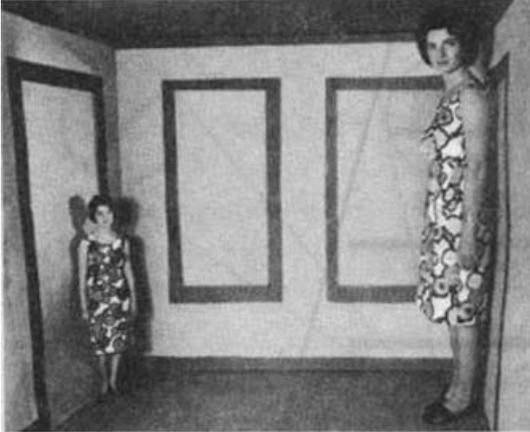
Dopo aver approfondito il tema della ambiguità percettiva, attraverso il confronto con i paradossi grafici di M.C. Escher, si evidenzia come sia possibile anche "vedere" forme che non possono essere logicamente concepibili nella realtà.

L'immagine Relatività combina la Scala di Schröder (rappresentazione di una scala, sia su un pavimento, a sinistra, sia su un soffitto, a destra, o da percorrere stando sia sopra i gradini che sotto di essi) con il triangolo impossibile, disegnato in prospettiva in modo da avere ogni coppia di lati perpendicolari, ed essere quindi localmente corretto (a ogni angolo), ma globalmente impossibile.

Il triangolo impossibile è utilizzato anche in Cascata dove appare tre volte consecutive nella rappresentazione di un canale che sembra localmente in piano, ma globalmente in salita. E. in questo modo crea l'impressione doppiamente paradossale di un moto perpetuo generato dall'acqua che scorre all'insù. In Ascendente Discendente si rappresenta la scala di Penrose in cui un moto perpetuo è generato in modo opposto a quello di Cascata, attraverso un percorso in piano che dovrebbe essere in salita. Il cubo impossibile, il triangolo impossibile e la scala di Penrose sono figure assurde che rappresentano un solo oggetto; l'assurdità di queste figure dipende dalla loro interpretazione e non dal fatto che siano rappresentazioni di percezioni impossibili come in Ascendente Discendente.

Le figure prima vengono presentate alla classe raccogliendo le osservazioni provocate dalla loro vista, poi definite rispetto al concetto di "impossibilità" - "assurdità" percettiva.

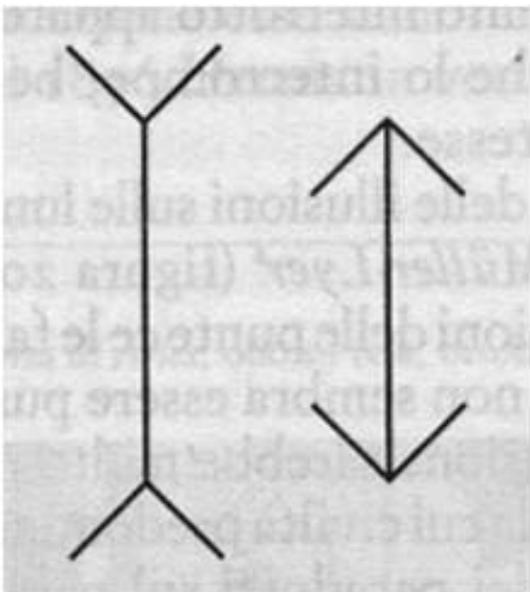
3. Illusioni ottiche e paradossi



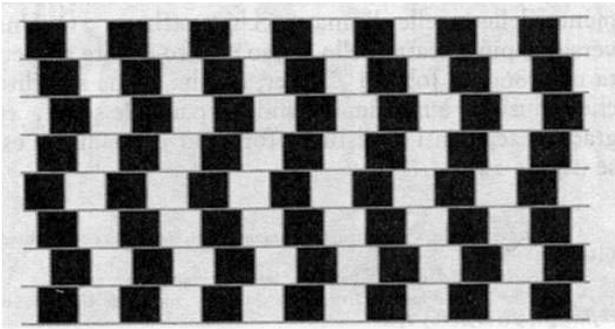
- a) Di quanto la donna alla tua destra è più alta di quella a sinistra?
- b) Si trovano alla stessa distanza rispetto a chi osserva?
- c) La camera è rettangolare?



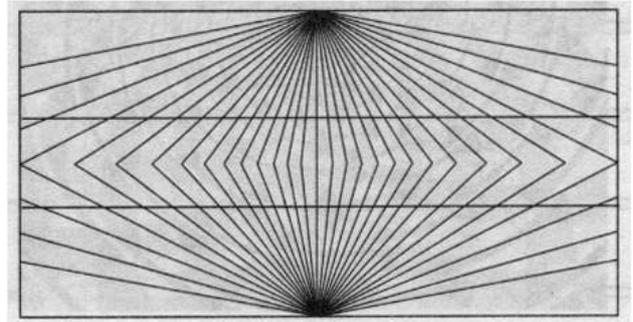
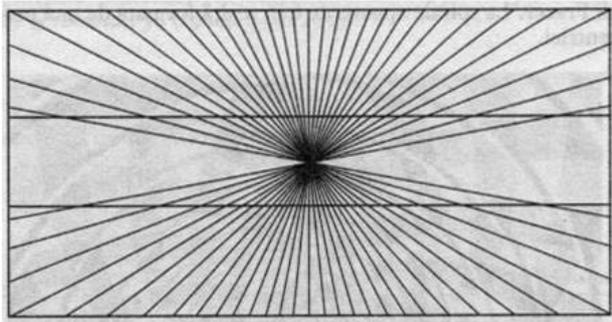
- a) I due segmenti hanno la stessa lunghezza?
- b) Senza usare il righello, quale ti sembra più lungo?
- c) Misurali.
- d) La misura conferma la tua ipotesi?
- e) Commenta.



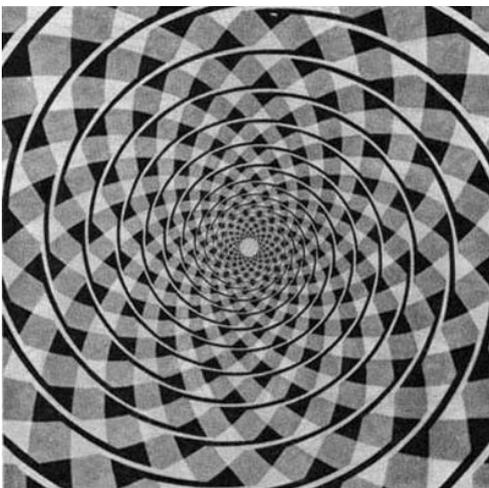
- a) Delle due righe con le punte a freccia qual è la più lunga?
- b) Misurale.
- c) La misura conferma la tua ipotesi?
- d) Le direzioni delle punte ci fanno percepire delle differenze?



- a) Le linee orizzontali convergono tutte in uno stesso punto?
- b) Sia le superiori che le inferiori?
- c) Determina con il righello il punto di intersezione delle rette.



Descrivi l'andamento delle coppie di rette orizzontali presenti nelle due figure



- a) È una spirale?
- b) Controlla con la matita.
- c) Quali elementi del disegno creano l'illusione di una spirale?

Paradosso è una parola che deriva dal greco e significa contrario all'opinione comune; affermazione o credenza contraria a quanto ci si aspetta o all'opinione accettata.

Dopo aver condiviso i significati di figura ambigua e figura impossibile come aspetti specifici delle distorsioni percettive, ci si può confrontare con la struttura di alcuni paradossi, utili a evidenziare come sia facile incorrere in errori di valutazione quando ci si affida all'intuito e non al ragionamento.

Paradosso dell'uomo ricco

Un povero chiede un soldo a un passante. Il mendicante si augura di ottenere in elemosina abbastanza monete da poter diventare un uomo ricco, ma lo sconosciuto gli fa rilevare che il suo sogno non è realizzabile. Dopotutto, se un uomo ha una sola moneta non è ricco, e quando ne riceve un'altra, ancora non è ricco.

Analisi del paradosso

I ragazzi vengono invitati a schematizzare il pensiero del mendicante e quello del passante:

Qual è l'obiettivo del mendicante e le modalità per ottenerlo?

Qual è l'opinione del passante e le sue giustificazioni?

Chi ha ragione dei due? Perché?

Un uomo con una sola moneta è ricco?

Se un uomo non è ricco, con una moneta in più può diventarlo?

Esiste un limite di monete ricevute per essere ricco?

Da che cosa nasce l'ambiguità del paradosso? Perché ci sembra che nessuno dei due abbia torto?

(il contrario del vero è sempre falso? Oppure esistono cose né vere né false?)

Sapresti definire i concetti di ricchezza, povertà, mucchio di monete grande o piccolo?

Il paradosso si può rendere "logico" o "razionale" con quale integrazione?

PARADOSSI DELLE PROBABILITÀ

Il paradosso delle tre carte

Immaginiamo di essere appena arrivati in una casa da gioco di Las Vegas e di osservare un giocatore impegnato in un nuovo gioco di carte. Il gioco prevede tre carte: una è bianca su entrambi i lati, una è rossa su entrambi i lati e una è bianca da una parte e rossa dall'altra. Ogni carta è nascosta in una scatola. Il banco consente al giocatore di scegliere una delle tre scatole e di estrarre la carta mettendola piatta sul tavolo, in modo che ne sia visibile un solo lato. Il lato che si vede è bianco e il banco propone al giocatore di scommettere alla pari che è bianco anche l'altro lato della carta. Il giocatore dovrebbe accettare la scommessa? E perché dovrebbe o non dovrebbe? L'altro lato della carta deve essere bianco oppure rosso: quindi sembra logico che vi sia una probabilità del 50% che l'altro lato sia bianco. Perciò la scommessa alla pari col banco sembrerebbe una scommessa equa. È vero? Giochiamo anche noi.

Attivazione

Il docente ha già preparato le tre scatole e le tre carte: R/R; R/B; B/B

Tiene il banco e fa scegliere ad un alunno una delle tre scatole, estrae la carta in modo che sia visibile un solo lato. Propone alla classe o allo stesso alunno di scommettere alla pari che anche l'altro lato della carta è dello stesso colore.

Si ripete il gioco più volte.

Analisi del paradosso

Il gioco è equo?

Possiamo vedere molto facilmente perché la scommessa non è equilibrata, se analizziamo tutti i possibili risultati del gioco. Come abbiamo notato prima, ci sono tre carte distinte, ma il fatto di aver pescato una carta con una faccia bianca non significa che i nostri due possibili risultati abbiano la stessa probabilità, come invece ci porterebbe a supporre la nostra intuizione.

Ci sono tre superfici bianche sulle carte, una delle quali sta su un lato della carta con il lato opposto rosso, mentre le altre due sono le facce opposte della medesima carta: bianco 1 bianco 2, bianco 2-bianco 1 bianco-rosso. Di conseguenza possiamo concludere che le probabilità che l'altro lato sia bianco è di due su tre, che è una situazione considerevolmente migliore per il banco di quanto sia

la posta che è stata offerta al giocatore. Sulla lunga durata, il banco è sicuro di ottenere un risultato favorevole.

PARADOSSI DELLE PROBABILITÀ

La morale di fondo: la teoria della probabilità ci insegna a non seguire mai il nostro istinto nell'accettare una scommessa

Paradosso del compleanno

Immaginiamo una stanza con due dozzine di persone che non si conoscono tra loro. La probabilità che due persone qualsiasi non abbiano lo stesso compleanno è di 364 su 365: infatti esiste un solo giorno in cui il loro compleanno può coincidere. Supponiamo ora che qualcuno vi sfidi a scommettere due contro uno che ci sono due persone nella stanza con lo stesso giorno di nascita. Dovreste accettare la scommessa?

Attivazione

Dopo una prima discussione relativa alla probabilità di eventi coincidenti l'insegnante invita i ragazzi a recarsi in coppia in 10 classi diverse con più di 25 alunni per vedere se esistono coppie di alunni con lo stesso compleanno. Poi fa calcolare ai ragazzi la stessa probabilità analizzando le date di nascita di due o tre classi messe insieme. (fotocopie delle date di nascita di alunni di classi diverse prese in segreteria).

Analisi

È vero che la probabilità che due persone prese a caso non abbiano lo stesso giorno di nascita è di 364 su 365 (per semplicità escludiamo ogni ipotetico 29 febbraio). Tuttavia la probabilità che una terza persona non abbia lo stesso compleanno di una delle prime due è di 363 su 365, poiché sono due i possibili giorni in cui può coincidere la data di nascita. Analogamente la probabilità che una quarta persona non abbia il compleanno corrispondente a quello delle prime tre è di 362 su 365, e così via finché non si siano passati in rassegna i ventiquattro possibili compleanni, per l'ultimo dei quali si da una probabilità di 342 su 365. Le frazioni di questa serie vanno moltiplicate tra loro e si ottiene una probabilità di 46/100. Questo rapporto rappresenta la probabilità che, in un gruppo di ventiquattro persone, non vi siano coincidenze nel giorno del compleanno; la probabilità che ci sia quindi una coincidenza è di 54 su 100, cioè maggiore del 50%.

Se si supera il numero di ventiquattro persone, la probabilità aumenta con il crescere dell'ampiezza del gruppo. Con una trentina di persone la probabilità è quasi del 65%, con quaranta persone è del 90%. In un gruppo di 100 persone la probabilità che vi siano due compleanni coincidenti sale a oltre 3.000.000 contro 1.

Come nota Gamow, «il problema dei compleanni coincidenti rappresenta un esempio particolarmente elegante di come il giudizio del senso comune a proposito della probabilità di eventi complessi possa dimostrarsi completamente sbagliato».

PARADOSSI DELL'INVERSIONE STATISTICA

Paradosso della prova delle automobili

Un uomo vuole comperare un'automobile che sia, al tempo stesso, molto comoda ed economica nei consumi. Alcune delle automobili che il compratore conosce meglio sono di fabbricazione americana, altre di fabbricazione europea. Essendo un consumatore saggio, decide di esaminare diverse auto per

ognuno dei due tipi. In due settimane ne prova cinque americane e cinque europee, e conclude che i 3/5 (60%) delle macchine di fabbricazione americana risultano assai confortevoli, mentre solo i 2/5 (40%) di quelle europee rispondono alle sue esigenze. Arriva anche alla conclusione, sulla base dell'esperienza fatta, che sono economiche i 3/5 (60%) delle auto americane e solo i 2/5 (40%) di quelle europee.

Attivazione

Quale macchina consiglieresti, europea o americana?

Perché?

Invitare in un secondo momento i ragazzi a porre attenzione alla distribuzione delle caratteristiche.

Illustrare loro la seguente tabella costruita in seguito a prove e valutazioni su auto europee e americane. E riproporre le stesse domande.

	Confortevole	Economica
Auto americana 1	+	+
Auto americana 2	-	+
Auto americana 3	-	+
Auto americana 4	+	-
Auto americana 5	+	-
Auto europea 1	+	+
Auto europea 2	+	+
Auto europea 3	-	-
Auto europea 4	-	-
Auto europea 5	-	-

Analisi

I risultati delle prove condotte mostrano chiaramente che la confortevolezza si riscontra più spesso tra le macchine americane che non tra le europee, e così pure il pregio della economicità.

Tuttavia una sola tra quelle americane provate possiede entrambe le caratteristiche, mentre due di quelle europee le possiedono entrambe. Quindi l'unione dei due requisiti desiderati si trova più frequentemente tra le macchine fabbricate in Europa, malgrado il fatto che, se vengono considerati separatamente, ognuno dei requisiti si riscontri più spesso tra quelle americane.

Area linguistica

Nell'area linguistica e nell'area espressiva si affrontano i temi della **relazione fra persona e sostanze psicoattive** mettendone a fuoco gli aspetti legati a creatività e piacere (fattori protettivi) ed esposizione alla dipendenza patologica (fattori di rischio per la salute).

Il programma usa l'immaginario simbolico che favorisce il rispecchiamento immediato e facilita l'interiorizzazione dei contenuti.

Il Linguaggio Simbolico in un Percorso fra Identità personale, Creatività e Dipendenza

Dopo un Brainstorming sul concetto di **Identità personale** per evidenziare il suo carattere multiforme, evolutivo, frutto di un'integrazione fra aspetti genetici, culturali, relazionali, simbolici e valoriali, l'inse-

gnante introduce i motivi per cui può essere utile ricorrere a rispecchiamenti simbolici per capire quali siano i propri fattori di rischio (di vulnerabilità) e i propri fattori protettivi (resilienza).

