

ISTITUTO SUPERIORE DI SANITÀ

La promozione della salute nelle scuole. Attività pratiche su: salute mentale, *life skills*, educazione ai media, bullismo e sessualità

A cura di Anna De Santi (a), Valeria Fabio (a),
Francesca Filipponi (b), Adele Minutillo (b) e Ranieri Guerra (b)

*(a) Area Formazione, Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica Regione Lazio
(b) Ufficio Relazioni Esterne, Istituto Superiore di Sanità, Roma*

ISSN 1123-3117

**Rapporti ISTISAN
08/21**

Istituto Superiore di Sanità

La promozione della salute nelle scuole. Attività pratiche su: salute mentale, *life skills*, educazione ai media, bullismo e sessualità.

A cura di Anna De Santi, Valeria Fabio, Francesca Filipponi, Adele Minutillo e Ranieri Guerra

2008, 120 p. Rapporti ISTISAN 08/21

Questo rapporto, dedicato agli operatori della sanità e della scuola, fa seguito al Rapporto ISTISAN 08/1 e presenta le attività pratiche per le scuole primarie e secondarie sulla promozione della salute mentale, le *life skills*, la gestione dello stress, l'educazione ai media e il bullismo. Approfondisce, inoltre, sia in termini di contenuti (che cosa insegnare) che di esercitazioni (come insegnare) gli aspetti legati alla sessualità e al rischio in adolescenza.

Parole chiave: Promozione della salute, Scuole, Metodi di insegnamento, Sessualità, Salute mentale, *Life skills*, Educazione ai media, Bullismo

Istituto Superiore di Sanità

Health promotion at school. Activities on: sexuality, mental health, life skills, media education and bullying.

Edited by Anna De Santi, Valeria Fabio, Francesca Filipponi, Adele Minutillo and Ranieri Guerra

2008, 120 p. Rapporti ISTISAN 08/21 (in Italian)

This volume, following the ISTISAN 08/1 Report, is addressed to health and school professionals as well as the first one. It presents several and useful activities set for primary and secondary schools about mental health promotion, life skills, managing stress, media education and bullying. It thoroughly analyses both contents (what to teach) and activities (how to teach) related to sexuality and risk during adolescence.

Key words: Health promotion, Schools, Teaching methods, Sexuality, Mental health, Life skills, Media education, Bullying

Per informazioni su questo documento scrivere a: desanti@asplazio.it, francesca.filipponi@iss.it, adele.minutillo@iss.it

Il rapporto è accessibile online dal sito di questo Istituto: www.iss.it.

Citare questo documento come segue:

De Santi A, Fabio V, Filipponi F, Minutillo A, Guerra R (Ed.). *La promozione della salute nelle scuole. Attività pratiche su: salute mentale, life skills, educazione ai media, bullismo e sessualità*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2008. (Rapporti ISTISAN 08/21)

Presidente dell'Istituto Superiore di Sanità e Direttore responsabile: *Enrico Garaci*

Registro della Stampa - Tribunale di Roma n. 131/88 del 1° marzo 1988

Redazione: *Paola De Castro, Sara Modigliani e Sandra Salinetti*

La responsabilità dei dati scientifici e tecnici è dei singoli autori.

© Istituto Superiore di Sanità 2008

Progetto Scuolasalute

Responsabili scientifici

Anna DE SANTI

Area Formazione e Comunicazione, Lasiosanità - Agenzia di Sanità Pubblica Regione Lazio

Ranieri GUERRA

Ufficio Relazioni Esterne, Istituto Superiore di Sanità

Coordinamento

Valeria FABIO

Area Formazione e Comunicazione, Lasiosanità - Agenzia di Sanità Pubblica Regione Lazio

Francesca FILIPPONI, Adele MINUTILLO

Ufficio Relazioni Esterne, Istituto Superiore di Sanità

Comitato scientifico

Piero BORGIA

Area Programmazione e Innovazione PSR

Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica Regione Lazio

Elena COFFANO

DORS - Documentazione Regionale Salute, Regione Piemonte, Grugliasco (TO)

Angela GUARINO

Facoltà di Psicologia - Università degli Studi "La Sapienza" di Roma

Pierluigi MOROSINI

Centro Nazionale di Epidemiologia, Sorveglianza e Promozione della Salute, Istituto Superiore di Sanità

Alberto PELLAI

Dipartimento di Sanità Pubblica, Microbiologia, Virologia, Università degli Studi di Milano

Augusto PIETROPOLLI CHARMET

Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Milano

Gianfranco TARSITANI

Istituto di Igiene, Università degli Studi La Sapienza Roma

Arduino VERDECCHIA

Centro Nazionale di Epidemiologia, Sorveglianza e Promozione della Salute, Istituto Superiore di Sanità

Michele VULLO

Area Formazione e Comunicazione, Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica Regione Lazio

Piergiorgio ZUCCARO

Osservatorio Fumo, Alcol e Droga, Istituto Superiore di Sanità

Collaboratori al Progetto Scuolasalute e autori dei successivi volumi

Cristina AGUZZOLI	<i>Promozione/Educazione alla Salute Ass n. 2 "Isontina" Gorizia</i>
Laura AMATO	<i>Dipartimento di Epidemiologia ASL RM/E, Regione Lazio</i>
Alba Rosa BIANCHI	<i>ISPESL</i>
Alessandra BRANDIMARTE	<i>ASL RME, Regione Lazio</i>
Laura CAMILLONI	<i>Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio</i>
Paula CARLÈ	<i>Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio</i>
Alessia CAROCCI	<i>Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio</i>
Giulia CAIRELLA	<i>ASL RMB, Regione Lazio</i>
Carmelina CERTO	<i>ASL RME, Regione Lazio</i>
Cristiano CHIAMULERA	<i>Facoltà di Scienze Motorie, Università di Verona</i>
Francesco CLARO	<i>Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio</i>
Bruno CORDA	<i>ASL RMA, Regione Lazio</i>
Valentina COSMI	<i>Psicologo, Istituto di Sessuologia Clinica, Roma</i>
Marina DAVOLI	<i>Dipartimento di Epidemiologia ASL RM/E, Regione Lazio</i>
Marco DI LERNIA	<i>Associazione Pedagogisti Clinici</i>
Cristina FALIVA	<i>Dipartimento Prevenzione della Salute ASL RM/C, Regione Lazio</i>
Sara FARCHI	<i>Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio</i>
Guido FUMAGALLI	<i>Facoltà di Scienze Motorie, Università di Verona</i>
Andrea GADDINI	<i>Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio</i>
Barbara GIUDICEANDREA	<i>ASL RMA, Regione Lazio</i>
Silvia IACOVACCI	<i>ASL LT, Regione Lazio</i>
Amalia IANNONE	<i>Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio</i>
Donata LEMBO	<i>Psicologo, Istituto di Sessuologia Clinica - Roma</i>
Roberto LEONE	<i>Facoltà di Scienze Motorie, Università di Verona</i>
Maria Rosaria LOFFREDO	<i>ASL RMD, Regione Lazio</i>
Alessandro MACEDONIO	<i>APU Umberto I, Università La Sapienza di Roma</i>
Cinzia MAMELI	<i>Associazione Psicoterapia Infanzia e Adolescenza, APSIA</i>
Carmen MANTUANO	<i>Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio</i>
Lidia MERLIN	<i>Federazione Italiana Amici della Bicicletta, FIAB</i>
Nunzio MOLINO	<i>ASL RMF, Regione Lazio</i>
Milena MORABITO	<i>ISPESL</i>
Maria MUSTO	<i>ASL RMC, Regione Lazio</i>
Anna Maria PAPIRI	<i>Ministero della Salute</i>
Marco PASSIGATO	<i>Università degli Studi di Verona, Ufficio Gestione Mobilità</i>
Anna PECORA	<i>ASL RME, Regione Lazio</i>
Carlo Alberto PERUCCI	<i>Dipartimento di Epidemiologia ASL RM/E, Regione Lazio</i>
Aldo PIERANGELINI	<i>ASL RME, Regione Lazio</i>
Luca PIERLEONI	<i>Psicologo, Istituto di Sessuologia Clinica, Roma</i>
Renato PISANTI	<i>Centro Studi Labos, Roma</i>
Enrica PIZZI	<i>Osservatorio Fumo, Alcol e Droga, Istituto Superiore di Sanità</i>
Roberta ROSSI	<i>Facoltà di Psicologia, Università La Sapienza di Roma</i>
Emanuele SCAFATO	<i>Centro Nazionale di Epidemiologia, Sorveglianza e Promozione della Salute, ISS</i>
Michela SAMMARTINO	<i>Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica</i>
Grazia SERANTONI	<i>Facoltà di Psicologia, Università La Sapienza di Roma</i>
Cinzia SILVAGGI	<i>Istituto di Sessuologia Clinica, Facoltà di Psicologia, Università La Sapienza di Roma</i>
Chiara SIMONELLI	<i>Istituto di Sessuologia Clinica, Facoltà di Psicologia, Università La Sapienza di Roma</i>
Carlo SPIGONE	<i>Dipartimento Prevenzione, Azienda Sanitaria Locale Roma C</i>
Mimma TAFÀ	<i>Università La Sapienza di Roma</i>
Francesca TRIPODI	<i>Istituto di Sessuologia Clinica, Facoltà di Psicologia, Università La Sapienza di Roma</i>
Chiara TUNINI	<i>Promozione/Educazione alla Salute Ass n. 2 "Isontina", Gorizia</i>

INDICE

Presentazione

Anna De Santi v

Promozione della salute mentale e *life skills*

Pierluigi Morosini, Mario Di Pietro, Ian Falloon †, Francesca Filipponi, Adele Minutillo 1