I modi per farlo sono diversi. Nel nostro caso si è scelto un percorso che metta al centro **la relazione fra giovane e ricerca dell'alterazione percettiva** attraverso l'uso di sostanze psicoattive, esperienza che ha da sempre contaminato creatività artistica e riti di iniziazione. Questo, si è detto, è uno dei motivi per cui un autore eclettico come M.C. Escher che ha elaborato genialmente il tema delle distorsioni percettive a fianco dei matematici, abbia riscosso molto successo nel movimento degli Hippy che utilizzavano sostanze psichedeliche per distorcere la realtà e amplificarne i contenuti visionari.

Si sono individuati Archetipi molto noti provenienti dalla cultura greca che portano a sintesi tre vie diverse di creatività artistica: Apollo, Dioniso, Orfeo (immagini, musiche, simboli, associati ai tre archetipi sono riportati nel cofanetto "Fra Rischio e Piacere")

Il percorso didattico riconducibile a Dioniso, Apollo e Orfeo è utile per riflettere sulla relazione fra:

- simboli (figure archetipiche) e identità personale;
- identità personale e creatività;
- identità personale e eccentricità/diversità;
- identità personale e dipendenza patologica;
- salute (benessere/resilienza), malattia (malessere/vulnerabilità).

I tre archetipi rappresentano vie espressive della **relazione fra creatività e dipendenza**:

Dioniso rappresenta la via della simbiosi fra cultura e natura: il simbolo dell'energia vitale e appassionata che travolge perché è a sua volta travolta dal processo creativo. Dioniso è la via della genialità, della ricerca, della trasformazione continua che ha come punto di forza la capacità di suscitare contaminazioni e vicinanze sino alla fusione nella relazione; suo punto di debolezza è la propensione all'eccesso che facilita la conquista della dimensione dell'oltre e dell'altro. Ogni via per uscire dalla normalità finisce per essere perseguita dallo spirito dionisiaco solo per esprimere meglio la forza vitalistica dell'atto creativo e dell'eccentricità.

Apollo rappresenta la via della creatività come esercizio di bellezza, equilibrio, perfezione. Incarna la dimensione della purezza della forma, dei segreti che spiegano l'essenza della creatività: i fili che intrecciano l'armonia di una musica, di un teorema, di un verso poetico. L' Apollineo ha come punto di forza la capacità di sopportare fatica, esercizio, di darsi mete lontane e ambiziose e saperle perseguire con costanza, decisione, intelligenza, razionalità. Il suo punto di debolezza è legato all'ansia di prestazione, all'attenzione eccessiva verso l'approvazione altrui che apre la via ai bisogni maniacali di perfezione e riconoscimento del successo.

Orfeo (unico non "dio" fra gli archetipi scelti) esprime la mediazione fra divinità e umanità, incarnata dal dono della creatività artistica. È la voce del genio artistico che si impossessa della vita di un uomo per meglio esprimere la dimensione di un altrove. Il suo punto di forza è la flessibilità, la capacità di trasformare l'identità personale in strumento della creatività; il punto di debolezza è lo stesso: la tendenza a sacrificare il proprio essere in nome dell'aspirazione all'Altro, alla dimensione dell'Oltre.

Descrizione del percorso.

Obiettivo del percorso didattico è approfondire la conoscenza di sé (fattori protettivi e fattori di rischio) nel rapporto con la dipendenza attraverso l'interazione fra aspetti simbolici, emotivi, relazionali, resi più

facilmente fruibili dal gioco di ruolo che pone al centro la figura archetipica e dalle tecniche interattive di scrittura creativa, comunicazione non verbale che ne facilitano l'espressione. Le fasi in cui si articola il percorso sono:

- 1.** Racconto dei miti su Dioniso, Apollo e Orfeo: si riporta una loro versione in allegato (allegato 1), ma l'insegnante può suddividere la classe in tre gruppi e affidare a loro il compito di presentare il mito alla classe.
- 2.** Presentazione delle schede sulle figure di Dioniso, Apollo e Orfeo (allegato 2) e suddivisione della classe in tre gruppi di lavoro con il compito di tratteggiare attraverso il colore, la scultura, la comunicazione non verbale, la scrittura, un ritratto dell'archetipo.
- 3.** Il confronto sulle ricostruzioni dei miti: ogni sottogruppo rappresenta lo scenario di approfondimento dell'archetipo. Dopo le rappresentazioni, si apre il confronto fra le vie che Dioniso, Apollo e Orfeo hanno assunto in relazione a vulnerabilità e resilienza.
- 4.** Attualizzazione dell'archetipo.

Il percorso di attualizzazione dell'archetipo rispetto a NORMALITÀ - DIVERSITÀ - ECCCESSO - DIPENDENZA avviene attraverso l'elaborazione di una sceneggiatura preparata dai ragazzi a piccolo gruppo a partire da alcune domande guida:

- Come si manifesta la corporeità dell'archetipo? Cosa fa, come si comporta, nella vita quotidiana?
- La via della creatività: come esprimerebbe la propria creatività, oggi?
- La via della dipendenza: come manifesterebbe il proprio male di vivere, oggi?

Per la creazione della sceneggiatura si può usare la scheda "verbi di dipendenza/verbi di libertà" (Allegato 3).

Il gruppo individua i tre verbi con cui l'archetipo meglio esprime la relazione con la creatività e i tre verbi con cui esprime la sua relazione con il rischio e la dipendenza.

Il concetto di dipendenza può essere affrontato con l'allegato 4.

Le sceneggiature drammatizzate sono condivise in una sessione plenaria che si conclude con la discussione sulla via della creatività come fattore protettivo e la via della dipendenza come fattore di rischio.

- 5.** Rispecchiamento nel proprio archetipo

Attività di scrittura creativa in cui ogni partecipante sceglie il proprio archetipo e, attraverso un monologo, si caratterizza rispetto al modo di intendere normalità, diversità positiva (per coltivare la creatività come fattore protettivo) e diversità negativa (riconoscimento dei propri fattori di rischio in base al rispecchiamento archetipico).

Conclusioni

Il percorso ha consentito di esprimere i propri vissuti senza introdurre elementi giudicanti: Dioniso, Apollo e Orfeo hanno diversi elementi di resilienza e sono portatori di una specifica vulnerabilità; così come sono diverse le strade che hanno scelto per confrontarsi con il rischio e per manifestare la loro percezione della realtà. Riconoscersi in un immaginario familiare introduce elementi che possono favorire processi di scelta consapevoli in armonia con una visione personale del benessere psicofisico.

ALLEGATO 1. Il racconto dei Miti

Apollo: figlio di Zeus e di Leto, è fratello gemello di Artemide, dea della caccia e della luna. Leto era rappresentata come una personificazione della notte, da cui scaturisce la luce. Leto, incinta di Apollo e Artemide, vagò sulla terra in cerca di un rifugio dove poter partorire; la ricerca non fu facile a causa della gelosia di Era consorte di Giove. Alla fine partorì nell'isola desolata di Delo, dopo nove notti di travaglio. Apollo è divinità solare, dio del sole estivo ai cui raggi cocenti inaridisce la vegetazione; di qui la sua rappresentazione ambigua: dio malefico, vendicativo. Apollo può dare morte e vita; è medico, dio della salute e della bellezza, protettore dei giovani. Figura complessa: divinità dell'agricoltura, della profezia, della poesia, inventore della cetra. Gli erano consacrati il cigno e il lupo e tra le piante l'ulivo, la palma e l'alloro in cui era stata mutata la sua amante Dafne, suo primo amore. Dafne non corrispose alla passione di Apollo e implorò il padre, dio del fiume, di aiutarla. L'alloro in cui si mutò Dafne è l'albero sacro di Apollo che continuò ad amarla; di foglie di alloro è la ghirlanda che gli adorna il capo. Apollo è la personificazione di un atteggiamento maschile che osserva e agisce a distanza; famoso per il distacco, l'inavvicinabilità e la facoltà di sparire.

Dioniso: figlio di Zeus e di Semele (una mortale che Dioniso portò all'Olimpo), dio del vino, della gioia, del benessere fisico. Semele morì prima della nascita di Dioniso che fu partorito dalla coscia di Zeus. Dioniso tramutò in delfini i pirati del Tirreno che volevano depredarlo ad eccezione del timoniere della nave che lo riconobbe come dio. Simbolo del viaggio, con una schiera obbediente di baccanti, satiri e sileni, passò dalla Grecia fino all'India. Nel culto Dioniso fu messo in stretta relazione con Demetra, divinità della vegetazione e con Apollo, con cui aveva in comune la facoltà della divinazione e dell'ispirazione poetica. Per influenze asiatiche il suo culto assunse carattere orgiastico, con feste disordinate per l'ebbrezza dei partecipanti. Tali cerimonie si celebravano ogni tre anni, per lo più di notte, sui monti: danza, musica e trasgressione segnavano il carattere prioritario dei riti.

Orfeo: poeta mitico di origine tracia. Il suo canto era così meraviglioso da commuovere le pietre e ammansire gli animali feroci. Quando l'amata Euridice fu morsa da un serpente e morì Orfeo scese nell'Ade e col suo canto commosse Persefone, che gli concesse di riportare Euridice nel mondo dei vivi a patto che lungo il viaggio non si voltasse mai indietro a guardarla. Orfeo però non poté resistere, si voltò ed Euridice scomparve. Accompagnò gli Argonauti nell'impresa del vello d'oro. Fu sbranato dalle donne traci perché si opponeva ai riti orgiastici dionisiaci. Fu reputato il fondatore dell'orfismo, religione misterica che ebbe grande diffusione e secondo la quale l'anima, durante la vita, veniva relegata nel corpo come in un carcere; attraverso l'iniziazione, la pietà, l'estasi, i digiuni, l'osservanza dei riti, poteva purificarsi così da trovar grazia nell'Ade e ritornare divina.

ALLEGATO 2. Schede sulle figure di Dioniso, Apollo e Orfeo

DIONISO: figlio accudito, dio della relazione fra divinità e umanità.

Simboli: vite, edera

Caratteristiche:

- contraddittorietà, ambivalenza, dimensione olistica: spiritualità, corporeità, relazione
- pulsione, istinto, intuizione, empatia
- estasi (ebbrezza, eccesso)/misticismo, ricerca, approfondimento, tensione verso l'interiorità
- puer aeternus: emotività (si lascia travolgere dalle emozioni primarie)/intensità del sentire
- forte rapporto con la dimensione naturale, con la musicalità del sensi

Fattori di protezione: induce alla follia ma è lui stesso folle: dio mascherato, dio che si fa uomo, è dio della corporeità portatrice di anima e spirito; dio che incorpora la dimensione dell'intuito femminile, archetipo (simbolo) di una dimensione che unisce maschile e femminile, corpo-mente e spirito.

Fattori di rischio: percorso patologico verso l'eccesso e la dipendenza, rottura degli schemi, il desiderio e la necessità di provare cose nuove può diventare autolesivo e spingere verso la dimensione della estraneità. Dioniso è estraneo a tutti, persino a se stesso.

Parole chiave: rapimento, profondità del sentire, eccesso, follia, capacità di accogliere il diverso, immediatezza, libertà dalle regole, magia, aspirazione alla bellezza, senso del divino, passione, confusione.

Apollo: figlio prediletto di Giove, dio del sole

Simboli: sole, arco, grifone

Caratteristiche:

- osservatore a distanza: rifiuto di tutto ciò che è troppo vicino, difficoltà a lasciarsi coinvolgere nelle cose
- padronanza di un mestiere: volontà, capacità, senso pratico
- ordine, armonia, prudenza, distacco
- razionalità: chiarezza nei rapporti intelletto, volontà, mente
- valutazione obiettiva
- aspirazione al successo, attribuzione di significato alla meta
- contraddizioni, sono le stesse del sole, approssimativamente insolite: luce/fuoco, distruzione/fertilità
- rapporto con cultura: armonia fra forma e sostanza
- percezione di "apparente" superficialità, a scapito dell'introspezione: difficoltà nel guardarsi dentro per riconoscere e interpretare i conflitti

Fattori di protezione: facilita gli eccessi, ma se ne tiene a distanza; ricerca riconoscimento e consenso: esprime difficoltà nello spendersi con e per l'altro, la genialità consapevole di un percorso di esercizio, sacrificio, rigore per tendere alla perfezione, al successo.

Fattori di rischio: ossessiva ricerca di perfezione, successo, riconoscimento, attenzione ad ogni costo.

Parole chiave: seduzione metaforicamente descritta nella bellezza, armonia, successo, chiarezza, purezza, la relazione fra musica e matematica.

Orfeo: profeta di Dioniso e sacerdote di Apollo

Simboli:

Caratteristiche:

- archetipo dell'artista, esprime il potere della parola che si fa poesia (significato - segno - forma - sogno - suono)
- solitudine come pegno della vocazione dell'artista (l'arte è immanente e trascendente ad ognuno di noi)
- fertilità, fecondità, capacità protettiva dell'arte
- empatia mediata dall'opera artistica: la vita è arte, sacrificio della dimensione privata per meglio servire la dimensione artistica
- capacità di mediazione, di dialogo: incarnazione della relazione fra apollineo (promotore dell'arte e maestro religioso) e dionisiaco (capacità intuitiva e rapporto profondo e intimo con la dimensione "naturale").

Dimensione della cura: parola nella relazione terapeutica; il ruolo dello psicoterapeuta e di ogni medico che conosce e pratica l'ascolto attivo.

Percorso patologico verso la dipendenza: annullamento di sé a servizio dell'arte; situazione di rischio per le sostanze che inducono alterazioni percettive e sembrano promettere intensificazione della percezione e della sensibilità.

Tipologia della creatività: Uomo artista come strumento inconsapevolmente e necessariamente consapevole dell'accesso alla via della creatività come unico fine di un'esistenza piena.

Contraddizione: vita per l'arte o l'arte per la vita? Creatività come sintomo di malattia o autocura? Relazioni fra genialità artistica e vissuti personali.

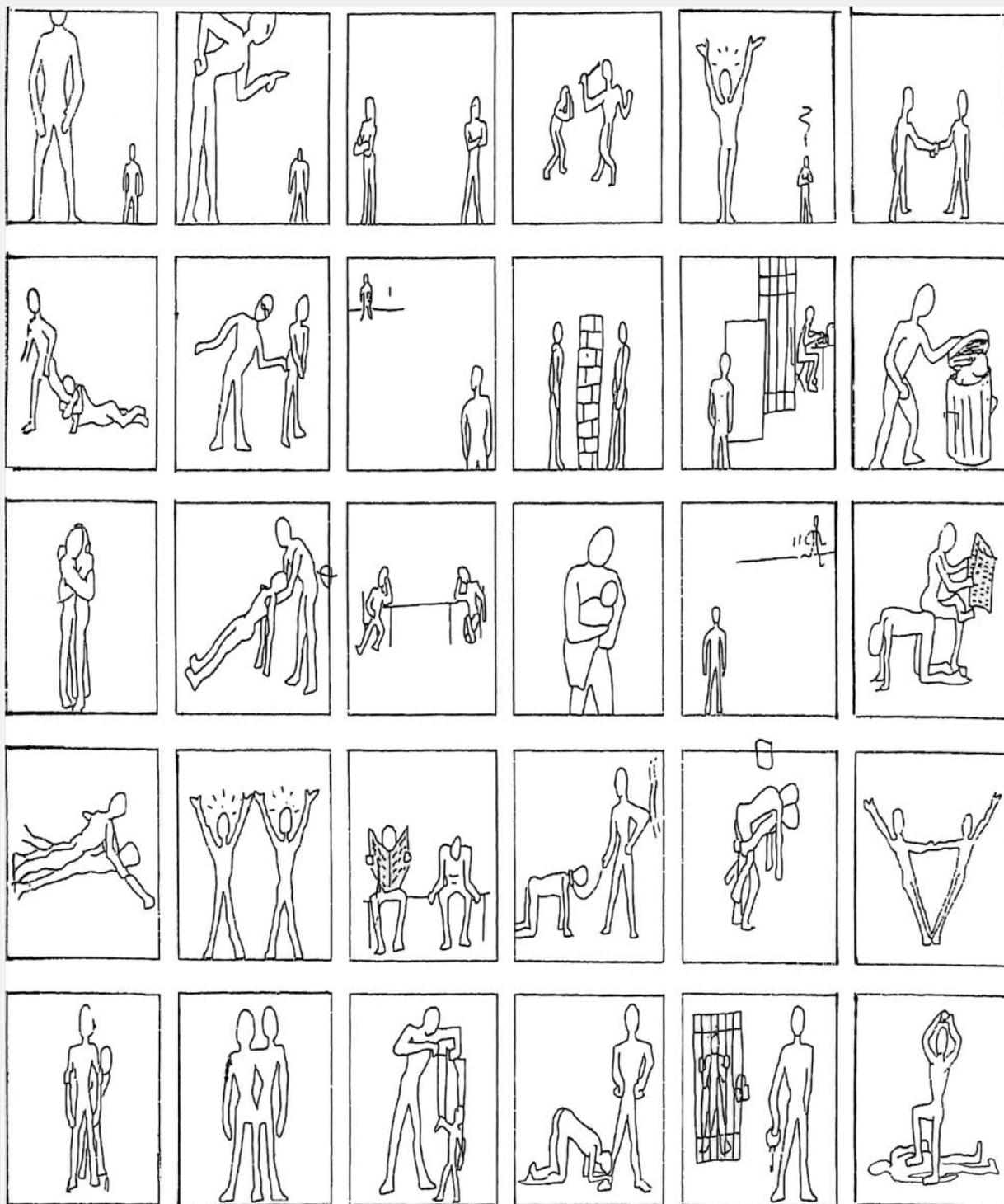
Musica: armonia tra suono, voce e corpo (relazione dentro/fuori); interazioni musica – voce e danza.

ALLEGATO 3. Verbi di dipendenza/libertà

abbassare	camminare lentamente	incespicare	remare	spandere
abbassarsi	capitombolare	inciampare	retrocedere	spargere
abbracciare	catturare	inclinare	rimorchiare	spezzare
accalcarsi	chiudere	indietreggiare	rizzarsi	spintonare
accasciarsi	cogliere	inerpicarsi	rotolare	sporgere
afferrare	colare	infilarsi	rovesciare	spostare
afflosciarsi	colpire	ingnocchiarsi	ruotare	spruzzare
affondare	contorcersi	irrompere	ruzzolare	spumeggiare
affrettarsi	correre	lanciare	saltare	stimolare
aggrapparsi	crescere	levare	saltellare	storcere
aggrovigliare	crollare	librarsi	sbattere	strappare
agitarsi	curvarsi	lottare	scagliare	stravaccarsi
allungarsi	dare gomitate	malmenare	scalare	stringere
alzarsi	decollare	manipolare	scattare	strisciare
andare a tastoni	deviare	manovrare	scavare	strizzare
andare al galoppo	dileguarsi	marciare	scendere	strofinare
appoggiarsi	dimenarsi	masticare	scendere in picchiata	sussultare
appollaiarsi	distendersi	mescolare	schacciare	svignarsela
aprire	distribuire	mettersi in disparte	schivare	tagliare
arrampicarsi	dondolare	muoversi a scatti	sciogliere	tendersi
asciugare	esplodere	muoversi di slancio	scivolare	tirare
assalire	estrarre	nascondere	scoccare	toccare
attaccare	evadere	navigare	scompigliare	torcere
atterrare	fare capriole	ondeggiare	scontrarsi	trascinarsi
attirare	fermarsi	oscillare	scoppiare	tremare
attraversare	filtrare	partire	scuotere	tremolare
avventarsi	flettere	passeggiare	sdraiarsi	tuffarsi
avvicinarsi	fluire	penzolare	sdrucchiolare	urtare
avvitare	frenare	percuotere	sedersi	vacillare
avvolgere	frugare	piantare	seguire	vagabondare
ballare	fuggire	picchiare	sfasciare	vagare
balzare	galleggiare	piegare	sfiorare	versare
barcollare	gettare	piegarsi	sgattaiolare	viaggiare
battere	girare	pigiare	sgonfiare	vibrare
bighellonare	girare a spirale	posarsi	sgorgare	volare
buttare	girare vorticosamente	precipitarsi	slittare	voltare
cacciare	gironzolare	premere	smuovere	volteggiare
cadere	gocciolare	prendere fiato	sobbalzare	zoppicare
calciare	gonfiare	pulsare	sollevare	
camminare	gorgogliare	raccogliere	sorgere	
camminare a ritroso	graffiare	raggiungere	spalancare	
camminare impettito	immergere	rannicchiarsi	spalare	

ALLEGATO 4. Scheda di comunicazione non verbale

I ragazzi in coppia scelgono l'immagine che meglio rispecchia il loro concetto di dipendenza patologica e restituiscono la loro scultura corporea al gruppo classe.



Area espressiva

Il percorso curricolare espressivo è complementare a quello linguistico. Anche in questo caso i concetti considerati appartengono a tre categorie: l'approfondimento della soggettività della percezione attraverso l'analisi delle opere di Escher, la percezione come percorso evolutivo creativo (le Bagnanti di Cezanne; Impressione, Improvvisazione, Composizione di Kandinsky), l'immaginario onirico di Chagalle (Acrobata, Il violinista, il pittore della luna, la casa blu), l'alterazione della percezione come sintomo di disagio (Urlo di Munch, Bacchino Malato di Caravaggio, La bevitrice di assenzio di Picasso, L'Assenzio di Degas). La sequenza delle opere è contenuta nel cofanetto "Fra Rischio e Piacere".

Il percorso prende inizio ancora una volta da **M.C. Escher** che approfondisce il tema delle alterazioni della percezione in **Sogno, Mani che disegnano, Metamorfosi** "spesso quello che una persona chiama "arte" non è per niente "arte" per un'altra persona. Bello e brutto sono concetti superati e oggi raramente significano qualcosa; forse giustamente, chi può dirlo? Qualcosa di rivoltante, qualcosa che ti provoca un malessere morale, qualcosa che ti dà fastidio agli occhi o alle orecchie, potrebbe benissimo essere arte!", così scrive M.C. Escher nel 1963. Con questa osservazione E. enfatizza il carattere di **relatività della percezione** legata alla produzione artistica. "Mani che disegnano" è l'immagine del processo di riflessione dell'artista sull'attività del disegnatore e, contemporaneamente, il simbolo più indovinato per la rappresentazione dell'originalità del suo lavoro.

Il lavoro in classe prevede la proiezione delle immagini (Sogno, Mani che disegnano, Metamorfosi) per introdurre il tema dell'alterazione della percezione facilitata dall'arte (la via spirituale dell'arte) in continuità con i contenuti affrontati nell'approfondimento curricolare scientifico.

Si riassumono in discussione plenaria le definizioni di "carattere soggettivo della percezione", poi l'insegnante chiede ad ogni allievo di scegliere un percorso di approfondimento guidato da Munch, Caravaggio, Picasso, Degas oppure Cezanne, Kandinsky, Chagall.

La sequenza di immagini è prima proiettata tutta insieme dall'insegnante senza commento. Poi il docente propone la sequenza senza specificare i motivi della suddivisione, ma chiarendo che non si possono mescolare le opere, solo, inserire delle integrazioni.

Ogni allievo sceglie la propria via, commenta la sequenza di immagini rispetto a quanto percepisce e elabora una definizione, sintesi del proprio concetto di Immaginario creativo.

La sequenza, elaborata individualmente, è oggetto di un confronto plenario in classe.

Conclusioni

Le tre aree sono fra loro correlate e integrate dal filo conduttore del programma: gestione del rischio, alterazioni della percezione, via della creatività e del piacere, agguati della dipendenza patologica, incursioni nell'illegalità. I tre percorsi contribuiscono all'acquisizione della **competenza trasversale sulla consapevolezza di sé e autoefficacia** e danno vita a una declinazione pratica del Modello Transteorico del Cambiamento attraverso tre momenti di sintesi:

1. Riconoscimento dei propri vissuti (percettivi, simbolici, espressivi).
2. Approfondimento delle componenti che interferiscono nei processi decisionali (analisi dei paradossi - rispecchiamento archetipico - via di espressione del sé individuata).
3. Espressione e inizio di un movimento di ricerca e apertura finalizzato al raggiungimento di una possibile meta del **viaggio**. Il percorso curricolare è in stretta relazione con il lavoro sul cambiamento del contesto, del ruolo di rinforzo dell'educazione fra pari, dell'approfondimento laboratoriale a LdP e del coinvolgimento attivo delle famiglie.

Kandinsky scrive un bel saggio su valore spirituale dell'arte, sul valore protettivo della dimensione espressiva. Musica, scultura, pittura, poesia hanno cercato significati all'esistenza dell'uomo, narrato cosmogonie, generato riti e celebrato miti.

Le parole che usiamo ogni giorno esprimono colori che non sanno resistere al desiderio di farsi racconto. È essenziale che la parte curriculare del viaggio “Fra Rischio e Piacere” salvi la sfida dell'espressività come occasione di gioco con se stessi e con gli altri.

Scegliere un'opera d'arte, un brano musicale, una poesia è lasciare la propria impronta, la propria firma nel mondo. Non è un atto banale.

Chi propone l'approfondimento curriculare dovrebbe avere a cura questi aspetti per preservarne il valore nell'identità di chi li sperimenta.

Educazione Tra Pari

Il tema dell'educazione fra pari è già stato ampiamente trattato da diversi testi riportati in bibliografia alla cui consultazione si rimanda per il suo approfondimento che, nella più semplice delle definizioni, esprime "la comunicazione fra coetaneo e coetaneo" e indica l'influenza formativa, reciproca e continua, esercitata tra persone che appartengono al medesimo gruppo. La Peer education può essere usata in molti contesti, come approccio metodologico volto a rendere i ragazzi "protagonisti del processo formativo. I giovani, in quanto promotori di apprendimento e di cambiamento di atteggiamenti nei confronti dei loro coetanei, vengono considerati "esperti" in determinati argomenti. È un approccio educativo che assume **l'attività fra pari** come **metodo** per diffondere informazioni e sviluppare strategie efficaci tramite un processo di condivisione di pensieri, assunzione di impegni reciproci e negoziazione di compromessi che consentono un atteggiamento di apertura verso nuove idee.

Nel programma "Fra Rischio e Piacere" l'educazione fra pari è il metodo educativo in base al quale alcuni membri di un gruppo, dopo essere stati opportunamente preparati, svolgono precise attività con loro coetanei o altri destinatari di età inferiore. Si tratta di un sistema molto interessante, perché:

- responsabilizza i peer educator;
- insegna che il rapporto tra coetanei può avere anche scopi educativi;
- facilita l'apprendimento, in quanto il peer educator è naturalmente in grado (dopo una formazione adeguata) di utilizzare il linguaggio adatto e adeguare il lavoro alle necessità del gruppo;
- aiuta gli adulti a conoscere meglio le reali dinamiche e le esigenze del gruppo.

La chiave del successo dell'Educazione tra Pari è la duplice dimensione in cui si muove: una dimensione orizzontale, quella dei peer educator e dei ragazzi vicini per età, cultura, interessi ed esperienze, ed una verticale, che si realizza grazie ai professionisti (educatori, insegnanti, psicologi etc.). La Peer education può quindi essere definita una strategia educativa che attiva il naturale passaggio di conoscenze, emozioni ed esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo, ad altri di pari stato. Segna una "rottura" con i modelli tradizionali centrati sulla figura dell'adulto esperto e competente, totalmente responsabile del sistema educativo, il ruolo che gli educatori tra pari giocano all'interno dei propri gruppi di appartenenza fornisce un rilevante sistema di "modelling".

L'Educazione tra Pari riconosce gli adolescenti quali primari attori nella promozione del loro benessere e nella realizzazione di azioni di prevenzione di comportamenti a rischio.

Il gruppo dei pari si configura come uno dei principali strumenti attraverso i quali gli adolescenti realizzano la propria "nascita sociale" come la possibilità di riconoscersi attraverso l'incontro, lo scontro, il confronto con la dimensione dell'altro.

In definitiva la Peer Education si traduce in un efficace modello di lavoro per lo sviluppo di processi di autonomia ed empowerment, attraverso il potenziamento del gruppo come strategia di responsabilizzazione di singoli verso se stessi, gli altri e l'ambiente vissuto.

Il percorso di educazione fra pari si svolge secondo le seguenti modalità:

1. Individuazione di una fascia target e **selezione** dei Peer educator.
2. Costituzione e **Formazione** del gruppo di peer educators selezionati.
3. **Progettazione** delle azioni.
4. **Realizzazione** delle azioni progettate.

Selezione dei pari

La selezione è il momento di avvio del programma che prevede il coinvolgimento nelle attività di educazione fra pari di giovani in fascia di età dai 16 ai 18 anni nei contesti scolastici e di giovani dai 14 ai 18 anni nei contesti informali. (L'estensione della fascia di età per i contesti informali è legata al fatto che, molto spesso, gli utenti degli Spazi di Aggregazione Giovanile o dei Centri di Accoglienza, hanno fra i 9 e i 14 anni ed è importante che si riconoscano con il peer educator).

La selezione dei peer avviene in due tappe: nella prima tappa si raccolgono le adesioni dei candidati; nella seconda tappa si attribuiscono i ruoli nell'ambito del programma in base all'analisi condivisa della scheda "I miei Ruoli nei diversi contesti: in famiglia, a scuola, nel tempo libero".

Scheda - "I miei Ruoli nei diversi contesti: in famiglia, a scuola, nel tempo libero"

Emarginato	Opportunista	Duro	Scroccone
Solitario	Pigrone	Delinquente	Pignolo
Artista	Robot	Pettegolo	Ficcanaso
Musicista	Stravagante	Criminale	Chiacchierone
Esibizionista	Avaro	Vagabondo	Rompiscatole
Madre possessiva	Alieno	Tenerone	Ritardatario
Ribelle	Santo	Confidente	Ingenuo
Monello	Spiritoso	Entusiasta	Bambolotto
Noioso	Intraprendente	Altruista	Direttore
Piagnucoloso	Discreto	Esteta	Martire
Ambizioso	Modello	Altezzoso	Instancabile
Vincitore	Leccapiedi	Golosa	Despota
Perdente	Capro espiatorio	Orco	Prigioniero
Fallito	Senza famiglia	Infantile	Moglie/marito
Ipocondriaco	Critico	Strano	Madre/padre
Prepotente	Sciocco	Guaritore	Figlia/figlio
Seduttore/rice	Confessore	Pecora nera	
Sadico	Giudice	Permaloso	
Spazzino	Dea	Sapientone	
Vittima	Dio	Appiccicoso	
Salvatore	Tassista	Peccatore	
Persecutore	Timido	Divo/a	
	Strega	Malalingua	

Ogni peer sceglie i tre ruoli che più lo rappresentano nei contesti considerati ed evidenzia un quarto ruolo che ritiene di non possedere ma che gli piacerebbe esercitare per ognuno dei contesti. La scelta è seguita da una riflessione individuale scritta. Schede ed elaborati sono ridistribuiti dall'operatore in modo casuale fra i membri del gruppo. Ogni componente del gruppo presenta l'elaborato che gli è stato assegnato in base alle sue considerazioni e fa alcune proposte per valorizzare l'autore (di cui non conosce l'identità) come risorsa nell'ambito del gruppo.

In questo modo la selezione risponde ai principi dell'autocandidatura e della presa di decisione partecipata, costituendo una prima attività di potenziamento delle competenze trasversali relative a auto-consapevolezza, comunicazione efficace, processi decisionali.

Formazione

I pari selezionati partecipano a un percorso formativo con l'operatore che segue il programma. Il percorso prevede almeno 4 incontri di 3 ore ciascuno così articolati:

1° INCONTRO - Costituzione del gruppo, raccolta e analisi delle motivazioni per il ruolo di Educatore fra pari.

Durata: 3 ore.

Il gruppo è costituito da giovani che provengono da classi diverse e che in molti casi non si conoscono. L'incontro favorisce la conoscenza reciproca, analizza le aspettative rispetto al coinvolgimento attivo nel programma, definisce in modo più specifico il ruolo dei singoli all'interno del gruppo.