Emozioni e gestione dello stress

Cristina Aguzzoli, Chiara Tunini 15

Educazione ai media

Alessia Carocci, Valeria Fabio, Francesca Filipponi, Adele Minutillo 24

Prevenzione del bullismo nelle scuole

Cinzia Mameli 47

Adolescenza, sessualità e rischio

*Chiara Simonelli, Francesca Tripodi, Cinzia Silvaggi, Roberta Rossi, Valentina Cosmi,
Donata Lembo, Luca Pierleoni, Francesca Filipponi, Adele Minutillo, Valeria Fabio* 61

Bibliografia 117

CONTENUTI SPECIFICI E ATTIVITÀ PRATICHE DEI PROSSIMI VOLUMI

- **Prevenzione dell'obesità**
Contenuti e attività pratiche

Promozione di uno stile di vita fisicamente attivo
Contenuti e attività pratiche

- **Prevenzione dell'abuso di alcol**
Contenuti e attività pratiche

Prevenzione dei comportamenti tabacco-correlati
Contenuti e attività pratiche

L'abuso di sostanze psicoattive tra i giovani
Contenuti e attività pratiche

Prevenzione del doping
Contenuti e attività pratiche

Prevenzione delle nuove dipendenze
Contenuti e attività pratiche

- **Prevenzione degli incidenti stradali**
Contenuti e attività pratiche

Promozione della mobilità sostenibile
Contenuti e attività pratiche

Prevenzione degli incidenti domestici
Contenuti e attività pratiche

PRESENTAZIONE

Anna De Santi

Area Formazione, Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica Regione Lazio

Salute non è solo assenza di malattia ma qualcosa di molto più grande: è vivere con ritmi che rispettano i propri limiti, è abitare in un ambiente sano e accogliente, è svolgere un lavoro che realizza e gratifica, è nutrire il corpo e la mente con cibi e pensieri sani, è avere buone relazioni con gli altri e stare bene con se stessi, è stimarsi, amarsi, rispettarci, coltivare i propri interessi e sviluppare i propri talenti.

Buona parte di questa armonia si costruisce nella scuola deputata ad equipaggiare le persone delle abilità necessarie per affrontare il proprio percorso di crescita.

Lo scopo di questo rapporto, realizzato dal gruppo di lavoro dell'Istituto Superiore di Sanità e di Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio, consiste nel continuare a promuovere salute sviluppando in modo ottimale in ogni individuo le proprie potenzialità nell'ambiente in cui vive.

Esso costituisce il seguito del primo manuale su "La promozione della salute nella scuola: obiettivi di insegnamento e competenze comuni" (Rapporto ISTISAN 08/1), e presenta le attività pratiche per le scuole primarie e secondarie dei temi precedentemente trattati: promozione della salute mentale, *life skills*, gestione dello stress, educazione ai media e bullismo. Approfondisce, inoltre, sia in termini di contenuti (che cosa insegnare) che di esercitazioni (come insegnare) gli aspetti legati alla sessualità e al rischio in adolescenza.

Con i successivi volumi sulla prevenzione dell'obesità, delle dipendenze e degli incidenti il Progetto Scuolasalute, si propone di completare le conoscenze e le capacità che rendono competenti gli educatori e abili gli adolescenti nel sostenere corretti stili di vita e nel giudicare e comprendere i messaggi mediatici spesso contraddittori filtrandone i contenuti e le implicazioni, così da poter aiutare a intraprendere un consapevole percorso di salute.

PROMOZIONE DELLA SALUTE MENTALE E LIFE SKILLS

Pierluigi Morosini (a), Mario Di Pietro (b), Ian Falloon † (b), Francesca Filipponi (c)*, Adele Minutillo (c)*
(a) Centro Nazionale di Epidemiologia, Sorveglianza e Promozione della Salute, Istituto Superiore di Sanità
(b) Servizio Neuropsichiatria Infantile- Azienda ULSS A, Monselice (Padova)
(c) Ufficio Relazioni Esterne, Istituto Superiore di Sanità

Promuovere le *life skills* nelle scuole

Per rispondere all'esigenza diffusa di promuovere la salute mentale nelle scuole, anche come base sui cui innestare interventi di educazione alla salute specifici, e per venire incontro alle specificità della situazione italiana, sarebbe opportuno mettere a punto interventi con le caratteristiche qui di seguito delineate.

Per un utile approfondimento dei temi trattati in questo capitolo si consiglia la lettura di:

- Morosini P. e Gaddini A. Promozione della salute mentale. In: De Santi A, Guerra R, Morosini P. (Ed.). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2008 (Rapporti ISTISAN 08/1) p. 16-23.
- De Santi A. e Guarino A. *Life skills*. In: De Santi A, Guerra R, Morosini P. (Ed.). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2008 (Rapporti ISTISAN 08/1) p. 24-28.

Per il **contenuto**, gli interventi dovrebbero essere imperniati sull'insegnamento della capacità di definire obiettivi realistici e stimolanti, di affrontare e risolvere problemi, di comunicare in modo più efficace e assertivo, di sviluppare l'autodisciplina, di migliorare le abilità di negoziazione e di cooperazione, di migliorare la capacità di controllo degli impulsi e di promuovere quella di tenere maggior conto delle reazioni emotive degli altri. Si tratta in gran parte delle componenti della cosiddetta Formazione Sociale ed Emotiva, delle *life skills* dell'OMS (1993) e anche della cosiddetta intelligenza emotiva (Goleman, 1996).

Data l'ignoranza generale, non solo degli studenti, sulla natura dei disturbi mentali e gli atteggiamenti ancora stigmatizzanti nei confronti di alcuni di essi, sarebbe anche utile dedicare tempo all'illustrazione dei principali sintomi dei disturbi psichiatrici e ad indicazioni su che cosa ciascuno può fare per aiutare chi ne soffre.

Sia per i contenuti, sia per la metodologia, sarebbe importante tenere conto, anche se in modo non esclusivo, degli approcci suggeriti per studenti più giovani da Di Pietro (Russell e Di Pietro, 2005; Di Pietro, 1998), per gli adolescenti e adulti vulnerabili alla depressione da Fava (Fava & Ruini, 2003) che ha elaborato la cosiddetta terapia del benessere e per i pazienti psichiatrici dallo psichiatra neozelandese Falloon (2000), promotore di interventi psicoeducativi familiari individuali e di gruppo di provata efficacia basati appunto sulle abilità di comunicazione e sul *problem solving*.

Fava e Ruini (2003) hanno potuto dimostrare con studi controllati che la sua terapia del benessere, è efficace nel ridurre gli episodi depressivi.

* Francesca Filipponi e Adele Minutillo hanno curato la stesura del paragrafo "Attività pratiche per le scuole primarie".

Quanto al **metodo**, data l'attuale situazione della scuola in Italia, potrebbe essere indicato che, per essere generalizzabile, gli interventi si basino su manuali rivolti agli studenti, dove vengano illustrati, con linguaggio semplice adatto alle diverse età, con illustrazioni, e con esempi adatti alla cultura giovanile, i principi e gli strumenti pertinenti agli obiettivi e vengano suggerite esercitazioni a due, a tre e in piccolo gruppo (vedi esempi proposti nelle attività pratiche per le scuole secondarie).

Come conduttori dei gruppi, mentre per le scuole primarie e secondarie di I grado dovrebbero essere o gli stessi insegnanti o personale dei servizi di salute mentale, per le secondarie di II grado si potrebbe pensare ad altri studenti appositamente formati, della classi più avanzate o dei primi anni di università, con la supervisione di insegnanti motivati anch'essi appositamente formati. Si è visto che i programmi condotti da "pari" o da esperti esterni hanno più probabilità di essere efficaci di quelli condotti dagli insegnanti (Weissberg & O'Brien, 2004).

Nel 1993 il Dipartimento di Salute Mentale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha confermato tali abilità psicosociali dell'area personale, sociale, interpersonale, cognitiva e affettiva dell'individuo, quali tecniche privilegiate per la promozione dell'Educazione alla Salute nell'ambito scolastico. Con il termine *life skills* si intendono le capacità di assumere comportamenti positivi che consentono di trattare efficacemente con le richieste e le sfide della vita quotidiana:

- *Capacità di prendere decisioni (Decision making)*
Competenza che aiuta ad affrontare in modo costruttivo le decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita. La capacità di elaborare in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.
- *Capacità di risolvere problemi (Problem solving)*
Competenza che permette di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi, i quali, se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche.
- *Creatività*
Competenza che aiuta ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita quotidiana; contribuisce sia alla capacità di prendere decisioni che alla capacità di risolvere problemi, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni.
- *Senso critico*
Abilità nell'analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole. Il senso critico può contribuire alla promozione della salute permettendo di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media.
- *Comunicazione efficace*
Consiste nel sapersi esprimere, sia verbalmente che non verbalmente, in modo efficace e congruo alla propria cultura e in ogni situazione particolare. Significa esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado di ascoltare in modo accurato, comprendendo l'altro. Significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto.
- *Capacità di relazionarsi con gli altri*
Abilità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo sapendo creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-sociale, sia in ambito amicale che familiare. Tale competenza permette anche la possibilità di interrompere le relazioni, quando necessario, in modo costruttivo.

- *Autocoscienza*
Autoconsapevolezza o conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Abilità di comprensione dello stress. Prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri.
- *Empatia*
Capacità di comprendere gli altri, di “mettersi nei loro panni”, anche in situazioni non familiari. Abilità di migliorare le relazioni sociali, l'accettazione e la comprensione degli altri.
- *Gestione delle emozioni*
Capacità di riconoscere le emozioni in sé stessi e negli altri. Abilità di provare emozioni intense, come rabbia e dolore. Consapevolezza di come le emozioni influenzano il comportamento e capacità di gestione delle stesse.
- *Gestione dello stress*
Competenza nel riconoscere le cause di tensione e di stress della vita quotidiana e nel controllarle, sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita. Capacità di rilassarsi e gestire le tensioni.¹

Attività pratiche per le scuole primarie

Attività 1: la forza dei “no”

Obiettivo: valorizzare la possibilità dei bambini di dire di “no” rispetto a delle situazioni a rischio.