Le attività proposte sono le seguenti:

- Perché sono qui: condivisione delle motivazioni all'adesione al programma, raccolta in un cartellone delle competenze che, secondo il gruppo, sono necessarie per essere un peer efficace (il cartellone accompagna tutta la formazione con aggiustamenti in itinere).
- Raccolta di libere espressioni sulle parole *Piacere* e *Rischio*.
- Approfondimento sul concetto di *Piacere* (scheda 1).
- Approfondimento sui fattori di rischio e fattori protettivi (scheda 2).
- Discussione plenaria e condivisione del profilo di gruppo.

2° INCONTRO - Il ruolo delle Regole nel percorso "Tra rischio e piacere"

Il conduttore introduce il tema della relazione con norma e legalità e consegna la scheda 3.

3° INCONTRO - Esplorazione dei vissuti sui concetti di fattori protettivi, fattori di rischio e piacere

Approfondisce il tema della relazione tra piacere, creatività, rischio e vulnerabilità affrontando i concetti di vulnerabilità e resilienza attraverso il percorso del rispecchiamento archetipico, lo stesso che l'insegnante realizza con le classi destinatarie dell'intervento. In questo incontro i pari elaborano il questionario da somministrare ai genitori delle classi destinatarie dell'intervento.

4° INCONTRO - Progettazione partecipata

Realizzazione della carta d'identità del gruppo eD elaborazione delle modalità di restituzione dei dati relativi alla compilazione del questionario "Le famiglie nel percorso Fra Rischio e Piacere" in ognuna delle tre linee di intervento:

- peer in classe;
- peer nella comunità scolastica;
- peer nel territorio..

Progettazione delle azioni a scuola e sul territorio

Il gruppo è supportato da docenti e operatori esterni nell'elaborazione di un progetto d'intervento e nella stesura di un piano operativo strutturato per fasi. Al gruppo vengono inoltre proposte possibilità di approfondimenti sui temi scelti come aree su cui progettare le azioni.

Il percorso formativo comune dovrebbe aver consentito di interiorizzare i significati dell'esperienza di educazione fra pari, creato un'"identità iniziale del gruppo" rispetto al riconoscimento reciproco in alcuni valori e indirizzi prioritari, approfondimento dei concetti di piacere, regola, vulnerabilità e resilienza e potenziamento delle competenze trasversali relative a autoconsapevolezza, problem solving e processi decisionali, comunicazione efficace, creatività e pensiero divergente.

Dopo questa fase il gruppo dei pari si confronta per ridiscutere l'assegnazione dei ruoli effettuata provvisoriamente durante la selezione: si costituiscono tre sottogruppi che si occupano rispettivamente del lavoro in classe, delle attività d'Istituto, delle collaborazioni con il territorio.

I tre gruppi di lavoro sono protagonisti di incontri di approfondimento paralleli (in assenza o in presenza dell'operatore) e di un incontro conclusivo per la condivisione di calendario e modalità di realizzazione delle attività. Si descrivono di seguito le modalità di prosecuzione del percorso formativo.

L'intervento dei peer nelle attività di classe:

- Primo incontro (senza operatore).

Il gruppo esamina la Scheda 1 "cosa mi piace fare"; la scheda 2 "fattori protettivi e fattori di rischio per la salute" e i materiali del percorso sull'Approfondimento Archetipico. Usa gli strumenti formativi per elaborare una proposta educativa da rivolgere alle classi articolata in tre incontri di due ore ciascuno.

- Secondo incontro (con l'operatore).

Il gruppo condivide la proposta con l'operatore che contribuisce alla sua revisione e trasferibilità in classe.

L'intervento dei peer nel contesto scolastico:

- Primo incontro (senza operatore).

Il gruppo analizza la carta d'identità del gruppo. Elabora documenti oggetto di comunicazione orale e scritta ai Consigli delle Classi destinate dell'intervento, al Consiglio d'Istituto in merito alle proposte di eventuale modificazione del Regolamento Educativo della Scuola, al Collegio Docenti con la richiesta di dedicare almeno una parte del Collegio ai temi del percorso "Fra Rischio e Piacere".

- Secondo incontro (con l'operatore).

Il gruppo presenta i documenti all'operatore e costruisce con il suo ausilio il percorso di attivazione dell'Istituto scolastico sui temi del programma.

L'intervento dei peer nel territorio:

- Primo incontro (con l'operatore):

discussione sui concetti di gioco, regola, coinvolgimento degli adulti a partire dai materiali proposti nell'incontro di selezione dei pari. Individuazione di linee di intervento che riguardano: le famiglie, l'En-

te locale, almeno un punto di aggregazione informale del territorio (Spazio giovani, Oratorio, Centro sportivo, Pub...).

- Secondo incontro (senza l'operatore):

elaborazione di tre proposte, una per ogni linea d'intervento, che preveda anche il coinvolgimento attivo delle classi destinatarie del programma.

- Terzo incontro (con l'operatore):

presentazione delle proposte, supervisione dell'operatore e organizzazione di un momento di condivisione con il Gruppo di lavoro scolastico del programma per verificarne la sostenibilità.

A conclusione della parte settoriale del percorso formativo il gruppo si riunisce per condividere le diverse linee progettuali, prima al proprio interno, poi con il gruppo di lavoro d'Istituto (di cui dovrebbero far parte anche docenti, genitori, personale non docente, dirigenza scolastica).

SCHEDE DI LAVORO

SCHEDA 1. Cosa mi piace fare

Elenca per 3 minuti tutte le diverse attività che ti piace fare

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Dopo aver compilato l'elenco, scegli le 3 attività che per te sono più **importanti**; indica il grado di difficoltà da 1 a 5 che l'attivazione ti ha richiesto e formula una tua definizione di *Piacere*.

SCHEDA 2. “Fattori protettivi e fattori di rischio”

Scegli le tre espressioni che riconosci per te come fattori protettivi e le tre che riconosci come fattori di rischio.

- Leggere
- Fare attività sportiva agonistica
- Ascoltare musica
- Parlare con gli amici
- Parlare con gli adulti
- Non fumare
- Fumare moderatamente
- Bere alcolici il sabato sera
- Ubriacarsi una volta ogni tanto
- Essere brilli in compagnia
- Fare spesso diete dimagranti
- Passeggiare/passare tempo all'aria aperta
- Andare a scuola
- Non avere problemi
- Avere la testa vuota sgombra di pensieri
- Concedersi disordini alimentari di tanto in tanto
- Trasgredire le regole
- Suonare uno strumento
- Dipingere
- Andare al cinema
- Ballare
- Passare tempo al computer
- Mangiare troppo
- Vivere emozioni e passioni profonde
- Coltivare i propri interessi
- Studiare
- Bere birra in pizzeria
- Andare spesso al fast food
- Andare forte in auto o in motorino
- Essere il leader in un gruppo
- Avere un ragazzo/a
- Essere il primo
- Altro (specificare).....

Rispetto alle tue scelte prova a spiegare che relazione c'è per te fra i fattori protettivi che hai individuato e la tua definizione di *piacere* e i fattori di rischio che hai individuato e la tua definizione di *piacere*.

SCHEDA 3. “Come vivo le regole”

Scegli le cinque espressioni che meglio definiscono il tuo rapporto con le regole

- La cosa che preferisco è fare quello che mi pare
- Se gli adulti mi danno delle regole mi sento più sicuro/a
- Di una regola devo capire a cosa serve altrimenti non la seguo
- Le regole sono fatte per essere trasgredite
- Trasgredire alcune regole mi dà una sensazione di libertà
- Tra libertà e regole non c'è nessuna associazione
- Non c'è vera libertà senza regole precise, condivise e fatte rispettare
- Alcune regole mi danno un senso di soffocamento
- Le regole ci sono, ma poi si possono trasgredire senza troppe conseguenze
- Se posso evitare di seguire una regola lo faccio senza rimorso
- Trasgredisco una regola solo se non incorro in conseguenze pericolose
- I miei comportamenti dipendono molto dal modo con cui gli adulti impongono le regole
- Se mi sento responsabile ho maggiore attenzione alle regole
- Perché devo osservare le regole se gli adulti che ho intorno non lo fanno?
- Se non ci fossero regole non si potrebbe neppure giocare
- Le regole servono solo se prevedono giuste punizioni
- Le regole aumentano il piacere delle trasgressioni
- Le regole sono una norma di civiltà
- I giovani rispettano le regole più degli adulti
- I giovani rispettano le regole meno degli adulti
- Le regole sono imposizioni autoritarie
- Penso che mi piacerebbe contribuire alla scrittura delle regole di questo gruppo
-

Dopo la compilazione individuale del questionario, l'operatore raccoglie le 5 espressioni prevalenti nel gruppo sulla relazione con le regole. Segue un commento di partecipanti e le predisposizioni di una sorta di “carta d'identità” di come il gruppo di pari si vuole proporre un contesto scolastico ed extrascolastico.

Il gruppo scrive le proprie regole.

Il coinvolgimento delle famiglie nel programma “Fra Rischio e Piacere”

Gli operatori che si occupano di interventi preventivi (in prevalenza educatori, docenti, operatori socio-sanitari) spesso riferiscono che il coinvolgimento delle famiglie è difficile, quasi impossibile. Gli stessi genitori che hanno rapporti costanti con i loro pediatri di riferimento, con le insegnanti dell'asilo nido, sembra che “smettano di sentire l'urgenza di un loro coinvolgimento diretto” già quando i figli frequentano gli ultimi anni delle scuole primarie e non rispondono alle richieste di partecipazione nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Il percorso, secondo la prospettiva fenomenologica, comincia con un'indagine condotta in parallelo dai giovani coinvolti nell'attività di educazione fra pari e dagli organi collegiali della Scuola.

I peer educators elaborano un questionario/intervista da somministrare ai genitori (con modalità da loro scelte, indipendentemente dalle classi destinatarie dell'intervento) che dia un contributo diretto all'approfondimento di alcuni concetti chiave del percorso effettuato: rischio, piacere, regola, dipendenza, creatività, libertà). L'analisi delle risposte dei genitori è oggetto del quarto incontro della formazione dei pari.

La Scuola, contemporaneamente, invia alle classi destinatarie del programma “Fra Rischio e Piacere”, un questionario informativo di cui si fornisce di seguito un facsimile che può essere rivisitato dai gruppi di lavoro.

Fac simile Questionario per i genitori delle classi aderenti al Programma “Fra Rischio e Piacere”:

- 1.** Pensa che sia prioritario per l'Istituzione scolastica occuparsi del Benessere psicofisico dei propri studenti? Si/No.
- 2.** Pensa di poter essere disponibile a partecipare ad iniziative curriculari che prevedono il coinvolgimento attivo di genitori in percorsi di contrasto all'assunzione di sostanze psicoattive non legali? Si/No
- 3.** Perché, secondo lei, i genitori collaborano molto attivamente con docenti ed educatori nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie e non intervengono più nelle scuole secondarie di primo e secondo grado:
 - perchè nelle scuole secondarie di primo e secondo grado non sono sufficientemente coinvolti dalla scuola;
 - perché, quando i figli crescono, i genitori hanno meno tempo;
 - non è vero che non intervengono: dal mio punto di vista sono molto presenti;
 - non intervengono perché i figli scelgono autonomamente rispetto ai loro genitori;
 - non saprei.
- 4.** Ritieni che tuo figlio possa sottoporsi a situazioni di “rischio” che lo vedono corresponsabile: si/no/non saprei.

5. Ritieni che suo figlio potrebbe avere (adesso o in futuro) comportamenti a rischio per il proprio stato di benessere psicofisico: si/no/non saprei.
6. Pensa che suo figlio si confronterebbe con lei su alcuni temi (per es: assunzione occasionale di sostanze psicoattive): si/no/non saprei.
7. Ritieni che a scuola dovrebbe essere affrontato il tema dei comportamenti individuali nocivi per la salute? si/no/non saprei.
8. Parla abitualmente con suo figlio di temi inerenti alla protezione del suo benessere psicofisico? Si/no.

I questionari compilati in modo anonimo ed elaborati dagli operatori esterni che seguono il programma contribuiscono alla restituzione alle classi destinatarie dell'intervento di un dato comune da cui partire.

La restituzione dei risultati è il primo passaggio relativo al coinvolgimento delle famiglie. Sono consegnati ai pari che potranno utilizzarli nell'elaborazione della loro proposta di indagine.

Il programma "Fra Rischio e Piacere" coinvolge le famiglie rispetto alle loro **competenze di salute**.

L'incontro o gli incontri che la scuola rivolge ai genitori delle classi destinatarie dell'intervento riguardano pertanto i concetti di **guscio, nido, finestra, piazza**.

Il programma per genitori "Competenze di salute": guscio, nido, finestra aperta, piazza.

I genitori sono invitati a partecipare ad un seminario che ha l'obiettivo di condividere i possibili ruoli della famiglia nel rinforzare i fattori protettivi del benessere psicofisico dei figli. L'operatore, con il supporto del materiale didattico della guida e del cofanetto "Fra Rischio e Piacere", introduce il tema e chiede ai presenti di dare una loro definizione dei concetti chiave: guscio, nido, finestra, piazza.

Successivamente i partecipanti, senza dichiararlo pubblicamente, si posizionano in una scala da 1 a 7 rispetto all'efficacia che, a loro parere, il nucleo familiare ha, in termini di competenze di salute sui quattro concetti chiave.

Il conduttore mette a disposizione del gruppo materiali diversi (carte, colori, nastri, tessuti, immagini, elenchi di parole... (per le modalità di costruzione di un laboratorio espressivo si rimanda al cofanetto "Fra Rischio e Piacere") e dà l'incarico ad ogni partecipante di realizzare due elaborati: uno relativo alla competenza di salute che si ritiene di esercitare in modo soddisfacente, l'altro relativo alla competenza di salute che si riterrebbe necessaria, ma non esercitata in modo adeguato dal proprio nucleo familiare. Gli elaborati sono raccolti in due gruppi; ogni elaborato è corredato di un titolo e di una brevissima spiegazione.

Il conduttore propone prima il confronto plenario fra le competenze che si vorrebbero avere e non si hanno, poi sulle competenze considerate come "acquisite".

Obiettivo dell'attività è coinvolgere attivamente i genitori in una riflessione non superficiale sul loro ruolo nella trasmissione di fattori protettivi culturali e simbolici per il benessere psicofisico dei figli.

L'attività di presentazione del programma (a cui, potrebbero partecipare anche un numero limitato di genitori) è seguita dalle proposte sotto riportate che dovrebbero favorire la partecipazione dei genitori con modalità diversificate e gradi differenziati di adesione agli obiettivi del programma.

Gli spazi considerati sono:

1. La visita alla Scuola prevista dai programmi di continuità scolastica: iniziative di **orientamento**. Durante la presentazione si consegna ai genitori un breve opuscolo sul significato di Scuo-

la che promuove Salute attraverso la Legalità. All'incontro sono presenti alcuni peer educators che condividono con i futuri allievi e le loro famiglie l'esperienza in corso.

2. Un **incontro formativo** gestito dai docenti referenti del progetto e dai peer educator per tutti i **rappresentanti dei genitori dei consigli di classe** aderenti al programma: sensibilizzazione dei **Rappresentanti dei genitori**: la presenza dei genitori nella comunità scolastica dovrebbe essere rinforzata e mantenuta nel tempo da iniziative che li coinvolgano sull'importanza della condivisione di regole, rispetto reciproco, capacità di cogliere le situazioni di rischio con cui si confrontano i propri figli senza enfatizzarle o sottovalutarle. Dopo le elezioni degli Organi Collegiali, il gruppo dei pari insieme ai Docenti Referenti promuovono un incontro di formazione di almeno tre ore rivolto ai nuovi Rappresentanti dei genitori e degli studenti nei Consigli delle classi coinvolte nell'intervento sui seguenti contenuti:
 - presentazione del programma;
 - brainstorming sui concetti di rischio e piacere legati alla salute per i giovani e per gli adulti;
 - compilazione, discussione ed eventuale adattamento del questionario "Fra Rischio e Piacere" che sarà poi sottoposto a tutti i genitori delle classi aderenti al progetto;
 - raccolta delle proposte e stesura del cronogramma per gli incontri di monitoraggio del progetto.
3. **Consiglio d'Istituto straordinario**: l'adesione al programma "**Fra Rischio e Piacere**" propone alla comunità scolastica la sfida dell'incrocio fra **Benessere psicofisico, rischio e legalità** al centro del processo educativo. È essenziale che l'Organo Collegiale che affronta e disciplina i diversi aspetti dell'amministrazione scolastica si interroghi e si esprima rispetto ai temi sopracitati e pervenga, attraverso processi inclusivi, alla Redazione di un Regolamento attuativo corredato di norme disciplinari per chi lo trasgredisce. Nei confronti di queste proposte spesso si solleva un'obiezione legittima: ogni scuola nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa inserisce numerosi progetti e programmi proposti dai docenti; a che titolo proporre un Consiglio di Istituto straordinario sul tema della legalità? Si ritiene che Salute e Benessere Psicofisico, Educazione alla Sostenibilità Ambientale e Educazione alla Legalità, siano temi trasversali essenziali per caratterizzare l'interesse della Scuola come comunità che agisce in rete con il territorio e con altri Istituti scolastici.
4. Incontro con i genitori dei giovani impegnati nell'educazione fra pari gestito dai ragazzi, dall'operatore esterno e dai docenti referenti per valutare la possibilità di creare un gruppo di **adulti** a loro volta impegnati **in azioni fra pari**.
5. **Comunicazioni periodiche** a tutte le famiglie dei Consigli di classe coinvolti, sulle azioni realizzate nelle classi e nell'Istituto nel suo complesso; gli studenti delle classi destinatarie dell'intervento ricevono periodicamente la descrizione delle azioni svolte con la specificazione delle modalità attraverso le quali si sono attivati gli specifici interventi.
6. Predisposizione di **percorsi di ascolto e primo aiuto** per giovani considerati a rischio in collaborazione fra scuola e territorio: in molte scuole esistono sportelli d'ascolto gestiti da docenti o psicologi scolastici; comuni e Aziende Sanitarie Locali prevedono a loro volta servizi di consulenza per adolescenti. È importante dare visibilità a quanto esiste e creare modalità facilitate di accesso per i giovani e le famiglie che ne facciano richiesta attraverso la scuola.
7. Organizzazione di una **restituzione** dei risultati ottenuti dalle singole classi da parte dei pari e dei docenti del singolo Consiglio di Classe con il coinvolgimento attivo degli allievi destinatari dell'intervento **all'intero Istituto**. Una comunità scolastica che si muove per la legalità dovrebbe essere in grado di monitorare nel tempo i risultati del processo avviato e renderne conto a tutti per facilitare il coinvolgimento di altri interlocutori della Scuola.

8. Istituzione della giornata **"Scuola, promozione del Benessere psicofisico e legalità"**: la scuola invita genitori e amministrazioni locali, si attivano laboratori interattivi sulle parole chiave del programma gestiti dai pari con gli studenti destinatari dell'intervento.
9. Realizzazione di **un Consiglio comunale aperto** nell'ambito delle iniziative fra Scuola, Enti locali e territorio sul tema "Giovani, promozione della salute, legalità: profili di rischio e fattori di protezione.
10. **Coinvolgimento delle associazioni del territorio** per inserire nei loro programmi ordinari il tema della prevenzione del consumo di sostanze psicoattive non legali da parte dei giovani.

Si tratta di spazi e modalità fra loro complementari che cercano di corrispondere complessivamente alla logica generale adottata dal programma: valorizzazione del coinvolgimento attivo degli attori, attenzione alla modificazione dei contesti, relazioni con il territorio. Non sarà facile realizzarle interamente e, soprattutto, anche fra le iniziative adottate, si verificheranno disparità nel grado di approfondimento tematico, efficienza (sostenibilità nel tempo, visibilità, rapporto costi/benefici) ed efficacia (ottenimento dei risultati attesi, grado di soddisfazione dei destinatari, cambiamento del contesto rispetto ai parametri individuati per il monitoraggio del processo di Scuola che promuove Salute). È importante che il gruppo di lavoro del programma "Fra Rischio e Piacere" le abbia presenti per sceglierle e declinarle secondo le modalità che ritiene più adatte per la propria comunità scolastica.

Conclusioni

Probabilmente qualche lettore avrà trovato ragioni di spaesamento fra queste pagine che introducono il tema della prevenzione dell'uso delle sostanze psicoattive non legali senza renderle oggetto diretto del discorso. Chi ne ha seguito la logica si sarà però reso conto di quanto sarebbe stato fuori luogo spostare l'attenzione su un elemento secondario, distraente, superfluo.

Il rapporto con il rischio è all'origine di ogni cambiamento, appartiene alla natura umana a tutte le età ; è importante imparare a riconoscere i rischi veri che hanno a che fare con le dimensioni della sfida, del gioco, del piacere e non lasciarsi ingannare dai rischi fasulli che anziché favorire il cambiamento, lo ostacolano, provocando inciampi e trappole che qualche volta, per fortuna di rado, compromettono le possibilità di futuro.

Il percorso oggetto della ricerca azione riporta al centro le responsabilità dell'educazione e degli educatori: scuola, famiglia, coetanei, figure di riferimento. I fattori protettivi non corrispondono all'acquisizione di tecniche che insegnano a scegliere, a prendere decisioni, a comunicare in modo efficace, ma emergono spontaneamente quando il processo formativo privilegia la qualità della relazione. Qualità della relazione e attenzione alla corporeità sono i nuclei principali di un buon intervento preventivo sull'uso di sostanze psicoattive.

In adolescenza il corpo che si trasforma crea inquietudine e disagio; averne una rappresentazione mentale unitaria e adeguata è difficile perché si modificano forme, altezza, voce, pulsioni, gesti. A scuola, in famiglia, in ambito sportivo o negli oratori di rado si pronuncia la parola **corpo** e quasi mai nella dimensione del **vissuto**. Si spiegano le caratteristiche degli apparati respiratorio, cardiocircolatorio, digerente, riproduttivo, osteoarticolare ma non si parla di come la corporeità sia al centro della percezione e abbia bisogno di modalità di espressione adeguate.

L'incontro con la sostanza spesso è anche un'opportunità per dilatare, deformare, distrarre la percezione su quello che si sta diventando fisicamente e psicologicamente. Non è un caso che la sperimentazione di droghe abbia inizio quasi sempre durante l'adolescenza e, nella maggior parte dei casi, si interrompa spontaneamente all'inizio dell'età adulta, quando la maturità affettiva, l'esperienza della sessualità come relazione ed esperienza di cambiamento in coppia, la corporeità più consapevole, non richiedono distrazioni, ma attenzione e concentrazione.

Ascoltare il proprio respiro, liberare energia con movimento, danza, gestualità teatrale, aiuta a prendere contatto con spazio e tempo vissuti e a condurre il viaggio fra rischio e piacere con un passo più spedito e uno spirito più leggero, meno vincolato dalla pesantezza di un corpo spesso percepito come un fardello estraneo.

Lavorare in questo modo è più difficile sia per gli adulti che per i peer educators perché le informazioni da dare diventano superflue, le tecniche da insegnare sono meno rilevanti. Ci si confronta con l'ascolto, il silenzio, i colori e le sfumature che la corporeità assume per ognuno, nelle diverse relazioni.

In appendice sono raccolte le indicazioni che la letteratura fornisce su modelli e metodi di intervento a cui il programma “Fra Rischio e Piacere” può essere in parte ricondotto e un esempio di approfondimento laboratoriale interattivo effettuato con la metodologia di Luoghi di Prevenzione.

La condivisione degli strumenti operativi con gruppi di educatori che lavorano sul tema delle dipendenze patologiche è stato fonte di stimolo e di dibattito. Il tentativo di inserire qualche attivazione degli interventi tradizionali nel percorso “Fra Rischio e Piacere” non è stato fruttuoso. Si è scelto di inserire in Appendice un esempio di proposta tematica realizzata in una classe terza di un Istituto secondario di secondo grado. Più di molte considerazioni teoriche la lettura della proposta, le attivazioni scelte, chiariscono la diversità radicale del paradigma adottato. Non si tratta di modi diversi di dire le stesse cose; si tratta di interventi con obiettivi, struttura, destinatari, fra loro completamente autonomi.

Il lettore attento si sarà fatto una sua opinione su quando sia preferibile adottare una logica preventiva e quando una logica di prevenzione selettiva o riduzione del danno che pongono al centro la relazione con il rischio, l'acquisizione di strategie per contrastarlo e per resistere alle pressioni sociali che spingono al consumo di beni, sostanze, relazioni.

La logica preventiva privilegia la concentrazione sul piacere come esperienza di benessere, puntuale e transitoria: conoscere il piacere significa imparare a rimandarlo, intensificarlo, legarlo a memoria, desiderio, narrazione. Conoscere il piacere implica un tempo dedicato all'ascolto di sé per esprimere gusti, sensibilità, valori, aspettative attraverso la dimensione del gioco come attività che ha in sé aspetti di gratificazione e facilita l'esplorazione del mondo, l'interiorizzazione naturale delle regole, la sperimentazione di molti possibili ruoli. Ci è sembrato il modo più saggio per accompagnare i vissuti adolescenziali verso il mondo degli adulti: gettare un ponte sospeso fra infanzia e maturità.

Il gruppo di lavoro interregionale del programma “Fra Rischio e Piacere”

Introduzione

Nelle appendici sono raccolti tre contributi: il primo relativo ai principali modelli di riferimento teorici e alle metodologie a cui il programma “Fra Rischio e Piacere” rimanda, il secondo alla descrizione del Percorso laboratoriale “Fra Rischio e Piacere” attivato a Luoghi di Prevenzione, il terzo relativo alla documentazione di una delle tante qualificate proposte oggetto di interventi tematici in classe su questi temi (nello specifico si è scelto il contributo del Sert di Faenza in Emilia Romagna, ma esistono diverse proposte equivalenti). Ogni operatore del settore e molti docenti potrebbero trovare interessante approfondire i contenuti del programma a partire da un loro inquadramento teorico-metodologico. Se, infatti, è vero che non basta l’ispirazione a una buona teoria per costruire un buon intervento preventivo, è impossibile definire “intervento” un programma che non sappia giustificare in modo coerente i propri capisaldi teorici e metodologici.

Il percorso laboratoriale a Luoghi di Prevenzione offre un’opportunità per approfondire i contenuti del programma da parte dei destinatari, dei pari, dei docenti, delle famiglie e degli operatori coinvolti.

La terza appendice è il racconto di una delle tante belle esperienze esistenti sul tema della conoscenza – discussione – capacità di gestione di sostanze psicoattive legali e non legali.

Molte di queste esperienze prevedono la presenza dell’operatore esterno in classe, l’informazione sulle singole sostanze, il rimando alle life skills. Chi deciderà di adottare il programma “Fra Rischio e Piacere” avrà ben chiaro la differenza fra l’impostazione di un programma quasi esclusivamente preventivo rispetto a un intervento di **riduzione del danno**. Nel caso in cui si intendesse promuovere una riflessione sulle sostanze psicoattive non legali legate alle caratteristiche delle singole droghe si consiglia di fare riferimento al programma **Unplugged**, l’unico programma validato per questa tipologia di interventi.

Modelli teorici di riferimento e metodi del programma “Fra Rischio e Piacere”

Il consumo giovanile di sostanze psicoattive non legali e, di conseguenza, gli interrogativi che pone: come prevenirlo, come evitarne l’uso o ridurne le conseguenze, è oggetto da anni di un dibattito che ha visto contrapporsi diversi approcci metodologici e paradigmi di riferimento.

Le differenze fra approccio “evidence based” (epidemiologico e legato alla ricerca clinica di tipo quantitativo) e approccio di area educativo-sociale (bio-psico-sociale e più legato alla ricerca qualitativa)²⁸

28 M. Croce, *Gli otto dilemmi della prevenzione. I nodi da sciogliere per rilanciare una progettualità*. Animazione Sociale, Gennaio, 2014.

attraversa tutte le scienze umane ma nel caso della prevenzione all'uso di sostanze psicoattive non legali è particolarmente diffusa, anche perché il concetto di "droga" è antico, intimamente inserito nell'evoluzione culturale dell'uomo, compromesso con componenti antropologiche e di consuetudini sociali.

Modelli teorici di riferimento

"Fra Rischio e Piacere" costituisce una delle applicazioni del Modello Transteorico del Cambiamento agli interventi di Promozione della Salute. Il modello confronta diverse teorie, pervenendo alla descrizione di un processo di cambiamento dal punto di vista della persona che cambia.

I pochi esempi di programmi validati con revisioni sistematiche forniscono indicazioni recepite dal programma "Fra Rischio e Piacere". Si ricordano le principali:

1. validità degli interventi curriculari e di modificazione del contesto scolastico (di informazione esperienziale e rinforzo delle life skills correlate);
2. bassa validità degli interventi curriculari basati sulle tecniche congiunte di Information Giving Model e Life skills education (per l'implementazione delle strategie adattive di coping e capacità di prendere decisioni);
3. validità degli interventi non curriculari mirati a rinforzare le capacità relazionali dei giovani: i risultati dimostrano che gli interventi di prevenzione in ambito scolastico tesi a sviluppare capacità di relazione specifiche sono quelli più efficaci per prevenire l'uso precoce di sostanze;
4. trasmissione di abilità concrete piuttosto che quelli basati sulla trasmissione di conoscenze;
5. adozione di una modalità di conduzione interattiva, nonché una finalità di promozione di relazioni supportive tra i ragazzi e gli adulti di riferimento o con i peer-leader;
6. arco di tempo di realizzazione adeguato;
7. chiara e condivisa definizione degli obiettivi da perseguire e un sistema di monitoraggio e verifica;
8. approccio olistico e integrato fra Scuola e territorio con un forte coinvolgimento delle famiglie.

In una ricerca di ampie dimensioni, Tobler (2000) dimostra come un intervento interattivo che coinvolga maggiormente gli studenti, sia più efficace di uno non interattivo e basato essenzialmente su lezioni frontali, nella prevenzione dell'uso di sostanze psicoattive tra gli adolescenti. Tobler, inoltre, descrive le caratteristiche integrate degli interventi che aumentano l'efficacia dei programmi scolastici:

1. informazioni sulle caratteristiche delle sostanze e sui loro effetti nel breve e lungo termine;
2. focus sulle capacità di migliorare la resistenza personale e sociale ai fattori di pressione interni (ansia e stress), o esterni (i pari e la pubblicità);
3. enfasi sull'educazione normativa e sull'aumento della consapevolezza del fatto che molti adolescenti non fanno uso di alcool, tabacco o altre droghe (aspetto controverso e non confermato dall'analisi dei mediatori dei Programma Unplugged e Scuole Libere dal Fumo con la metodologia di LdP);
4. formazione di capacità strutturate come la definizione di obiettivi, la gestione dello stress, le capacità di comunicazione, le capacità sociali generali;
5. formazione degli insegnanti e supporto da parte di chi ha sviluppato il programma o di esperti di prevenzione;
6. coinvolgimento attivo delle famiglie e della comunità;
7. cambiamento dei paradigmi culturali, prevedendo, ad esempio, attività che richiedano input dagli insegnanti e dagli studenti e che possono essere adattate all'esperienza culturale della classe.

Metodologie: interventi di comunità (community-based-programs)

Gli interventi di comunità includono una molteplicità di strategie e azioni coordinate ed integrate per promuovere cambiamenti a livello individuale ed ambientale in diversi contesti e per prevenire comportamenti a rischio e promuovere il benessere tra gruppi di popolazione in una determinata comunità locale (Wandersman, Florin, 2003). Ciò significa progettare e realizzare interventi multilivello e multi-componente in modo da coinvolgere e sensibilizzare tutti gli attori di una comunità locale e non solo i destinatari finali dell'intervento. Gli interventi di comunità sono infatti finalizzati a promuovere un cambiamento di atteggiamento e di comportamento non solo a livello individuale, ma anche ambientale, modificando le norme, i valori e le credenze sociali in tema di salute e benessere. Fine ultimo degli interventi di comunità è quindi la promozione della salute e del benessere di specifiche comunità locali. Un esempio di intervento di comunità finalizzato a contrastare il consumo di tabacco potrebbe includere un intervento educativo a livello scolastico per prevenire l'iniziazione al fumo di sigarette tra i giovani, una campagna massmediatica per la cessazione del fumo di sigarette tra i genitori della popolazione target e pressioni a livello locale per modificare le normative e legislazioni, quali il divieto di fumo nei ristoranti, e per rendere più difficile l'accesso ai prodotti del tabacco ai minorenni.