Descrizione: leggere alla classe la storia di seguito riportata, essa rappresenta semplicemente uno spunto di situazione potenzialmente conflittuale per i bambini.

Era una calda giornata primaverile, le mamme decisero così di portare i loro bambini a giocare al parco. Anche Carletto voleva andare al parco ma la mamma era un po' restia perché quella sera si festeggiava il compleanno del nonno e, per tale occasione, era stata organizzata una festa a cui il nonno teneva tanto. Carletto era così dispiaciuto di non poter raggiungere i suoi compagni al parco che triste guardava fuori dalla finestra. Mentre passava davanti alla stanza la mamma lo vide triste e decise di preparare Carletto per la festa in fretta per poter andare al parco almeno un pochino. Appena gli altri bambini videro Carletto gli andarono incontro facendogli le feste. La mamma si abbassò per dare un bacio al bambino e guardandolo negli occhi gli disse: “Carletto mi raccomando quando giochi non ti avvicinare alla fontana perché può essere pericoloso!” Carletto corse felice dai suoi amici. Dopo un po' che giocavano arrivò Oreste con altri due bambini. “Ciao! Guardate questi piccoletti che fanno dei giochi con la sabbia. Sciocchi! EH! EH!” disse Oreste “Perché non venite con noi alla fontana? Lì ci si diverte!” I bambini si guardarono, tutti sapevano che giocare alla fontana era proibito. Davide si alzò e disse che a lui era vietato andare alla fontana. Oreste e gli altri due bambini, che erano con lui, iniziarono a ridere e a fare a Davide il verso della gallina spaventata, poi con aria di sfida si rivolsero verso Carletto “Anche tua madre ti sgrida se vieni alla fontana?”. Carletto rispose “La mia mamma non mi dice nulla ma non mi va di venire!”. “Carletto ha paura...fifone...fifone!” cominciarono a cantare i tre bambini. Carletto offeso si alzò per andare con loro alla fontana, poi si girò verso i suoi amici per vedere se gli altri lo seguivano, ma nessun bambino si alzò, anzi Laura disse “Carletto non andare resta a giocare con noi!”

¹ Morosini P. e Gaddini A. Promozione della salute mentale. In: De Santi A, Guerra R, Morosini P. (Ed.). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2008 (Rapporti ISTISAN 08/1) p. 21.

Aiutiamo Carletto a decidere cosa fare

Si interrompe la storia per far prendere consapevolezza ai bambini di quante scelte durante la giornata si trovano a fare e lavorare con loro sul modo migliore di prendere delle decisioni.

Si parte dalla una domanda semplice: “Carletto si trova di fronte ad una scelta, avete individuato quale?”(Figura 1), raccogliere le varie ipotesi dei bambini, sintetizzate nel disegno di seguito riportato.

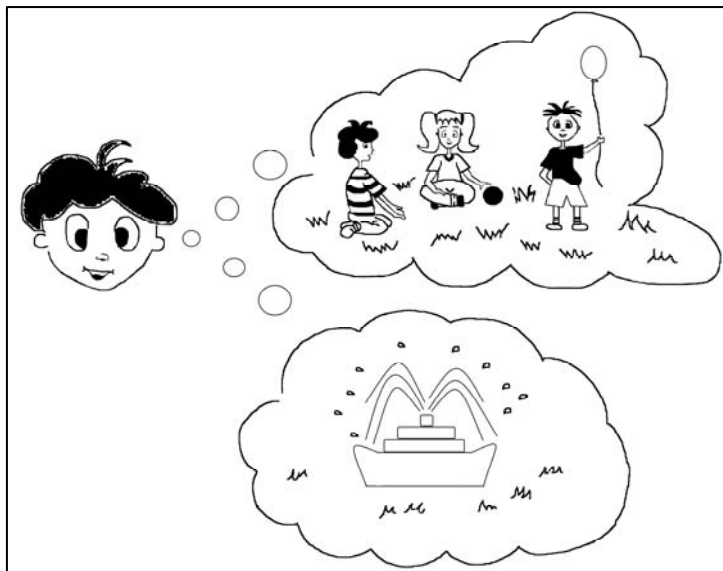


Figura 1. La scelta di Carletto

Attività 2: io e gli altri

Obiettivo: riconoscere e valutare i diversi fattori che possono influenzare gli atteggiamenti o i comportamenti.

Descrizione: analizzare con i bambini quali fattori influenzano la decisione di Carletto terminata la discussione di gruppo leggere insieme ai bambini un possibile finale della storia. Invitare, quindi, i bambini a descrivere lo stato d'animo di Carletto, seguendo la scheda di lavoro 1 (Figura 2).

CARLETTO ACCETTA LA SFIDA DI ORESTE

Carletto non poteva tornare indietro anche se già si era pentito di aver accettato.

Mentre giocava vicino alla fontana, perse l'equilibrio e cadde in acqua, bagnandosi tutto. Il custode del parco corse in suo aiuto gridando. La mamma di Carletto sentendo le grida andò di corsa a vedere cosa fosse successo e trovò Carletto spaventato e bagnato come un pulcino.

Carletto piangendo chiese scusa alla mamma, che nel frattempo lo aveva preso in braccio per andare a casa e cambiare i vestiti zuppi. Ma tempo di arrivare a casa e Carletto cominciò a starnutire.

La mamma gli diede un bacio sulla fronte e si accorse che aveva la febbre, triste, fece indossare il pigiama a Carletto, lo mise sotto le coperte e poi andò a chiamare il nonno per dirgli che non potevano più andare alla sua festa.

Scheda di lavoro 1	
Quando Carletto accetta la sfida si sente	
Quando Carletto gioca vicino alla fontana si sente	
Quando Carletto cade nella fontana si sente	
Quando Carletto vede il custode si sente	
Quando Carletto vede arrivare la mamma si sente	
Quando Carletto è a letto con la febbre si sente	
Quando Carletto pensa al nonno si sente	

Figura 2. Scheda di lavoro dell'attività 2; dopo aver letto il possibile finale della storia l'insegnante chiede ai bambini di compilare la scheda di lavoro con l'obiettivo di riflettere sulle emozioni che si associano ad un comportamento

Attività 3: valutare i contro di una decisione

Obiettivo: aiutare i bambini ad analizzare le possibili decisioni da prendere, attraverso l'analisi delle informazioni ed esperienze precedenti, valutandone vantaggi e svantaggi, per arrivare ad una decisione consapevole.

Descrizione: suddividere la classe in due gruppi: un gruppo ha il compito di osservare mentre ad alcuni elementi dell'altro gruppo viene chiesto di rappresentare la storia di Carletto. Al termine della rappresentazione si chiede al gruppo che osserva di indicare le soluzioni possibili, individuate attraverso la scheda di lavoro seguente (Figura 3), l'altro gruppo avrà il compito, su indicazione dei compagni di rappresentare le varie soluzioni proposte per poi scegliere tutti insieme la soluzione migliore da far utilizzare a Carletto.

Come si sente Carletto? 	Qual è il problema che Carletto si trova ad affrontare?
Quale Alternative potrebbe attuare Carletto? 	Cosa vuole ottenere Carletto?

Figura 3. Scheda di lavoro per l'attività 3; dopo aver rappresentato la storia di Carletto il gruppo indica le soluzioni possibili

Eragon

Tanto tempo fa vennero formati i Cavalieri dei Draghi che possedevano poteri magici al servizio del bene. Sotto la loro protezione la ricchezza si diffuse nelle città dell'Alagaesia. In quel tempo nacque Galbatorix, un bambino dotato di grandi poteri, che lo resero il migliore dei Cavalieri dei Draghi.

Durante un viaggio il drago di Galbatorix venne ucciso e quando il giovane chiese agli altri Cavalieri un nuovo drago essi glielo negarono. Galbatorix infuriato giurò vendetta e andò dallo Spettro Durza, per imparare i segreti delle arti oscure.

In una notte buia Galbatorix rapì un drago e reclutò 12 Cavalieri senza scrupoli con i quali lottò contro i Cavalieri dei Draghi sconfiggendoli e da quel giorno regnò indisturbato su Alagaesia, seminando terrore e povertà in tutto il regno.

Per la disperata popolazione di Alagaesia, un bagliore di speranza arrivò dalle voci sui Varden, un misterioso gruppo di ribelli che si stava organizzando contro il re, ma nessuno sapeva chi fossero e dove si nascondessero. Tra i Varden c'era la principessa elfa Arya che si era impadronita di una delle uova di Drago custodite dal malvagio re. Rincorsa dai seguaci del re la principessa attraverso i suoi poteri magici nascose l'uovo in un posto sicuro, in cui il futuro Cavaliere dei Draghi lo avrebbe trovato. Intanto, in una campagna di Alagaesia un giovane di quindici anni di nome Eragon (Figura 4) era intento nella caccia ai cervi quando in terra trovò una strana pietra. Incuriosito raccolse la pietra e la portò a casa nascondendola allo zio Garrow e al cugino Roran, la sua unica famiglia.

Poco tempo dopo la strana pietra si schiuse – rivelandosi un uovo – e ne uscì un cucciolo di drago (Figura 5), appena Eragon toccò il cucciolo una luce si sprigionò lasciando impresso sulla mano del ragazzo lo stemma dei Cavalieri del Drago. Nel frattempo Galbatorix aveva ordinato a Durza di trovare Eragon e ucciderlo.



Figura 4. Eragon

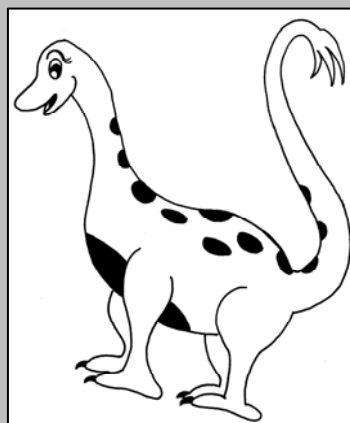


Figura 5. Saphira

Nel villaggio vi era un cantastorie di nome Brom; ascoltando un suo racconto Eragon comprese che aveva trovato l'uovo magico dal quale era nato un drago. Un giorno, dopo vari tentavi, il drago spiccò il volo e improvvisamente divenne adulto. Eragon spaventato pensò: "Che succede?"

Drago: "I tempi dei cavalieri del drago sono tornati"

Eragon: "Senti i miei pensieri?"

Drago: "Ho atteso mille anni per sentire i tuoi pensieri e tu puoi sentire i miei. Io sono Saphira e tu il mio Cavaliere!"

Eragon si recò allora a casa di Brom per dargli la notizia ma questo seccato lo allontanò.

Nel frattempo, i sicari mandati da Durza arrivarono a casa di Eragon e uccisero lo zio, mentre Saphira riuscì a portare in salvo il suo cavaliere contro la sua volontà.

Più tardi Eragon tornò a casa e pianse lo zio chiedendogli scusa per quanto era successo, venne raggiunto da Brom che scoprì lo stemma dei Cavalieri sulla mano del giovane. Si convinse allora a partire con Eragon per raggiungere i Varden, di cui Eragon rappresentava l'unica speranza, consapevole delle tante difficoltà che dovevano superare perché il re avrebbe fatto di tutto per uccidere Eragon, per via del legame indissolubile che lo legava al drago.

Brom: "Un drago nasce solo se avverte la presenza di un CavaliereTi ha trovato e servirà te e solo te e questo metterà la tua vita a rischio perché il modo più semplice per il re di uccidere il tuo drago è di uccidere te".

Durante un combattimento con le guardie del re Eragon scoprì la magia posseduta dai draghi ma utilizzabile anche dai loro Cavalieri. Due furono gli insegnamenti che il giovane cavaliere dovette imparare: primo, la magia non era facile da utilizzare, occorreva essere forti nel fisico e conoscere le arti magiche, secondo che la vita del drago dipendeva completamente dal cavaliere per cui ogni atto di irresponsabilità metteva il drago a rischio di morte.

Durza, nel frattempo, aveva catturato Arya e utilizzò la sua mente per mandare un messaggio a Eragon durante un sogno. Il cavaliere, nonostante il parere contrario di Brom, corse a liberare la principessa. Durante la lotta Brom, corso in soccorso di Eragon, perse la vita nel tentativo di far da scudo al giovane cavaliere ma prima di morire donò la sua spada di Cavaliere a Eragon. Alla fine dello scontro Arya fu liberata e al gruppo si unì anche un giovane di nome Murtagh. I tre ragazzi insieme a Saphira ripresero il viaggio verso i Varden inseguiti dai seguaci del re che riuscirono, in tal modo, a scoprire il nascondiglio dei ribelli.

Mentre si preparavano al combattimento Eragon chiese a Saphira perché aveva scelto lui come cavaliere. "Si sceglie un capo per il suo cuore!" rispose il Drago "Ma io non sono senza paura!" replicò incredulo Eragon, e Saphira: "Senza paura non vi è coraggio Ma quando noi stiamo insieme sono gli altri a dover avere paura".

Insieme ai Varden e ad Arya, Eragon combatté contro Durza e i suoi seguaci. Grazie agli insegnamenti di Brom e alla grande sintonia con Saphira, Eragon riuscì a colpire lo spettro al cuore che morì.

Attività 4: cosa sono le emozioni?

Obiettivo: far comprendere ai bambini cosa sono le emozioni e la differenza rispetto ai sentimenti.

Descrizione: per questa attività si può utilizzare la tecnica del *brainstorming*. L'insegnante scrive sulla lavagna la parola EMOZIONE¹ e chiede ai bambini cosa sono le emozioni per loro, senza effettuare censure rispetto alle affermazioni proposte, l'insegnante annota sulla lavagna quanto detto. Per questa fase si possono utilizzare circa 30 minuti allo scadere del tempo l'insegnante discute con la classe le varie affermazioni, accorpando quelle simili, eliminando le affermazioni su cui non si trova l'accordo generale ecc. l'insegnante quindi legge con gli alunni le affermazioni rimaste sintetizzandole in un'unica definizione.

Attività 5: riconoscere le emozioni

Obiettivo: aiutare i bambini a riconoscere le emozioni e individuare come queste guidano il comportamento.

Descrizione: leggere insieme ai bambini la trama del film *Eragon*, leggere le situazioni di seguito riportate e attraverso una freccia scegliere l'emozione che meglio si addice alla situazione vissuta dal personaggio; successivamente individuare il comportamento prodotto dall'emozione (Figura 6).

Situazioni	Emozioni	Comportamento
Il Drago di Galbatorix rimane ucciso, il giovane chiede agli altri Cavalieri un nuovo drago, essi glielo negano.	RABBIA	E succede che
	PAURA	
Quando i Ra'zac arrivano a casa di Eragon, Saphira lo porta in salvo contro la sua volontà.	DISPIACERE	
	GIOIA	
Arrivato a casa Eragon piange lo zio ucciso.	SORPRESA	
Durante un combattimento con gli Urgali, Eragon scopre la magia.	DISGUSTO	
	PREOCCUPATO	
Eragon sogna che Arya è tenuta prigioniera.	AMORE	

Figura 6. Scheda di lavoro: il bambino deve legare le situazioni alle varie emozioni elencate tramite una freccia e descrivere in poche parole quale comportamento si può attuare come risposta all'emozione provata

¹ Cfr. pagina 17 per la definizione di emozione e di sentimento

Attività pratiche per le scuole secondarie

Questo capitolo è tratto da un manuale in sperimentazione nell'ambito di un progetto affidato dal Centro di Controllo delle Malattie del Ministero della Salute all'Istituto Superiore di Sanità a cura di Morosini P, Di Pietro M, Falloon I, *Definizione di obiettivi e soluzione di problemi. Manuale di mutuo aiuto per la promozione della salute mentale, del benessere psicologico e dell'intelligenza emotiva nella scuola*. Istituto Superiore di Sanità, febbraio 2008.

Per la lettura di questo capitolo è consigliato riferirsi ai contenuti relativi a: Morosini P. e Gaddini A. Promozione della salute mentale. In: De Santi A, Guerra R, Morosini P. (Ed.). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2008 (Rapporti ISTISAN 08/1).

Obiettivo: evitare di formulare giudizi globali sulle persone

Esercitazione a due

Mettiamoci due a due. L'uno dice all'altro tre cose di se stesso che gli piacciono (si può trattare di abilità o di parti del nostro corpo o di abitudini). Poi è il turno dell'altro. Quindi il primo dice tre cose di se stesso che non gli piacciono o gli piacciono meno. Di nuovo è il turno dell'altro (quest'ultima parte per la grande maggioranza delle persone è molto più facile della prima).

Esercitazione centrale

Chi se la sente di raccontare agli altri come è andata? È riuscito a separare il giudizio sui suoi aspetti positivi e negativi dal giudizio globale su se stesso? Questo esercizio gli è servito per avere una visione più articolata di quello che lui pensa essere i suoi pregi e i suoi difetti? Quante delle persone che lo conoscono abbastanza bene pensa che siamo d'accordo coi suoi giudizi?

Durata: 10 minuti.

Obiettivo: distinguere tra bisogni e desideri

Mettiamoci due a due, con un compagno diverso da quello con cui abbiamo fatto l'ultima esercitazione. Entrambi dicono una cosa di cui pensano di avere assoluto bisogno e quindi discutono se si tratta davvero di bisogni, senza il quale non possono vivere decentemente, o di desideri, che possono arricchire la vita ma di cui si potrebbe fare a meno.

Durata: 5 minuti.

Esercitazione centrale

Chi se la sente di raccontare agli altri come è andata? È riuscito a vedere un bisogno come un desiderio? Come ha fatto?

Durata: 10 minuti.

Obiettivo: distinguere tra diverse intensità delle emozioni

Esercitazione a tre

Mettiamoci tre a tre. Completiamo lo schema seguente aggiungendo a ciascuna delle emozioni indicate almeno un altro termine. Scriviamo poi in ogni colonna: 1 accanto alla

emozione più intensa, 2 accanto a quella immediatamente meno forte, e così via. Ogni terzetto nomina un portavoce.

Arrabbiato		Impaurito		Gioioso		Triste
Irritato		Allarmato		Euforico		Demoralizzato
Furioso		Preoccupato		Contento		Depresso

Esercitazione centrale

Chi vuole dire che termine ha aggiunto alla colonna della rabbia e come ha ordinato dalla più alla meno forte le emozioni? Gli altri sono d'accordo? È venuto in mente a qualcuno qualche altro termine?

E chi espone le sue risposte per la colonna della paura? Gli altri sono d'accordo? È venuto in mente a qualcuno qualche altro termine?

Obiettivo: distinguere tra diverse emozioni

Esercitazione a tre

Rimaniamo nei gruppetti di prima. Ognuno dei tre racconta agli altri due una situazione in cui si è trovato da bambino e che ha provocato in lui una emozione e dà un nome all'emozione. Gli altri sono d'accordo che sia il nome giusto, sia per tipo, sia per l'intensità dell'emozione?

Durata: 10 minuti.

Esercitazione centrale

Chi ha trovato qualche difficoltà nel dare il nome alla emozione? In quali gruppi ci sono stati disaccordi? Quale gruppo ne vuole parlare?

Durata: 5 minuti.

Obiettivo: migliorare nelle attività di comunicazione fondamentali (1)

Esprimere sentimenti spiacevoli

Guardiamo il seguente schema su come esprimere un sentimento negativo:

Regole per esprimere un sentimento spiacevole

- Guardiamo la persona negli occhi e parliamo con calma e fermezza
- Diciamo l'emozione negativa che proviamo, usando le espressioni verbali "sono" o "mi sento"
- Diciamo esattamente quale suo comportamento è collegato all'emozione negativa (cerchiamo di essere specifici)
- Suggeriamo un modo per evitare o cercare di evitare che la cosa si ripeta.