La strategia multilivello adottata negli interventi di comunità ha origine nel modello ecologico dello sviluppo proposto da Brofenbrenner (1979, 1995) per spiegare lo sviluppo umano e i diversi percorsi di sviluppo, più o meno adattivi, che l'individuo può intraprendere. Questo autore ha enfatizzato il ruolo del contesto nello sviluppo umano, proponendo una visione sistemica dei fenomeni umani. Nello specifico, l'attenzione si sposta da una relazione diretta tra variabili dipendenti ed indipendenti alle reciproche modificazioni e interazione tra variabili nel corso del tempo. Per Brofenbrenner, l'ecologia dello sviluppo umano implica lo studio del processo di progressivo adattamento tra l'individuo e le sue caratteristiche mutevoli e le situazioni ambientali in cui l'individuo vive, tenendo conto che tale processo è anche determinato dalle relazioni esistenti fra le varie situazioni ambientali e fra i contesti più ampi di cui le prime fanno parte.

Egli considera quattro sistemi:

- il *microsistema*, inteso come quel complesso di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l'individuo ha esperienza in un determinato contesto e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete (ad esempio, famiglia, scuola, gruppo dei pari). Si tratta quindi di situazioni faccia a faccia;
- il *mesosistema*, comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo partecipa attivamente (ad esempio, relazioni scuola-famiglia-gruppo dei pari per un adolescente e relazioni famiglia, lavoro e vita sociale per un adulto);
- l'*esosistema*, include da una o più situazioni ambientali di cui l'individuo non è partecipante attivo, ma in cui si verificano eventi che determinano, o sono determinati da, ciò che accade nella situazione ambientale che comprende l'individuo stesso (ad esempio, l'ambiente lavorativo dei genitori, la scuola frequentata da un fratello o sorella, ecc.);
- il *macrosistema*, consiste delle congruenze di forme e contenuto dei sistemi di livello più basso (micro, meso ed ecosistema) che si danno o si potrebbero dare a livello di subcultura o di cultura considerate come un tutto, nonché di ogni sistema di credenze o di ideologie che stanno alla base di tali congruenze (ad esempio, il sistema educativo, le politiche per le famiglie, ecc.).

Gli interventi di comunità si possono classificare in interventi "guidati dalla ricerca" (*research driven*) e interventi "guidati dalla comunità" (*community driven*) (Wandersman, Florin, 2003). Gli interventi guidati dalla ricerca sono generalmente condotti da enti di ricerca e adottano solidi modelli teorici di riferimento e disegni di ricerca sperimentali o quasi sperimentali. In questo modo, è possibile fornire evidenze

scientifiche sui vantaggi o meno dell'utilizzo di interventi di comunità. Nonostante ci sia un coinvolgimento di enti e organizzazioni locali, tali interventi sono progettati, implementati e valutati da ricercatori esperti. In generale si tratta di interventi costosi in termini di risorse necessarie per l'implementazione e la valutazione.

Gli interventi guidati dalla comunità, invece, sono condotti da enti e organizzazioni presenti a livello di realtà territoriali e raramente prevedono la presenza di ricercatori esperti, se non nella fase di valutazione. Si tratta di interventi che vengono realizzati di continuo nelle scuole e in altri contesti comunitari e che sono in grado di raggiungere un gran numero di individui attraverso un intenso lavoro di rete e di costruzione di alleanze tra i vari settori della comunità locale.

In generale, gli interventi di comunità sono complessi e difficili da implementare e richiedono un ingente quantità di risorse e un impegno e un sostegno a lungo termine. Tuttavia, la letteratura ha dimostrato che sono numerosi gli interventi di comunità, sia guidati dalla ricerca sia dalla comunità, che hanno un impatto positivo sulla salute e sul benessere individuale e collettivo (Wandersman, Florin, 2003).

Di seguito sono brevemente descritti alcuni interventi di comunità guidati dalla ricerca che si sono dimostrati efficaci su un target giovane. A tal proposito si ricorda che per prevenire il consumo di sostanze, la cui prevalenza tra i giovani è alta, sono necessari interventi che vadano oltre l'approccio educativo e informativo a livello individuale (Wandersman, Florin, 2003).

Il "*Midwestern Prevention Project*" (Pentz, 1998; Pentz et al., 1989) e il "*Project Northland*" (Perry, 1996, 2000) rappresentano due esempi di intervento di comunità efficaci, in quanto in grado di ridurre significativamente la prevalenza dell'abuso di sostanze tra gli adolescenti (Wandersman, Florin, 2003).

Il primo programma, della durata di sei anni, ha previsto azioni integrate a diversi livelli e indirizzati a differenti target, quali campagne massmediatiche²⁹, interventi scolastici di potenziamento delle abilità sociali, interventi rivolti ai genitori di potenziamento delle abilità comunicative e relazionali³⁰, policy scolastiche e leggi e normative locali sul consumo di alcol e tabacco. Il secondo programma, della durata di tre anni, si rivolge invece ad un unico target, ossia i giovani e gli adolescenti, attraverso azioni integrate e multilivello, quali interventi educativi a scuola con il coinvolgimento delle famiglie, attività di peer education e peer leadership e interventi di comunità. Il punto di forza di tale programma è stato il coinvolgimento di diversi contesti di riferimento per i giovani e gli adolescenti, il che ha permesso un cambiamento di tipo normativo e valoriale a livello di gruppo dei pari con una conseguente riduzione degli atteggiamenti di approvazione dei comportamenti di consumo di sostanze e antisociali (Komro et al., 2001).

Il "*Tiered approach to Drug Prevention*" (Bellis, Jones, 2005) è un intervento di successo realizzato dal NICE in collaborazione con il Governo Inglese, le istituzioni scolastiche e i servizi per le dipendenze e finalizzato a contrastare, attraverso azioni e strategie coordinate ed integrate, il consumo di alcol e sostanze tra i giovani. Tale programma prevede un'analisi attenta dei bisogni e delle priorità dei destinatari e il potenziamento delle life skills. In particolare, sono previsti quattro livelli di intervento gerarchici:

- **primo livello:** include azioni rivolte ai giovani attraverso interventi scolastici³¹. Gli interventi sono realizzati dagli insegnanti in collaborazione con gli operatori esperti. Gli insegnanti in questo modo diven-

29 I mass-media hanno sostenuto e sensibilizzato l'opinione pubblica rispetto alla gravità delle conseguenze legate al consumo di sostanze ed all'importanza di attuare programmi per poterlo prevenire.

30 Sono stati previsti interventi per i genitori volti a potenziare le loro capacità educative.

31 Nello specifico, si veda il paragrafo inerente ai "Metodi".

tano promotori di salute e attori della prevenzione nell'ambito del consumo di sostanze. Secondo, le azioni condotte a livello scolastico andrebbero affiancate da interventi di comunità, quali campagne massmediatiche di supporto ai messaggi veicolati e di sensibilizzazione di tutta la popolazione.

- **secondo livello:** include azioni rivolte a giovani a rischio per il consumo di sostanze. Si tratta di interventi di informazione, orientamento, counselling e sostegno individuale e familiare rivolti alla popolazione giovanile da parte di operatori esperti nell'ambito dei servizi socio-sanitari.
- **terzo livello:** include azioni rivolte a giovani consumatori attuate da operatori esperti nell'ambito dei servizi per le dipendenze³². Si tratta di interventi di trattamento psicologico e farmacologico.

Approfondimento laboratoriale con la Metodologia di Luoghi di Prevenzione

Il programma "Fra Rischio e Piacere" prevede un approfondimento laboratoriale presso Luoghi di Prevenzione realizzato con le seguenti modalità:

1. Brainstorming sui concetti di Rischio e Piacere;
2. Laboratorio sulle caratteristiche soggettive della percezione;
3. Laboratorio sulle pressioni sociali nei processi decisionali (analisi delle comunicazioni pubblicitarie);
4. Tunnel del craving;
5. Laboratorio espressivo.

Il percorso richiede quattro ore di tempo e può essere usato dalle classi come momento di apertura o rielaborazione del lavoro.

I laboratori di LdP utilizzano tecniche interattive per favorire la motivazione al cambiamento di stili di vita a rischio secondo la prospettiva fenomenologica.

Il percorso inizia con un approfondimento sui **vissuti personali** rispetto ai temi di Rischio e Piacere, analizzati con la tecnica del **Brainstorming**.

Obiettivo dell'attivazione è focalizzare quali siano gli elementi che legano la dimensione del rischio alla sfera del piacere e quali gli elementi che li separano.

In questo modo si riconducono gli elementi unificanti alla "dimensione positiva" della relazione, gli elementi fra loro distanti o contrapposti, alla "dimensione negativa" della relazione.

Il brainstorming introduce la rilevanza della soggettività della percezione, aspetto che viene approfondito nel laboratorio successivo. Si proietta una immagine stimolo (vedi immagine ambigua nel cofanetto "Fra Rischio e Piacere") che può essere interpretata in diversi modi e che contiene molti elementi "nascosti". L'attività prevede un momento di approfondimento individuale in cui i partecipanti al gruppo, dopo aver osservato l'immagine, la descrivono nei 2 modi: oggettivo ossia "quali elementi nascosti vi hanno trovato"; soggettivo, ossia "quale è il significato da loro dato all'immagine nella sua unitarietà.

Questa fase dei laboratori consente di interiorizzare concetti che sembrano acquisiti, ma non sempre lo sono: ognuno definisce gli oggetti del mondo e le parole con un suo stile, individua relazioni fra

32 Si tratta di personale della salute mentale e pediatri che lavorano e collaborano con servizi di educazione sociale.

elementi diversi in modo personale, può percepire solo attraverso la propria soggettività (condizionata da limiti e potenzialità fisiologiche, psicologiche, ambientali, culturali).

Il suo carattere soggettivo è la chiave per prendere in considerazione come la percezione individuale possa essere influenzata da pressioni sociali (la pubblicità ne è un esempio) e da aspetti legati alla personalità. Con i laboratori sul condizionamento dei processi di scelta e la decodificazione della comunicazione pubblicitaria e il tunnel del craving si approfondiscono questi elementi, ripresi nella attività di educazione fra pari con il gioco di ruolo come strumento per fronteggiare le situazioni conflittuali.

L'ultimo laboratorio è legato alla rielaborazione dei contenuti con linguaggi espressivi scelti dai partecipanti: il tema proposto è la dicotomia fra seduzione del rischio e ambiguità del piacere. Con la scrittura creativa, introdotta da schede di parole e situazioni stimolo, le immagini, la comunicazione non verbale, la drammatizzazione, i partecipanti riuniti in coppia, interpretano i possibili sensi della dicotomia.

Significato del percorso laboratoriale di Luoghi di Prevenzione

Il percorso, condotto da operatori esperti, con gruppi di 10/12 partecipanti, costituisce una delle possibili applicazioni del **Modello Transteorico del Cambiamento** agli interventi di prevenzione dei comportamenti a rischio.

Il MTC descrive i processi di cambiamento dal punto di vista della persona che cambia.

In questo caso i partecipanti sono considerati **Precontemplativi** (non hanno ancora pensato a modificare la loro percezione dei problemi e, pertanto, non sanno se sono interessati a farlo) o **Contemplativi** (non sanno se hanno idee chiare su Percezione-Rischio-Piacere-Dipendenza). Con il Brainstorming i partecipanti si confrontano sui loro vissuti e sono stimolati, incuriositi verso un movimento intenzionale di cambiamento, riconducibile allo stadio della **Determinazione**, approfondito nei laboratori sulle analisi delle pressioni sociali e tunnel del craving (situazioni che con linguaggi e modalità diverse condizionano i comportamenti e ostacolano il cambiamento). La fase di rielaborazione "laboratorio espressivo" è il risultato dell'**Attivazione** (emozionale, cognitiva, simbolica) che pro-muove il processo di trasformazione individuale. Alla fine del percorso ogni partecipante è in grado di concertare un **obiettivo personale di salute/cambiamento** su uno specifico aspetto individuato come suscettibile di miglioramento nelle aree dei condizionamenti sociali, psicologici, relazionali, della percezione del rischio, del legame fra rischio e piacere.

Proposta del Ser.T. di Faenza per un intervento tematico in classe

Droghe

Schede di lavoro per gli insegnanti nel loro lavoro curriculare con gli studenti.

Prima attivazione

TITOLO	Ben-essere
COMPETENZA TRASVERSALE	Comunicazione efficace, gestione delle emozioni
OBIETTIVI	Far emergere le riflessioni individuali sul benessere personale Stimolare la condivisione di strategie per promuovere il benessere personale.
TEMPI	1 ora
CONSEGNA PER IL DOCENTE	<p>Si divide la classe in piccoli gruppi (4-5 persone scelte a caso. Es. tramite sorteggio) e si consegna la scheda 1A (a cui si risponde in gruppo, mettendo insieme tutte le cose che ciascun ragazzo individua).</p> <p>Si raccolgono le sintesi elaborate da ciascun gruppo tramite la compilazione delle schede (<i>sarà interessante rilevare come, in genere, siano numerosi e variegati i fattori di benessere, le cose che piacciono o che piace fare, mentre molti dei fattori di malessere siano sovrapponibili e ricorrenti. L'insegnante può far notare come l'abuso e la dipendenza da una sostanza stupefacente, porta anche a una drastica riduzione della libertà e della capacità dell'individuo di coltivare le cose belle della propria vita</i>).</p> <p>La classe viene poi invitata a costruire 2 cartelloni, <u>sintetizzando</u> cosa promuove il benessere e cosa il malessere individuale.</p> <p>Successivamente gli studenti riflettono su quali comportamenti attivare per riconquistare e mantenere il proprio benessere e le STRATEGIE emerse vengono riportate su di un cartellone.</p>
METODI E MATERIALI	<ul style="list-style-type: none"> - lavoro individuale e di gruppo, discussione guidata. - scheda 1A (per i ragazzi), scheda DIPENDENZA (per l'insegnante)

Seconda attivazione

TITOLO	Droga è.....
COMPETENZA TRASVERSALE	Pensiero critico/creativo
OBIETTIVI	Far emergere le riflessioni individuali ed i significati attribuiti alla parola "DROGA" Stimolare una discussione che analizzi la complessità di questo concetto
TEMPI	1 ora
CONSEGNA PER IL DOCENTE	<p>Si scrivono su di un cartellone tutte le cose/concetti/comportamenti che vengono in mente, associate alla parola "droga"</p> <p>L'insegnante si preoccupa di dare spazio liberamente a tutti i contributi, precisando che non ci deve essere nessun giudizio o commento in questa fase.</p> <p>Dopodichè l'insegnante invita la classe a riflettere sui contenuti emersi (sarà interessante rilevare che ci sono aspetti molteplici e a volte contraddittori connessi alla dimensione delle droghe, sul piano culturale, sociale, individuale, economico,... e che negare l'esistenza di questa complessità può essere fuorviante)</p>
METODI E MATERIALI	<ul style="list-style-type: none"> - lavoro individuale, discussione guidata. - scheda DROGA è (per l'insegnante)

Terza attivazione

TITOLO	“Cervello, ultimo continente...”
COMPETENZA TRASVERSALE	Comunicazione efficace
OBIETTIVI	fornire elementi di conoscenza scientifica su come agiscono le sostanze psicoattive nel cervello
TEMPI	2 ore di lezione
	<p>L'insegnante introduce la definizione di sostanza psicoattiva (scheda 3A-supporto per insegnante)</p> <p>Si divide la classe in piccoli gruppi e si chiede ai ragazzi, utilizzando la scheda 3A, di elencare le sostanze che ritengono psicoattive spiegandone la motivazione in base agli effetti (e anche se ci sono state differenze di opinione).</p> <p>Le sostanze, con i relativi effetti, che i gruppi hanno individuato, vengono riportate su un cartellone/lavagna; l'insegnante, in questa fase, non esprime valutazioni sulla correttezza del lavoro fatto dai ragazzi, ma si limita a rilevare se ci sono state divergenze di opinione all'interno dei gruppi di lavoro e con quali motivazioni.</p> <p>L'insegnante mostra il video “Droga e Cervello” (v. scheda presentazione materiali video-supporto per insegnante) e fornisce eventuali chiarimenti.</p> <p>Alla luce di quello che viene illustrato nel video, l'insegnante indica, fra le sostanze indicate dai ragazzi, quelle appropriate e rileva ed integra eventuali mancanze significative (<i>es. alcol o tabacco, che, essendo sostanze legali, spesso non vengono prese in considerazione</i>).</p> <p>L'insegnante, se lo ritiene opportuno, può presentare le tre principali categorie di sostanze psicoattive (scheda 3A-supporto per insegnante) ed approfondire gli effetti di qualcuna di esse (DRUGS).</p>
METODI E MATERIALI	<ul style="list-style-type: none"> - Lavoro di gruppo, discussione guidata. - Video “Droga e Cervello”, Scheda presentazione materiali video-supporto per insegnante; Scheda 3A, Scheda 3A-supporto per insegnante, testo “Drugs”.