Esercitazione a due

Mettiamoci due a due con un compagno che conosciamo relativamente bene, diverso da quello con cui abbiamo fatto l'ultima esercitazione. A esprime un sentimento spiacevole per una cosa che ha fatto B e poi B fa altrettanto. Si può anche trattare di una azione inventata. L'importante è mettere in pratica l'abilità, non risolvere conflitti reali. Alla fine, ciascuno dei due dà un *feedback* positivo all'altro e dice come si è sentito.

Come è andata? Ci è riuscito difficile? Lo abbiamo trovato utile?

Durata: 10 minuti.

Esercitazione centrale

Quale coppia si sente ora di ripetere quello che ha fatto di fronte a tutti gli altri?

Dopo la “esibizione” della coppia, chi vuole dà il *feedback*, cominciando dagli apprezzamenti specifici, ad esempio: “Mi è piaciuto come Rossi ha guardato negli occhi Bianchi e che gli ha espresso la sua emozione spiacevole parlando in prima persona”, ecc.. Facciamo anche dei complimenti per l’eventuale spirito e senso dell’umorismo. Solo dopo sono ammessi i suggerimenti costruttivi.

Durata: 10 minuti.

Obiettivo: migliorare nelle attività di comunicazione fondamentali (2)

Ascolto attivo

Si presenta il seguente schema su come esprimere un sentimento negativo:

Regole dell’ascolto attivo

- Guardiamo la persona negli occhi.
- Mostriamoci interessati, facciamole capire che siamo attenti, ad esempio facendo cenni con il capo o con espressioni sonore come ehm, eh già, ecc.
- Cerchiamo di ridurre al minimo le fonti di distrazione (ad esempio spegniamo la TV o spostiamoci in un posto più tranquillo).
- Facciamo domande di chiarimento, quando non siamo sicuri di aver capito. Data la tendenza di molte persone, particolarmente in Italia, a parlare in modo troppo astratto e per giudizi sommari, espressioni molto utili sono: “Mi puoi fare un esempio?” oppure “Che cosa è successo esattamente?”
- Verifichiamo se abbiamo capito bene ciò che è stato detto riassumendo i punti più importanti e chiedendo conferma di avere capito bene. Sarebbe bene anche fare cenno ai sentimenti che abbiamo riconosciuto nell’altra persona. Ad esempio: “Mi sembra che tu voglia che io Ho capito bene?” oppure: “Sei veramente delusa per come Stefania si è comportata, non è vero?”; “Mi sembra che ti devi essere sentito molto arrabbiato quando ... Ho ragione o mi sbaglio?”.

Esercitazione a due

Mettiamoci due a due con un compagno che conosciamo relativamente bene, diverso da quello con cui abbiamo fatto l’ultima esercitazione. A racconta qualcosa di relativamente importante che gli è successo a B che mette in pratica l’ascolto attivo; A dice poi a B come si è sentito comunicando un *feedback* costruttivo. Poi si invertono i ruoli. Si può anche trattare di storie inventate. L’importante adesso è mettere in pratica l’abilità.

Come è andata? Ci è riuscito difficile? Lo abbiamo trovato utile?

Durata: 15 minuti.

Esercitazione centrale

Quale coppia si sente ora di ripetere quello che ha fatto di fronte a tutti gli altri? Non è necessario proporre gli stessi esempi, si può anche inventare.

Dopo la “esibizione” della coppia, chi vuole dà il *feedback*, cominciando dagli apprezzamenti specifici, ad esempio: “Mi è piaciuto come Rossi ha mostrato interesse per quello che Bianchi gli diceva e gli ha chiesto di fare degli esempi” ecc. Facciamo anche dei complimenti per l’eventuale spirito e senso dell’umorismo. Solo dopo sono ammessi i suggerimenti costruttivi.

Durata: 15 minuti.

Obiettivo: migliorare nelle attività di comunicazione fondamentali (3)

Esprimere apprezzamenti

Guardiamo il seguente schema su come esprimere un apprezzamento:

Regole per fare complimenti ed esprimere apprezzamenti

- Guardiamo la persona negli occhi e magari sorridiamole.
- Diciamole esattamente qual è il comportamento che ci è piaciuto, cioè cerchiamo di essere specifici, come già accennato al punto 4 del capitolo precedente.
- Esprimiamo il sentimento favorevole che proviamo (gratitudine, sollievo, contentezza, orgoglio).
- Manifestiamo l'apprezzamento il più presto possibile dopo che la persona in questione ha fatto la cosa che ci è piaciuta.
- Esprimiamo il nostro apprezzamento anche per piccole cose.
- Evitiamo i complimenti accompagnati da critiche, anche indirette (ad esempio: "Sei stato bravo, ma perché non l'hai fatto prima?" oppure "Grazie per essere arrivato puntuale, da parte tua è un miracolo"), se non siamo sicuri che l'altro capisca che stiamo scherzando e magari sfottendolo benevolmente.

Esercitazione a due

Mettiamoci due a due con un compagno che conosciamo relativamente bene, diverso da quello con cui abbiamo fatto l'ultima esercitazione. A esprime un apprezzamento a B per qualcosa che ha fatto recentemente, e B dice come si è sentito con un *feedback* costruttivo. Poi si invertono i ruoli.

Come è andata? Ci è riuscito difficile? Lo abbiamo trovato utile?

Durata: 8 minuti.

Esercitazione centrale

Quale coppia si sente ora di ripetere quello che ha fatto di fronte a tutti gli altri?

Dopo la "esibizione" della coppia, chi vuole dà il *feedback*, cominciando dagli apprezzamenti specifici, ad esempio: "Mi è piaciuto come Rossi ha guardato negli occhi Bianchi e che gli ha espresso la sua emozione positiva per un fatto specifico (ha detto che si sentiva sollevato e grato quando Bianchi lo ha difeso di fronte a una critica ingiusta)".

Facciamo anche dei complimenti per l'eventuale senso dell'umorismo. Solo dopo sono ammesse le critiche, comunque espresse come suggerimenti.

Durata: 10 minuti.

Obiettivo: imparare a fare l'analisi del problema (detta anche analisi funzionale)

Esercitazione a tre

Cambiamo gruppetti. Uno dei tre racconta agli altri due un suo problema, ad esempio il fatto di reagire troppo impulsivamente. Insieme i tre cercano di capire meglio quali sono stati gli antecedenti e i conseguenti.

Durata: 10 minuti.

Esercitazione centrale

Chi vuole esporre agli altri cosa si è detto nel suo terzetto? Che difficoltà ha trovato? Ci sono stati disaccordi? L'esercizio è servito a qualcosa?

Durata: 10 minuti.

Obiettivo: imparare a darsi come obiettivi il fare un'attività piacevole per almeno un'ora ogni giorno.

Diamo la priorità a quelle che ci fanno stare con gli altri e ci aiutano a migliorare il nostro futuro.

Esercitazione a due

Mettiamoci due a due con qualcuno che ci conosce abbastanza bene e compiliamo, ciascuno per conto nostro, l'elenco delle 20 attività che ci piace fare. Utilizziamo la seguente scheda di lavoro che ci aiuta a tenere conto di alcuni aspetti importanti: costo, necessità di programmazione, necessità dell'aiuto di altri. Cerchiamo di pensare soprattutto ad attività che possiamo fare abbastanza spesso e che quindi possono arricchire la nostra vita quotidiana.

Quando abbiamo finito, mostriamo il nostro elenco al compagno. Quanto sono simili o diverse le attività che ci piacciono?

Ci renderemo probabilmente conto che la maggior parte delle attività piacevoli di entrambi è poco costosa e può essere attuata spesso. Inoltre constateremo che tra le attività piacevoli ce ne possono essere alcune che ci possono portare ad arricchire le nostre abilità e il nostro carattere.

Durata: 15 minuti.

Esercitazione centrale

Chi si sente ora di raccontare a tutti gli altri le sue attività piacevoli (Figura 7), almeno quelle che gli sembrano più interessanti? Dovremmo trovare almeno tre volontari (se sono di più, si tirerà a sorte).

Diamo un *feedback* a ognuno che presenta le sue attività. Non dimentichiamo di iniziare il *feedback* con un apprezzamento. Diciamogli che cosa pensiamo sui seguenti punti:

- simpatia e umorismo dell'esposizione
- frequenza delle attività e possibilità di attuazione
- quanto le attività possono contribuire ad arricchire la sua vita in futuro

Durata: 15 minuti.

Attività	E	P	S	Nuovo	Passato

Figura 7. Esercitazione centrale; scheda di lavoro sulle attività piacevoli. Barrare le caselle relative e metterle tra parentesi se ci possono essere differenze a seconda delle circostanze. E = attività che in media costano più di 10 euro; P = attività da programmare; S = attività da fare con altri

Obiettivo: definire un obiettivo a lungo termine

Esercitazione in coppia

Mettiamoci due a due con un compagno che conosciamo bene e pensiamo a un obiettivo che vorremmo raggiungere in uno-due anni. Gli obiettivi possono ovviamente essere diversi per i membri delle coppie. Ciascuno scriva il proprio qui sotto:

Durata: 10 minuti.

Esercitazione centrale

Qualcuno vuole leggere uno dei suoi obiettivi? Gli altri daranno il *feedback* costruttivo, prima dicendo che cosa è piaciuto loro dell'obiettivo alla luce dei criteri SMART e poi eventualmente dando dei consigli su come formularlo meglio.

Durata: 10 minuti.

Significato dell'acronimo SMART

- S = Stimolante, nel senso di non essere troppo facile, di richiedere un certo impegno, di rappresentare una sfida; un obiettivo troppo difficile rischia di generare ansia, uno troppo facile noia o disinteresse.
- M = Misurabile, per essere misurabile un obiettivo deve essere specifico, cioè formulato in modo che tutti dovrebbero essere d'accordo se è stato raggiunto o meno.
- A = Accessibile, nel senso di essere realistico, raggiungibile con le risorse disponibili o che ci si può procurare abbastanza facilmente, ad esempio non è un obiettivo realistico quello di volersi rimettersi con una ragazza che ha detto chiaramente a te e altri che al massimo potrà essere tua amica.
- R = Rilevante, ossia importante e non imposto dagli altri; e anche non riguardante eventi occasionali ma tale da poter rendere più gradevole o soddisfacente la vita di tutti i giorni; funzionale.
- T = Temporizzato, cioè con scadenze temporali, in altri termini con una scaletta di tempi entro cui raggiungerlo.

EMOZIONI E GESTIONE DELLO STRESS

Cristina Aguzzoli (a), Chiara Tunini (b)

(a) referente medico Promozione della Salute - Ass 2 "Isontina" Gorizia

(b) referente pedagogico Educazione alla Salute - Ass 2 "Isontina" Gorizia

Sviluppare abilità per praticare comportamenti di salute

Per un utile approfondimento dei temi trattati in questo capitolo si consiglia la lettura di: Aguzzoli C, Tunini C. Emozioni e gestione dello stress In: De Santi A, Guerra R, Morosini P. (Ed.). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2008 (Rapporti ISTISAN 08/1) p. 53-57.

Nell'ambito della strutturazione degli interventi di Educazione alla Salute è necessario riflettere in maniera critica, ma costruttiva, rispetto alla contraddizione tipica degli individui che, **pur sapendo quali sono gli stili di vita corretti per la salute, molte volte si trovano a praticare comportamenti notoriamente dannosi per sé e gli altri.**

Parliamo della tendenza alla dipendenza da alcol, cibo, droghe, *doping*, *shopping* compulsivo, gioco d'azzardo, delle dipendenze in generale nella loro fase iniziale.

C'è un comune denominatore fra queste azioni che spesso si inseriscono nei momenti di fragilità e possono far deviare dal proprio percorso di vita: in tutti questi casi c'è l'esigenza di riempirsi con qualcosa che nutra un vuoto, che distolga l'attenzione da una mancanza. Molto frequentemente tale mancanza è una metafora interiore che testimonia il vuoto lasciato dalla perdita di alcune parti di sé, dell'infanzia, nell'ambito del processo di cambiamento tipico delle fasi di crescita della vita. I compromessi che un adolescente sceglie per raggiungere l'adattamento sociale, il passaggio dal nucleo più o meno protettivo familiare al nucleo di realizzazione personale nella società di appartenenza, la rinuncia di alcune attitudini per appartenere ad un gruppo, possono rappresentare una fonte di disagio interiore che facilmente viene percepito come vuoto. Allora il cibo, le sostanze euforizzanti, gli oggetti possono diventare surrogati di riempimento e innescare un processo che proietta le soluzioni del disagio fuori da sé e quindi inibisce i meccanismi di autoregolazione individuale. **Le cose giuste spiegate in famiglia o a scuola a volte infatti non bastano a far praticare comportamenti salutari**, è difficile praticare comportamenti virtuosi quando c'è un conflitto in corso tra ciò che uno è, ciò che potrebbe essere se fosse libero da condizionamenti e ciò che è obbligato ad essere per soddisfare i suoi bisogni nel contesto socio affettivo in cui si trova. Inoltre si aggiunge il problema della praticabilità degli stili di vita sani quando il contesto di vita spesso non è coordinato con essi. Infatti gli stili di vita **scorretti** risultano paradossalmente facilitati dagli stessi *setting*, che spesso sono allestiti in base a condizionamenti culturali e soprattutto in base alle leggi del *marketing* commerciale.

Il problema da mettere a fuoco quando si progettano interventi per la promozione di stili di vita salutari, riguarda lo sviluppo di abilità che favoriscano la pratica di comportamenti di salute anche in condizioni di stress, o meglio in situazioni in cui lo stress diventa *distress* inducendo fragilità decisionale nella persona.

La sfida è quella di aumentare le potenzialità del soggetto fino a rendere possibile la sua convinzione di poter governare la situazione nuova e rinunciare alla consolazione immediata al disagio, così come la catena commerciale vorrebbe, con surrogati di benessere temporaneo.

Obiettivo: sperimentare da parte dei docenti una tecnica di rilassamento (Figura 1).



Figura 1. Esempio di postura da assumere per l'esercizio di rilassamento

Descrizione:

1. **La postura:** sedere con la spina dorsale eretta e rilassata, allineata
2. **Le mani:** mettere le mani sulle ginocchia, con le palme rivolte verso l'alto o il basso in modo naturale e comodo
3. **La testa e il collo:** mantenere le spalle rilassate e la testa dritta

A questo punto il formatore (docente formato o referente sanitario per l'Educazione alla Salute) conduce la sperimentazione pratica con il gruppo dei docenti leggendo lentamente il testo di seguito riportato:

Scegli mentalmente una parola o visualizza un luogo che ti piace o ti fa star bene

1. Siediti in una posizione comoda
2. Chiudi gli occhi
3. Rilassa profondamente i tuoi muscoli
4. Respira attraverso il naso.
Diventa consapevole del tuo respiro.
Quando inspiri, di mentalmente la parola che hai scelto, che per te ha un significato positivo o visualizza il luogo che hai scelto. Per esempio, inspira...espira, "pace", inspira...espira, "pace"
Respira facilmente e naturalmente.
Se hai in mente un luogo, prova a percepire gli odori e i profumi, senti i rumori (acqua, cinguettio uccelli,...), senti la temperatura dell'aria...
5. Continua per 10-20 minuti.
Puoi aprire gli occhi per controllare il tempo, ma non usare timer.
Quando hai finito, stai seduto tranquillamente ancora per qualche minuto, all'inizio con gli occhi chiusi, poi ad occhi aperti.
6. Non preoccuparti se non riesci ad ottenere un livello profondo di rilassamento. Mantieni una attitudine passiva e permetti al rilassamento di instaurarsi.
Quando i pensieri ti distraggono, prova ad ignorarli e ripeti mentalmente la parola che avevi scelto.
Con la pratica, la risposta comparirà con un piccolo sforzo. Pratica la tecnica una o due volte al giorno, ma non nelle due ore successive al pasto, poiché i processi digestivi sembrano interferire con la elicitazione della *Relaxation Response*¹

¹ Benson H, Wilcher M. Mind Body Medical Institute, Harvard Medical School. www.mbmi.org

Attività pratiche per la scuola primaria

Attività 1: scheda delle emozioni

Obiettivo: educare alle emozioni

Descrizione:

- Riflessione da fare in classe sulle principali categorie di emozioni (*alfabeto emozionale*).
- Analisi di testi scritti, film, canzoni, brani di musica classica in funzione della loro evocazione emozionale.
- Valutazione della valenza esercitata dalle emozioni per guidare la relazione con sé e con gli altri.
- Il riconoscimento delle emozioni: uno strumento prezioso di gestione dell'adattamento-stress positivo.
- Le emozioni correlate allo stress negativo-*distress*.
- Discussione sui metodi per contrastare lo stress negativo: l'attività motoria (elimina le tossine prodotte dallo stress prolungato), la pratica del rilassamento e della visualizzazione (vedi scheda di rilassamento).
- Analisi di estratti provenienti dal materiale scientifico reperito attraverso internet in modo multidisciplinare, coinvolgendo l'insegnante di lingua straniera¹, o attraverso i siti italiani.²
- Traduzione dei contenuti appresi in immagini (schede grafiche, informatiche o fotografiche).
- Sperimentazione della pratica di rilassamento come strumento per affrontare i momenti difficili.

Definizione di Emozione: “reazione affettiva intensa con insorgenza acuta e di breve durata determinata da uno stimolo ambientale. La sua comparsa provoca una modificazione a livello somatico, vegetativo e psichico”.³

“s.f. Vistoso turbamento provocato da commozione o da apprensione....”.⁴

Definizione di Sentimento: “risonanza affettiva... più duratura dell'emozione, con cui il soggetto vive i propri stati soggettivi e gli aspetti del mondo esterno”.⁵

“s.m. 1. Momento della vita interiore, pertinente al mondo degli affetti e delle emozioni: s. di gioia, di orgoglio... di pietà, di vendetta. 2. L'affettività, talvolta in quanto contrapposta all'intelletto o alla ragione, spesso anche in quanto indicativa del carattere o dell'etica individuale: lasciarsi guidare dal s.; un giovane di s. onesti... 3. La facoltà di compiere determinati atti o di averne la coscienza o il controllo: il malato è fuori di s.”⁶

D. Goleman scrive a proposito dell'**intelligenza emotiva**: “la radice stessa della parola emozionale è il verbo latino *moveo*, “muovere”, con l'aggiunta del prefisso “e” (movimento da) per indicare che in ogni emozione è implicita una tendenza ad agire” e più avanti “[...] Io riferisco il termine emozione a un sentimento e ai pensieri, alle condizioni psicologiche e biologiche che lo contraddistinguono, nonché ad una serie di propensioni ad agire. Vi sono centinaia di emozioni con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature”⁷

¹ <http://www.mbmi.org>; <http://www.learningmeditation.com/children.htm>

² <http://www.psicologiadelbenessere.it>; <http://simaiss.it>; <http://www.benessere.com/psicologia/ansia/stress.html>

³ Galimberti U. *Dizionario di Psicologia*. Torino: UTET; 2006.

⁴ Devoto G, Oli GC. *Dizionario illustrato della lingua italiana*. Milano: Le Monnier; 2004.

⁵ <http://www.mbmi.org>; <http://www.learningmeditation.com/children.htm>

⁶ <http://www.psicologiadelbenessere.it>; <http://simaiss.it>; <http://www.benessere.com/psicologia/ansia/stress.html>

⁷ Goleman D. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Edizioni BUR; 2002.

Dopo alcune riflessioni sulle definizioni riportate, è possibile avviare un percorso con i ragazzi.