Quarta attivazione

TITOLO	Perché si usano le “droghe” (sostanze psicoattive)?
COMPETENZA TRASVERSALE	Gestione delle emozioni, problem solving
OBIETTIVI	<p>individuare le motivazioni per cui si inizia a usare sostanze psicoattive;</p> <p>far riflettere gli studenti sui fattori protettivi e sulle risorse che possono essere attivate per promuovere e tutelare la loro salute;</p>
TEMPI	2 ore
CONSEGNA PER IL DOCENTE	<p>Si divide la classe in gruppi ai quali si propone una delle 3 schede 4A, 4B, 4C (a scelta) contenenti lo stimolo iniziale su cui costruire una loro storia su un comportamento a rischio rispetto all'uso di una sostanza psicoattiva (<i>es. cannabis</i>), dove emergano le motivazioni che hanno portato alla scelta (<i>sia che si tratti di uso che di rifiuto</i>).</p> <p>In un secondo momento i gruppi rappresenteranno le loro storie di fronte al resto della classe, che tramite la scheda 4D raccoglierà le proprie osservazioni.</p> <p>Al termine delle rappresentazioni di tutte le storie, l'insegnante invita i ragazzi a socializzare le opinioni riportate sulla scheda 4B e valorizza le idee emerse.</p> <p>Le strategie di superamento della situazione a rischio che emergono dalla discussione vengono riportate su di un cartellone.</p>
METODI E MATERIALI	<ul style="list-style-type: none"> - Lavoro di gruppo, role playing, discussione guidata. - Schede 4A, 4B, 4C, 4D (per gli studenti)

Quinta attivazione

TITOLO	Immagini e immaginari
COMPETENZA TRASVERSALE	Pensiero critico, comunicazione efficace
OBIETTIVI	analizzare le pressioni sociali, focalizzando le rappresentazioni delle situazioni di assunzione di sostanze stupefacenti presenti nel cinema ed i metodi della pubblicità.
TEMPI	2 ore
CONSEGNA PER L'EDUCATORE	Si mostrano alla classe spezzoni di film e spot pubblicitari (v. scheda presentazione materiali video-supporto per insegnante) I ragazzi vengono suddivisi in piccoli gruppi (4-5 ragazzi) che analizzano gli spot visti utilizzando la scheda 5A. e 5B Al termine del lavoro ciascun gruppo presenta le proprie analisi e considerazioni al resto del gruppo. oppure la discussione viene mantenuta in grande gruppo con la conduzione dell'insegnante, che si avvale dei punti di discussione presenti nelle schede 5-A e 5-B.
METODI E MATERIALI	- Lavoro di gruppo, discussione guidata. - Video (spot, spezzoni film), Scheda presentazione materiali video (per l'insegnante); scheda 5A e 5B (per gli studenti)

Caratteristiche generali e livelli di pericolosità delle sostanze psicoattive

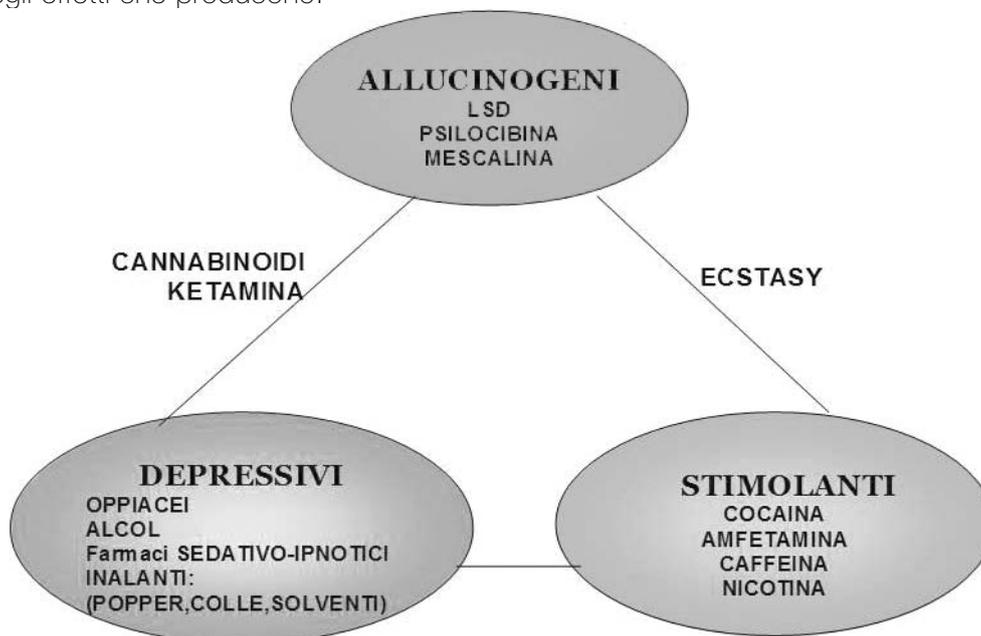
Le sostanze psicoattive sono **numerose** e **molto diversificate** sia negli effetti e nei danni che producono, sia nella pericolosità rispetto al causare l'insorgenza di una dipendenza patologica (*basti pensare ad alcune di queste, che sono legali e di largo uso, quali alcol, tabacco, caffè*).

Pertanto il consumo di una sostanza psicoattiva, di per sé, anche se può causare problemi o danni nell'immediato e/o nel lungo periodo, non comporta automaticamente l'insorgenza di una dipendenza patologica.

Definizione

- Sono "**psico-attive**" tutte le sostanze, naturali o artificiali, che **agiscono sul cervello** (o SNC) imitando o alterando l'azione di **neurotrasmettitori** (*quali dopamina, adrenalina, endorfine, serotonina, acetilcolina...*) per cui modificano le sensazioni, le emozioni ed i comportamenti.
- Vengono assunte per gli effetti **sogettivi piacevoli**, nonostante gli effetti sgradevoli, i rischi e i danni che ne possono derivare, nell'immediato o a lungo termine.
- Si tratta di sostanze comunque **tossiche**, in quanto il nostro organismo non ne ha bisogno (*a differenza delle proteine, i grassi, le vitamine, ...*) quindi cerca di eliminarle e/o di adattarsi (**tolleranza**).

Nello schema è rappresentata la suddivisione scientifica delle sostanze psicoattive, sulla base della tipologia degli effetti che producono.



DEPRESSIVI DEL S.N.C.

Appartengono a questo gruppo le sostanze che, con una propria specificità di azione, producono una diminuita funzionalità del cervello. Anche se possono avere un'azione euforizzante e disinibente, l'effetto principale è quello analgesico:

- attenuazione del dolore fisico e della sua componente emotiva
- attenuazione degli stati emotivi negativi (stress, paura, ansia,...)

L'assunzione di dosi eccessive può provocare la morte per arresto respiratorio in seguito alla depressione del S.N.C.

STIMOLANTI DEL S.N.C.

Appartengono a questo gruppo le sostanze che, con una propria specificità di azione, producono un'accelerazione della funzionalità del cervello. Aumentano le energie psico-fisiche, diminuiscono la percezione del sonno, della fame, della stanchezza o degli stati emotivi negativi quali la depressione.

L'assunzione di dosi eccessive, può provocare la morte per ictus cerebrale o infarto cardiaco, in seguito all'iperattivazione del S.N.C.

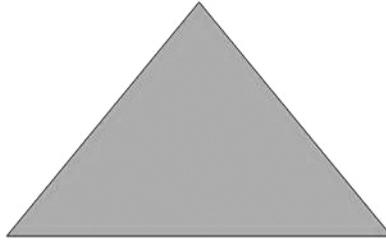
ALLUCINOGENI

Appartengono a questo gruppo numerose sostanze il cui meccanismo d'azione sul cervello può essere anche molto diversificato, e, in molti casi, ancora non del tutto chiaro. Producono un'alterazione progressiva della percezione proveniente dagli organi sensoriali che può arrivare a produrre vere e proprie allucinazioni; a seconda delle sostanze, la distorsione può avvenire prevalentemente sul versante della percezione del mondo esterno o della percezione di sé.

EFFETTI e RISCHI dipendono da:

SOSTANZA

(Tipo, qualità, quantità, frequenza, modalità di assunzione, MIX)



PERSONA

(sesso; età; peso; stato di salute fisica/mentale; stomaco pieno/vuoto; personalità; stato d'animo; esperienza; aspettative; conoscenze)

CONTESTO

(ambiente tranquillo, affollato, con amici, da soli, a scuola, al lavoro, per strada, a casa, alla guida, legalità/illegalità)

Gli **effetti**, così come i **livelli di pericolosità** di una sostanza psicoattiva dipendono da:

- Il **tipo di sostanza** (es. la caffeina ha una capacità di scatenare una dipendenza patologica che non è, neanche lontanamente, paragonabile a quella dell'eroina o della cocaina),
- La **quantità** e la **frequenza** con cui viene assunta (es. bere 1 bicchiere di vino ai pasti, se si è adulti, non comporta particolari problemi, mentre ubriacarsi frequentemente e/o ogni volta che si beve, comporta numerosi danni e l'insorgenza di una grave dipendenza patologica, l'alcolismo)

*In particolare, l'**abuso** di una sostanza psicoattiva, anche se non necessariamente comporta l'insorgenza di una dipendenza patologica, può comportare gravi rischi per la salute e l'incolumità fisica (es. overdose, coma etilico)*

- La **modalità** di assunzione:

es.1: assumere una sostanza per via iniettiva comporta danni aggiuntivi causati dall'immissione diretta nella circolazione sanguigna di una sostanza non sterile e normalmente "tagliata" con altre sostanze variamente tossiche, inoltre in molti casi la condizione patologica di tossicodipendenza porta a non prestare attenzione agli ulteriori rischi causati dall'usare in più persone la stessa siringa (vari tipi di infezioni, fra cui l'epatite e l'AIDS);

es. 2: assumere una sostanza fumandola aggiunge danni all'apparato respiratorio e all'apparato circolatorio (causati dal monossido di carbonio);

es. 3: assumere una sostanza per via orale, siccome richiede un tempo di digestione, comporta il rischio di non controllare la quantità, (es. rispetto all'alcol nei ragazzi molto giovani, che hanno poca esperienza nell'assunzione di alcol, è elevato il rischio di coma etilico, oppure rispetto ai cannabinoidi, assumerli sottoforma di biscotti, the ecc. può molto più facilmente scatenare attacchi di panico ed altri effetti collaterali negativi).

- Il **contesto** in cui viene assunta (es. bere e guidare, ... anche lo scooter);

la legge è una componente importante del contesto, in quanto la legalità di una sostanza non significa che questa non sia pericolosa o dannosa, d'altro canto l'illegalità di una sostanza comporta dei danni e dei rischi che si aggiungono a quelli propri della sostanza, sia perché la sostanza normalmente viene "tagliata", quindi chi la assume non sa mai veramente cosa sta assumendo, sia perché anche per la detenzione (di una quantità non irrisoria) o per la semplice cessione ad altri, si può incorrere in pene molto severe (6-20 anni di carcere).

- **la persona** in quanto ciascuno è diverso, sia nella dimensione biologica-organica, sia nei tratti psicologici, per cui gli effetti piacevoli, così come gli effetti sgradevoli o i danni provocati da una sostanza sono sempre soggettivi.

SCHEDA 2-A - supporto per l'insegnante

La dipendenza

Se per dipendenza si intende qualcosa di cui non si può fare a meno, tutti noi, in quanto esseri viventi, dipendiamo dal cibo, dall'acqua, dall'aria..... si può dire di più: tutti noi, in quanto esseri umani, dal momento che veniamo al mondo, dipendiamo, per vivere e per crescere, dall'affetto e dalle cure dei genitori; anche da adulti dipendiamo dall'affetto e dal sostegno delle persone a cui vogliamo bene e che ci vogliono bene.

Noi tutti dipendiamo un po' anche dalle tante piccole cose che ci piacciono o che ci piace fare (es. giocare a calcio, giocare alla play station, mangiare la Nutella, mangiare le patatine, stare con gli amici, viaggiare, ballare...) nel senso che, se non le abbiamo/non le possiamo fare un po' ci mancano, ci dispiace.

Ma allora, **quand'è che la dipendenza diventa un problema/una patologia?**

Quando un'unica cosa si prende tutto lo spazio dentro di noi, quando cioè diventa un'ossessione e tutta la nostra vita, di fatto, ruota attorno a questa cosa.

Es. chiunque ha bisogno di mangiare, desidera mangiare i cibi che preferisce ecc, ma ci sono persone che iniziano a preoccuparsi in maniera sempre più ossessiva di quanto hanno mangiato, passano il tempo a fare calcoli e trovare il modo di smaltire fino all'ultima le calorie che hanno ingerito, si preoccupano di quello che mangeranno, rifiutano con una scusa di uscire con le amiche per non trovarsi a dover mangiare una merenda assieme a loro, mangiano in maniera esagerata per poi pentirsi e vomitare... questi sono sintomi di una grave patologia, l'anoressia/bulimia.

Insomma, il segnale di allarme che indica che una dipendenza da "sana/normale" si sta trasformando in patologica, è dato dal fatto che un po' alla volta le tante cose belle e piacevoli della propria vita (nel cartellone sul proprio benessere i ragazzi ne avranno sicuramente indicate tante) vengono messe in secondo piano, tutta la propria giornata viene spesa per soddisfare questo unico interesse, tutte le azioni e intenzioni ruotano attorno a questo, è un'**ossessione** che fa mettere in secondo piano tutto il resto.

Es. ci si allontana dalle vecchie amicizie e magari si perde interesse ad andare a scuola, non si è adeguati sul lavoro, si aprono conflitti e distanze rispetto ai familiari, in sintesi si perde interesse verso le cose piacevoli che prima erano presenti nella propria esistenza.

Le "droghe"

Un po' tutte le cose che ci piacciono o che ci piace fare possono anche trasformarsi in dipendenze patologiche se diventano un'ossessione, **ma** ci sono sostanze e comportamenti che con maggiore facilità portano a una dipendenza patologica.

Le **sostanze psicoattive** o stupefacenti (chiamate genericamente "droghe") proprio perché agiscono sul cervello modificando (attraverso la loro azione sui neurotrasmettitori) le sensazioni, le emozioni, i comportamenti, *possono* portare alla dipendenza patologica (tossicodipendenza), perché prendono il posto di tutto quello che ci fa stare bene.

Per questo la **tossicodipendenza è una malattia:**

- **grave** (presenta una pesante compromissione del funzionamento della persona sia a livello psicologico, sia, in molti casi, a livello organico (v. crisi di astinenza: è la sostanza che comanda il tuo corpo e il tuo cervello),
- **cronica** (che dura nel tempo e richiede di conseguenza cure prolungate),
- **recidivante** (che spesso presenta delle ricadute),
- **complessa** da curare, perché compromette sia la salute fisica ed il normale funzionamento dell'organismo, sia la salute psicologica (si rompono amicizie, si rovinano famiglie), sia l'inserimento nella società (perdita del lavoro, comportamenti illeciti, carcerazioni), per questo nel Servizio Sanitario pubblico (AUSL) esistono dei servizi specialistici specifici per queste patologie, i Servizi Dipendenze Patologiche, dove lavorano congiuntamente professionisti diversi (quali medici, infermieri, psicologi, assistenti sociali, educatori) che si avvalgono anche della collaborazione con altri soggetti del privato sociale, quali le comunità terapeutiche.

Anche un **comportamento**, come quello del **gioco d'azzardo** (v. slot machine, sale scommesse, gratta e vinci, casinò...) può portare più facilmente di altri comportamenti ad una situazione di dipendenza patologica simile a quella descritta per le droghe (e le persone che hanno questa malattia vengono curate dai Servizi per le Dipendenze Patologiche).