A: amore, ansia ...	M: meraviglia, malinconia ...
B: beatitudine, benevolenza ...	N: noia, nausea/to ...
C: capriccio, colpa ...	O: odio, ottimismo ...
D: disgusto, divertimento ...	P: piacere, paura ...
E: esasperazione, entusiasmo ...	Q: quiete ...
F: frustrazione, felicità ...	R: rabbia, rimorso ...
G: gentilezza, gratificazione ...	S: sorpresa, spavento ...
H: help!!! ...	T: tristezza, tenerezza ...
I: invidia, imbarazzo ...	U: umiliazione, umore (cambio di) ...
L: letizia ...	V: vergogna, vanità ...
	Z: zimbello (essere lo) ...

In base alle lettere dell'alfabeto, gli studenti guidati dal docente possono aggiungere all'elenco altre emozioni. Per ogni emozione individuata, il docente guida il gruppo classe al riconoscimento esperienziale delle emozioni scelte e propone la loro rappresentazione con diverse tecniche espressive¹.

Attività 2: impariamo a rilassarci

Obiettivo: praticare il rilassamento in classe come strumento propedeutico allo sviluppo e gestione delle proprie competenze emozionali.

Descrizione: la pratica della risposta di rilassamento può essere svolta anche in palestra o, se disponibili, in spazi all'aperto.

L'esercitazione consiste nella conduzione da parte degli insegnanti delle seguenti attività da far sperimentare agli studenti secondo queste modalità:

Il gioco della visualizzazione

Agli studenti viene richiesto di fare un disegno o di cercare un'immagine di un luogo particolarmente piacevole da visitare (spiaggia, giardino, montagna...)

Durata minima 10' (dai 10' ai 20')

L'Insegnante si rivolge alla classe:

- "Ora che hai scelto l'immagine del luogo che ti piacerebbe visitare, ci andremo a fare una vacanza senza lasciare questa stanza"
- "Se sei in una posizione comoda chiudi gli occhi, immagina di essere nel posto bellissimo che hai scelto e pensa a cosa vorresti fare là. Potresti nuotare, camminare, stare disteso o semplicemente seduto calmo. Sei da solo ma completamente al sicuro (pausa)."
- Immagina i suoni che puoi sentire, il canto degli uccelli, l'acqua, il vento. C'è il sole? Se sei all'interno di un ambiente potresti notare la luce che illumina la stanza, da dove proviene?"
- Questo posto è perfetto e c'è tutto ciò di cui hai bisogno, tu lo hai creato con la tua fantasia (pausa).
- Se ti distrai apri gli occhi per un attimo, guarda l'immagine che hai scelto, richiudi gli occhi per tornare in questo posto sicuro e rilassante.
- Ora puoi prepararti a lasciare questo posto, sapendo che ci puoi ritornare quando vuoi per una breve vacanza. Questo posto è sempre con te.

¹ Per ulteriori approfondimenti consultare Di Pietro M. *L'ABC delle mie emozioni: corso di alfabetizzazione socio-affettiva*. Trento: Erickson; 1998.

La passeggiata di rilassamento**Durata** da 10' a 20' (minimo 11')

Generalmente noi camminiamo esclusivamente per "andare in qualche posto".

In questo caso camminare è al tempo stesso l'obiettivo dell'esercizio e lo strumento di rilassamento.

1. Oggi stiamo per intraprendere uno speciale modo di camminare. Cammineremo lentamente e liberamente, non è una gara.
2. Mentre stiamo camminando in modo libero da schemi o percorsi preordinati, ripetiamo mentalmente la frase "io sono calmo". Durante questo esercizio non è bene parlare. Questo ci aiuta a rilassarci.
3. Pensiamo a camminare dolcemente, accarezzando il terreno ad ogni passo che facciamo.
4. Proviamo insieme, camminiamo lentamente e quando inspiriamo diciamo mentalmente "io sono calmo" e quando espiriamo ripetiamo ancora "io sono calmo".
5. La passeggiata rilassante è un buon esercizio nei giorni in cui ci sentiamo particolarmente agitati per favorire attività e rilassamento.

Analisi dell'esperienza emozionale e del vissuto individuale durante l'esercitazione.

Alla fine dell'esercitazione si compilano le schede di rilevamento delle attività per insegnanti e studenti. In Figura 2 se ne riportano due come esempio.

Educazione alla Salute anno scolastico ____ - ____							
Data	Ora	Gioco della visualizzazione	Passeggiata di rilassamento	Durata	Feed back bambini	Lavoro didattico sulle emozioni <i>Da fare prima della fase Rilassamento</i>	Note insegnante
		SI NO	SI NO	5'10'	Benessere Agitazione motoria Noia Partecipazione Interesse	Lavori di gruppo Giochi di ruolo Lettura	

Educazione alla Salute anno scolastico ____ - ____							
Data	Ora	Gioco della visualizzazione	Passeggiata di rilassamento	Durata	Feed back bambini	Lavoro didattico sulle emozioni <i>Da fare prima della fase Rilassamento</i>	Note insegnante
		SI NO	SI NO	5'10'	Benessere Agitazione motoria Noia Partecipazione Interesse	Lavori di gruppo Giochi di ruolo Lettura	

Figura 2. Esempi di scheda di rilevamento delle attività "Emozioni e Rilassamento" per la scuola primaria. Riempire le caselle e barrare le modalità prescelte per l'esercitazione. L'esercitazione dovrebbe essere svolta per un periodo di 6 settimane con monitoraggi *in itinere*

Tempi e modi per la realizzazione in classe: gli insegnanti possono scegliere la modalità per realizzare la risposta di rilassamento in relazione al contesto classe e alle caratteristiche/preferenze degli studenti.

La “pratica di rilassamento” può essere attuata in diversi momenti scolastici:

1. Prima di una prova/verifica didattica
2. Dopo un’attività motoria
3. In qualunque situazione in cui sia necessario un recupero della concentrazione
4. In particolari momenti “difficili” del contesto classe

Attività pratiche per la scuola secondaria

La risposta di rilassamento può essere attivata utilizzando i metodi precedentemente descritti anche per le fasce d’età superiori. Nel caso degli studenti della scuola secondaria di I e II grado, risulta importante attivare un percorso maggiormente approfondito sul tema della gestione dello stress e sul riconoscimento dei segni che ne individuano uno stato di cronicizzazione-segnali di *distress*.

Inoltre, per questa fascia d’età, l’educazione tra pari consentendo agli studenti di allestire materiali e modalità di traduzione personalizzata, libera la creatività che risulta essere uno degli antagonisti naturali dello stress psicologico - *distress*.

Attività 1

Obiettivo: elaborare i contenuti sulla gestione dello stress e sviluppare la componente creativa per costruire un messaggio tra pari

Descrizione:

- Discussione del materiale scientifico reperito attraverso internet in modo multidisciplinare coinvolgendo l’insegnante di lingua straniera¹ o attraverso i siti italiani².
- Traduzione dei contenuti reperiti in schede di tipo informatico (vedi esempio schede esemplificative nei riquadri) in base ai bisogni individuati e alla praticabilità di connessione interdisciplinare con le varie materie curriculari.
- In caso di difficoltà nell’utilizzo di fonti informatiche, il materiale didattico può essere reperito in biblioteca e le schede didattiche possono essere elaborate con tecniche grafiche ad immagini (manuali, fotografiche, video) o slogan (traendo spunto dall’analisi critica della pubblicità – riviste, televisione, ecc. – e dall’interpretazione delle tecniche di *marketing*).
- Il risultato finale, in forma informatica (per es. presentazione in *power point: software* appartenente al pacchetto di *Office Automation*, con buone funzionalità di grafica informatica) o le schede elaborate con la tecnica più affine alla scuola di appartenenza, deve essere centrato sui temi della gestione positiva dello stress, sul rapporto fra le emozioni e il loro impatto sul sistema mente-corpo, con particolare riferimento al funzionamento della risposta dell’organismo allo stress (asse ipotalamo-ipofisario) e alla *fight or flight response* (risposta attacca o fuggi).

¹ <http://www.mbmi.org>; <http://www.learningmeditation.com/children.htm>

² <http://www.psicologiadelbenessere.it>; <http://simaiss.it>; <http://www.benessere.com/psicologia/ansia/stress.html>

Esempi di materiali da fornire al gruppo di lavoro studenti/docenti (parole chiave: stress, *distress*, intelligenza emotiva, risposta attacca o fuggi, risposta di rilassamento, ecc.): da rielaborare con tecniche grafiche ritenute efficaci per la comunicazione tra pari.

LE EMOZIONI BLOCCATE

- Gli esseri umani diventano “bianchi come un lenzuolo” quando ricevono una notizia sconvolgente, oppure “rossi come un pomodoro” quando si arrabbiano.
- Se le nostre emozioni sono bloccate a causa di negazioni, repressioni o traumi, il flusso del sangue può diventare cronicamente limitato, privando così la corteccia frontale del nutrimento vitale, questo può renderci storditi e meno vigili. Possiamo restare bloccati incapaci di rispondere in modo attivo al mondo che ci circonda, ripetendo vecchi schemi di comportamento.

Esempi di contenuto da tradurre con comunicazione tra pari:

LA RISPOSTA ATTACCA O FUGGI

Cos'è la Risposta Attacco o Fuga? È la risposta primitiva, automatica, innata che prepara il corpo a fuggire o attaccare in seguito ad una minaccia allo scopo di perpetuare la sopravvivenza. Ciò sta alla base del concetto di stress.

Cosa succede quando siamo sotto forte stress? L'ipotalamo si attiva come in una reazione di Attacco o Fuga e fa rilasciare sostanze che preparano il nostro corpo a correre o attaccare.

- Si liberano in circolo adrenalina, noradrenalina, cortisolo.
- Aumenta la frequenza respiratoria.
- Il sangue viene convogliato prioritariamente ai muscoli che in questo momento devono essere pronti a correre o attaccare.
- Le pupille si dilatano.
- Diminuisce la percezione del dolore, la coscienza è vigile, il sistema immunitario si potenzia.
- SIAMO PRONTI !