Droga è - supporto per l'insegnante

Punti di riflessione da utilizzare per la discussione sul brainstorming:

1

Quando si parla di droghe è bene tener presente che c'è sempre la doppia faccia della medaglia (dualismo suscitato dalle "droghe"):

fascino - paura

desiderio - colpa

curiosità - pericolo

libertà - schiavitù (tossicodipendenza)

potere - impotenza

piacere - danno

legale - illegale

attrazione - repulsione

trasgressione - rischio

effetti desiderati (attrazione) - effetti indesiderati (paura)

Il brainstorming fa emergere che ci sono caratteristiche e aspetti contraddittori e contrastanti quando si parla di droghe ma sempre ugualmente veri.

Generalmente gli adulti tendono a polarizzarsi sugli aspetti negativi, i danni ed i pericoli, mentre i ragazzi tendono a considerare solo gli aspetti legati alla piacevolezza, al divertimento nell'immediato, al sentirsi più grandi e più importanti in determinate situazioni, al sentirsi parte del gruppo....

Affinchè ci sia effettivamente un'aumento della propria consapevolezza riguardo le droghe è fondamentale riuscire sempre a mantenere uno sguardo ed una comunicazione aperti, che tengano conto di questa complessità.

2

Le droghe sono sostanze tossiche che per loro natura possono essere dannose e/o indurre condizioni di dipendenza patologica, tuttavia le droghe hanno accompagnato l'evoluzione dell'uomo fin dalla preistoria e in tutte le culture!

Non dobbiamo dimenticare infatti che queste sostanze spesso sono state, e sono tutt'ora, molto utili all'uomo. *Le droghe in sé non sono né buone né cattive, è l'uso che se ne fa che può essere più o meno pericoloso e/o dannoso...*

Farmacologico

Rituale e religioso

Per sopravvivere

Conoscitivo

Strumentale (bellico, sportivo)

Voluttuario (piacere, divertimento)

L'insegnante, in base alla propria materia ed alle proprie conoscenze, può guidare i ragazzi ad approfondire alcuni di questi usi.

3

Le droghe sono tante e sono molto diversi gli effetti che producono.

La globalizzazione facilita la diffusione e la possibilità di incontrarle.

Il rischio di uso e abuso di droghe in adolescenza può essere più elevato che in altre fasce della popolazione.

Le droghe sono funzionali, attraenti e facilitanti nei confronti dei compiti di sviluppo che ogni adolescente si trova ad affrontare.

COMPITI DI SVILUPPO

Definizione dell'identità personale:

- Bisogno di affermare se stessi differenziandosi dal mondo degli adulti (visto come piatto, banale, noioso)
- Insicurezza / solitudine
- Senso di onnipotenza / immunità
- Ricerca del limite
- Fascino della trasgressione
- Curiosità

Definizione dell'identità sessuale:

- Scoperte e timori legate allo sviluppo fisico e sessuale
- Capacità di mettersi in relazione con l'altro sesso
- Riconoscimento dei propri orientamenti sessuali
- Sviluppo dell'interiorità e dei bisogni affettivi più profondi

Definizione dell'identità sociale:

- Miti giovanili del momento
- Bisogno di dimostrare e di apparire (conformismo/anticonformismo)
- Voglia / paura di crescere e di avere delle responsabilità
- Pressanti richieste di rispondere a delle aspettative sociali predefinite

Scheda di presentazione materiali video - supporto per l'insegnante

Cervello, ultimo continente - abbiamo messo a disposizione a scelta:

1. Video "CERVELLO" molto breve (circa 2 min) sul funzionamento del cervello (tratto da "Psicoattivo"),
2. Video "DROGA E CERVELLO BREVE", sempre tratto da "Psicoattivo", della durata di qualche minuto in più, dove, oltre ad alcuni accenni sull'azione delle droghe sul cervello, ci sono alcuni sintetici riferimenti storici;
3. Video "IL CERVELLO E LA DROGA" sempre relativamente breve, che è una registrazione di una trasmissione di Piero Angela, che ci sembra realizzato in maniera molto chiara.

Immagini e immaginari sulle droghe – *queste le riflessioni che ci hanno guidato nella scelta dei materiali video proposti:*

Gli immaginari che sottendono alla comunicazione dei mass media richiamano fortemente/istillano l'esigenza di avere qualcosa che ci consenta di trasformare la realtà e le nostre capacità performanti, in particolare nella relazione con l'altro sesso.

Gli "effetti" descritti nelle pubblicità per rendere il prodotto accattivante e appetibile sono spesso talmente imponenti che potrebbero essere sovrapponibili a quelli descritti relativamente a diverse droghe/sostanze psicoattive, fra quelle considerate più pesanti.

Abbiamo messo a disposizione a scelta:

1. Spot "Bacardi Breezer", la bevanda fa parte degli alcopops (linea di alcolici con bassa gradazione e di sapore generalmente molto dolce, specificamente studiati per il mercato degli adolescenti) però nello spot sono presenti giovani-adulti (il messaggio che passa è "sono cose da grandi"); la bevanda trasforma radicalmente la realtà (festa, musica, sensualità) e anche le percezioni (la ragazza balla seminuda sottozero...).

2. Spot "Ceres - the tube" dove è evidente il target adolescenziale (i personaggi sono una tribù, che indossa lo stesso tipo di vestiti e che balla e si diverte muovendosi per le strade della città); a differenza di quello che si vede in altri spot, non viene enfatizzata la sensualità o l'approccio con l'altro sesso, ma è costellato di simboli fallici.
3. Spot "Jagermeister" 2011 dimensione notturna, adulta, superpatinata, lontana dalla realtà "normale" di tutti i giorni, con forte sensualità. È un elemento di approccio
4. Spot "Fanta - 2011", anche in questo caso è evidente il target adolescenziale, la bevanda viene presentata con le stesse modalità che troviamo per le bevande alcoliche: l'assunzione della bevanda porta ad una trasformazione della realtà, rende seduttivi ed attraenti nei confronti dell'altro sesso.
5. Spot "Fanta - with It's like that music", simile al precedente, è più evidente l'associazione fra l'assunzione della bevanda e festa (che si trova, ad es., nello spot "Bacardi- mohito")
6. Spot "Acutil" e "Acutil fast Energy", i personaggi sono adolescenti, il farmaco viene presentato come una sostanza stupefacente a tutti gli effetti, infatti modifica, in maniera importante, la realtà e le capacità performanti; il messaggio diventa che per essere all'altezza delle cose che debbo/voglio fare ho bisogno di un additivo....
7. Spot "Muller - crema di yogurt fragola", è un semplice alimento ma viene presentato esaltando il piacere del gusto, che si amplifica acquistando una valenza sensuale ed orgasmica; le modalità del montaggio (v. sequenza pupilla e organi interni) si ritrovano in vari film e sottolineano l'ingresso nell'organismo di una sostanza che porta ad una alterazione imponente dei sensi, come appunto fa una droga.
8. Spot "Calvin Klein Jeans Spring", un capo di abbigliamento è il mediatore che consente l'ingresso in una realtà alterata e traboccante di piacere e sensualità.
9. Spezzone "week end has landed" tratto dal film "Human Traffic", mostra un contesto di adolescenti inglesi che si preparano al sabato sera; la dimensione del divertimento passa attraverso l'evasione e l'alterazione massima che cercano di raggiungere attraverso l'alcol, le pasticche ecc.
10. Spezzone "intervista alla radio" tratto dal film "Radio Freccia" mostra una storia di tossicodipendenza nel contesto degli anni '70; la motivazione, pur nella sua complessità, può essere tradotta anche semplicemente da quel "perché no?" che a un certo punto il protagonista dice; può essere interessante riflettere che è da un "perché no?" che parte la gran parte dei comportamenti di uso di droghe...

Bibliografia

- Bertini M., Braibanti P., Gagliardi M., *Il modello "Skills for Life" 11-14 anni. La promozione dello sviluppo personale e sociale*, Franco Angeli, 2006.
- L. Binswanger, *La concezione eraclitea dell'uomo*, in *Per un'antropologia fenomenologica*, Feltrinelli, Milano, 1970, pg.101; U. Galimberti, *Psichiatria e Fenomenologia*, Feltrinelli, 2007.
- Bosi S. (a cura di), *Infanzia a colori*, Junior, 2006.
- Bosi S. (a cura di), *Il pianeta inesplorato*, Giunti, 2011.
- Bosi S. (a cura di) *Liberi di Cambiare: la disassuefazione al fumo nei giovani: aspetti teorici e pratici di una Ricerca-Azione*, Giunti, 2012.
- Bosi S. (a cura di), *Scegli con Gusto e Gusta in Salute: Istituti Alberghieri e promozione della salute: guida didattica per docenti e professionisti del settore*, Pacini, 2014.
- Botvin G.J., Baker E., Dusenbury L., Botvin E.M., Diaz T., *Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population*, in "JAMA", 1995, 273(14).
- Carver C.S., Scheier M.F., *Autoregolazione del comportamento*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2004.
- Di Clemente C.C., *Self-Efficacy and smoking cessation maintenance. A preliminary report*, in "Cognitive Therapy and Research", 1981, 5(2): 175-187.
- Condrau G., *Daseinsanalytische Psychotherapie*, Bern, 1963.
- Croce M., *Gli otto dilemmi della prevenzione. I nodi da sciogliere per rilanciare una progettualità*, Animazione Sociale, Gennaio 2014.
- Di Clemente C.C., *Motivational Interviewing and the stages of change*, in Miller W.R., Rollnick S., *Il colloquio di motivazione*, Edizioni Centro Studi Erickson, 1994.
- Faggiano F., Richardson C., Bohm K., Galanti M.R., EU-Dap Study Group, *A cluster randomized controlled trial of school-based prevention of tobacco, alcohol and drug use: the EU-Dap design and study population*, in "Prev Med", 2007, 44(2): 170-173, Epub 2006 Nov 3.
- Faggiano F. et. Al., EU-Dap, Study Group *The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: EU-Dap cluster randomised controlled trial*, in "Prev Med", 2008, 47(5): 537-43.
- Festinger L., *La dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, 1973.
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, 2002.
- Gehlen A., *L'Uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, Feltrinelli, 1983.
- Gordon T., *P.E.T. Parent effectiveness training*, Wyden, 1978.
- Green L., Kreuter M., *Health program planning: An educational and ecological approach. 4th edition*, McGraw-Hill, 2005.
- Guarino A., *Fondamenti di Educazione alla Salute*, Franco Angeli, 2008.
- Ladurner C., Gruber C., *Free Your Mind. Programma di gruppo. Guida ad un percorso di astinenza o riduzione del fumo per giovani*, testo inedito presentato nell'ambito del programma di Gruppo "Free your Mind" del Forum Prevenzione della Provincia Autonoma di Bolzano, 2008.
- E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, 1972.
- Jay J., Breslin C., Skinner H., *Critical Perspectives on the Trajectory Model and Stages of Change*, in Tucker J.A., Donovan D.M., Marlatt G.A. (eds), *Changing Addictive Behavior. Bridging Clinical and Public Health Strategies*, The Guilford Press, 1999: 160-190.
- Janis I.L., Mann L., *Decision Making: a psychological analysis of conflict, choice, and commitment*, Free Press, 1977.
- McConaughy E.A., Di Clemente C.C., Prochaska J.O., Velicer W.F., *Stages of Change in Psychotherapy: a Follow-up Report*, in "Psychotherapy", 1989(26): 494-503.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, 2003.
- Miller W.R., Rollnick S., *Il colloquio di motivazione. Tecniche di counseling per problemi di alcol, droga e altre*

- dipendenze, Edizioni Centro Studi Erickson, 1994.
- Miller W.R., Rollnick S., *Il colloquio di motivazione*, Edizioni Centro Studi Erickson, 1994.
- Miller W.R., Benefield R.G., Tonigan J.S., *Enhancing motivation for change in problem drinking: a controlled comparison of two therapist styles*, in "Journal of Consulting and Clinical Psychiatry", 1993, 61(3): 455-461.
- Milton M.H., Lin Yee M.S., Backinger C., Malarcher A.M., Husten C.G., *Youth Tobacco Cessation. A Guide for Making Informed Decisions*, CDC, 2004.
- Nanetti F., *Il coraggio di scegliere*, Quattroventi, 2000.
- Natoli S., *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Feltrinelli, 2009.
- Intervista a S. Natoli (a cura di R. Camarlinghi), *Le droghe, il desiderio, la libertà*. Animazione Sociale Agosto/ Settembre 2011.
- Noonan W.C., Moyers T.B., *Motivational Interviewing*, in "Journal of Substance Misuse", 1997(2): 8-16.
- O'Loughlin J., Karp I., Koulis T., Paradis G., Difranza J., *Determinants of first puff and daily cigarette smoking in adolescents*, in "Am J Epidemiol", 2009, 170(5): 585-597, Epub 2009 Jul 27.
- Patterson G.R., Forgatch M.S., *Therapist behavior as a determinant for client noncompliance. A paradox for the behavior modifier*, in "Journal of Consulting and Clinical Psychology", 1985, 53(6): 846-851.
- Pepino L., *A quale legalità educare?*, Animazione Sociale, Gennaio 2014.
- Poulsen L.H., Osler M., Roberts C., Due P., Damsgaard M.T., Holstein B.E., *Exposure to teachers smoking and adolescent smoking behaviour: analysis of cross sectional data from Denmark*, in "Tob Control", 2002, 11(3):246-51.
- Prochaska J.O., Di Clemente C.C., *Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change*, in "Psychotherapy: Theory, Research and Practice", 1982, 19(3): 276-288.
- Prochaska J.O., Di Clemente C.C., *Toward a Comprehensive, Transtheoretical Model of Change: Stages of Change and Addictive Behaviors*, in Miller W.R., Heather N. (eds.), *Treating Addictive Behaviors*, Second Edition, Plenum Press, 1998: 3-24.
- G. Rizzolati e C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina Raffaello, 2006.
- Rollnick S., Heather N., Gold R., Hall W., *Development of a short "Readiness to Change" Questionnaire for use in brief, opportunistic intervention among excessive drinkers*, in "British Journal of Addiction", 1992(87):743-754.
- Rollnick S., Mason P., Butler C., *Cambiare stili di vita non salutari: strategie di counseling motivazionale breve*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2003.
- Rollnick S., *Il colloquio di motivazione*, Edizioni Centro Studi Erickson, 1994.
- Saunders B., Wilkinson C., Allsop S., *Motivational Intervention with Heroin Users Attending a Methadone Clinic*, in Miller W.R., Scaglia M., *La frattura interiore. Collegamenti con il processo del cambiamento e implicazioni terapeutiche*, in "Bollettino per le farmacodipendenze e l'Alcolismo", 1998, XXI: 23-27.
- Silvestrini B., *Tossicomane: definizioni e classificazioni*, in Laviola G., Saso L., Azzaro Pulvirenti R.
- Silvestrini B. (a cura di), *Aspetti etici, mentali, sperimentali e giuridici coinvolti nel fenomeno droga*, Istituto Superiore di Sanità, 2002.
- Spiller V., Guelfi G.P., *La valutazione della motivazione al cambiamento. Il questionario MAC/E*, in "Bollettino per le farmacodipendenze e l'Alcolismo", 1998, XXI: 7-16.
- Steele C.M., Liu T.J., *Dissonance processes as self-affirmation*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 1983(45): 5-19.
- Sussman S., Sun P., *Youth tobacco use cessation: 2008 update*, in *Tobacco Induced Diseases*, in "Bio-Med Central", 2009(5): 3.
- Thomas R., Perera R., *School-based programmes for preventing smoking*, in "Cochrane Database of Systematic Reviews", 2006, Issue 3.
- Velicer W.F., Di Clemente C.C., Prochaska J.O., Brandenburg N., *A decisional balance measure for assessing and predicting smoking status*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 1985(48): 1279-1289.
- Watzlawick P., Beavin J.A., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, 1971.

Finito di stampare nel mese di Febbraio 2015
presso le Industrie Grafiche della Pacini Editore S.p.A.
Via A. Gherardesca • 56121 Ospedaletto • Pisa
Tel. 050 313011 • Fax 050 3130300
www.pacineditore.it