SE LA SITUAZIONE NON SI RISOLVE

- Lo stato di allerta si protrae e ci fa persistere in una situazione in cui pensiamo solo alla sopravvivenza e tendiamo a vedere in giro nemici.
- I nostri pensieri sono distorti.
- Le nostre paure sono esagerate.
- La nostra razionalità non funziona.
- SIAMO FOCALIZZATI SULLA SOPRAVVIVENZA A BREVE TERMINE e non sulle conseguenze delle nostre scelte e delle nostre progettualità.
- Siamo in emergenza e abbiamo perso la capacità di rilassarci e godere dell'attimo.
- Abbiamo nel sangue una grande quantità di molecole che vorrebbero spingere il nostro corpo ad attaccare o fuggire e diventano tossiche se ciò non accade.
- Il problema è che questa reazione è legata alla sopravvivenza in tempi lontani in cui la vita era fra belve selvagge, ora lo stress è invece dato dal traffico, dalle scadenze, dalle liti sul lavoro o in casa.

Attività 2

Obiettivo: Saper riconoscere i segnali di stress cronico (*distress*) nel gruppo e attivare la risposta di rilassamento.

Descrizione: Il gruppo dei pari effettua una rilevazione dei sintomi più noti e ricorrenti presenti (*brainstorming*, *circle time*, raccolta di post it, ecc.) e ne riconosce la genesi nell'ambito del meccanismo dello stress

SEGNALI DI DISTRESS

Segni fisici

- Tachicardia, Respirazione affannosa
- Emicrania
- Mal di schiena
- Disturbi digestivi
- Bocca secca
- Ronzii
- Sudorazione alle mani

Segni comportamentali

- Masticazione compulsiva chewing gum
- Ipercritica verso gli altri
- Digrignamento notturno
- Abuso alcol
- Disturbi alimentari

Segni emotivi

- Pianto frequente
- Noia, perdita di significato delle cose
- Sensazione di impotenza nei confronti del cambiamento
- Solitudine
- Tristezza immotivata

Segni cognitivi

- Mancanza di creatività
- Perdita di memoria
- Preoccupazione costante
- Perdita del senso dell'umorismo
- Incapacità decisionale

Dopo un'autoanalisi del gruppo, in base al riconoscimento di uno o più dei segnali (in essere o riferiti) presenti nelle tabelle, praticare la Risposta di Rilassamento per verificare i cambiamenti percepibili, quelli attesi e la discussione sui cambiamenti interni indotti in base alla teoria dell'asse dello stress.

La risposta di rilassamento

1. Siediti in una posizione confortevole
2. Chiudi gli occhi e rilassa i tuoi muscoli a partire dai tuoi piedi fino alla testa
3. Respira attraverso il naso
4. Ad ogni respiro ripeti in silenzio dentro di te la parola "uno" o qualsiasi parola che per te ha un significato piacevole (pace, amore, gioia, ecc.)
5. Continua per 10 minuti
6. Quando hai finito, stai seduto, apri lentamente gli occhi, attendi un segnale per alzarti (3 min.)
7. Non preoccuparti se durante l'esercizio, pensi a qualcosa d'altro o il tuo corpo si muove. Fai finta di niente e continua a respirare. Con la pratica farai da solo "il gioco del rilassamento"

A questo punto, si suggerisce **l'analisi dell'esperienza emozionale e del vissuto individuale durante l'esercitazione.**

Dopo la sperimentazione si possono scegliere alcuni percorsi di approfondimento tematico:

– *Discussione in classe*

dopo aver verificato la presenza di uno o più segnali, l'enfasi va posta sul fatto che la Risposta di Rilassamento è la risposta fisiologica che l'organismo mette in atto per riportare l'equilibrio tra i mediatori attivati dalla risposta allo stress. Tale risposta può essere sollecitata da qualsiasi attività che coinvolge completamente l'individuo, il quale partecipa al momento presente e vive il "qui e ora". La Risposta di Rilassamento riferita nelle esercitazioni è la "forma base" che ne garantisce l'attivazione nel modo più semplice e accessibile a tutti.

Cercare assieme agli studenti quali sono i momenti durante la giornata che a loro parere attivano la risposta di rilassamento: sottolineare la ricerca della percezione di piacere nel fare qualcosa, la realizzazione di un progetto o un prodotto visibile, la pratica di un'attività scelta e non imposta. Si tratta di codificare modalità possibili di attivazione della Risposta di Rilassamento per allenare la resistenza dell'organismo nei confronti dello stress prolungato.

– *Lavoro in classe*

ricerca su internet, giornali, analisi attraverso le materie letterarie in abbinamento a quelle scientifiche per trovare connessioni fra comportamenti, cultura e stili di vita in relazione al tema, traduzione del testo della risposta di rilassamento dal testo originale del prof. Herbert Benson¹.

– *Espressione creativa, a fine percorso:*

- confezione di un prodotto derivato dalla rielaborazione grafica dei contenuti, allo scopo di verificare l'apprendimento e di costituire un Centro di Documentazione per la *peer* o *dispeer education* (materiale informatico – presentazione di *power point* – interviste, filmati fotografie, slogan, elaborati pittorici, traduzione teatrale, sito internet, forum, ecc.).
- L'elaborazione di presentazioni informatiche può essere un valido strumento di verifica dell'apprendimento. Questo tipo di attività favorisce inoltre la creatività, che a detta degli studenti, risulta essere uno degli aspetti dell'individualità maggiormente inibita dai processi di apprendimento didattico. La creatività quindi, come momento di attivazione della Risposta di Rilassamento, appare uno tra i migliori antagonisti dello "stress negativo" (*distress*).
- Il materiale elaborato dagli studenti diventa la base per incontri di educazione tra pari o dispari e la presentazione durante assemblee o incontri scolastici che coinvolgono docenti e genitori. Un'ulteriore evoluzione del progetto prevede la divulgazione del materiale elaborato al di fuori del contesto scolastico con le modalità sopra indicate.

¹ Benson H, Klipper MZ. *The Relaxation Response*. New York: HarperCollins Publisher Inc.; 2000.

EDUCAZIONE AI MEDIA

Alessia Carocci (a), Valeria Fabio (a), Francesca Filipponi (b)*, Adele Minutillo (b)*

(a) Area Formazione, Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica Regione Lazio

(b) Ufficio Relazioni Esterne, Istituto Superiore di Sanità

L'educazione ai media comprende lo studio della storia, della creatività, dell'uso e della valutazione dei media, del loro ruolo svolto nella società, del loro impatto sociale e delle implicazioni che ne derivano. Aiuta gli studenti a sviluppare una comprensione critica e informata della natura dei mass media e delle tecniche che essi utilizzano.

Per un utile approfondimento dei temi trattati in questo capitolo si consiglia la lettura di: De Santi A, Pellai A. Educazione ai media. In: De Santi A, Guerra R, Morosini P. (Ed.). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2008 (Rapporti ISTISAN 08/1) p. 58-99.

Al fine di costruire uno spettatore critico capace di interagire attivamente con i media si propongono le seguenti esercitazioni affinché insegnanti e studenti possano acquisire la capacità di riconoscere limiti e potenzialità dei diversi media.

Obiettivi dell'educazione ai media

L'educazione ai media, indicata spesso con il termine inglese *media education* comprende lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione. Essa è rappresentata da un ambito di conoscenze e pratiche educative e medialità volte alla formazione dell'individuo al fine di promuovere lo sviluppo della dimensione critica, di favorire la negoziazione di nuovi significati, l'alfabetizzazione ai nuovi linguaggi, la consapevolezza della parzialità delle rappresentazioni e dei messaggi medialità con l'obiettivo di concretizzare la partecipazione sociale di tutti e la convivenza democratica.

In sintesi, l'educazione ai media insegna a cogliere le metodiche di persuasione utilizzate e ad avere un atteggiamento critico nei confronti di ciò che viene proposto da giornali, telegiornali, trasmissioni e informazioni via cavo o via stampa, a ricercare il reale motivo di un messaggio, a "vedere quello che non si vede". In particolare, i suoi obiettivi consistono nel:

- Aiutare a valutare criticamente i media.
- Fornire l'opportunità di leggere e produrre messaggi mediatici.
- Aiutare a capire come i media rendano normale e affascinante l'assunzione di alcuni comportamenti a rischio, decodificando e analizzando i messaggi che li promuovono.
- Descrivere come i messaggi mediatici possono influenzare i comportamenti che condizionano la salute.
- Valutare l'effetto dei media sulla personalità, sulla famiglia, sulle scelte della comunità.
- Identificare le strategie che i media utilizzano per indirizzare i messaggi.

* Francesca Filipponi e Adele Minutillo hanno curato la stesura del paragrafo "Attività pratiche per le scuole primarie".

La pratica di laboratorio per l'educazione ai media

Per l'educazione ai media "la pratica laboratoriale rappresenta una modalità di lavoro nella quale si realizza una situazione di apprendimento in cui il ragazzo si costruisce in più dimensioni, come persona che pensa, che opera, che si confronta con gli altri, che corregge e si auto-corregge, che riflette"¹. Le attività proposte aiutano gli studenti a potenziare le loro capacità di giudizio e ad acquisire degli strumenti di analisi dei messaggi televisivi, giornalistici ecc. ai quali sono esposti.

Per l'esecuzione dei lavori di gruppo si raccomanda di creare dei gruppi il più possibile eterogenei, formati cioè sia da ragazzi con intelligenza emotiva (abilità sociali) e cognitiva diverse (successo/insuccesso scolastico) sia dai ragazzi motivati e sicuri di sé che da quelli più demotivati e insicuri.

Per quanto riguarda la dimensione dei gruppi di lavoro, considerando che gli studenti della scuola primaria e quelli del primo anno della secondaria sono ancora troppo piccoli per gestire i propri gruppi di lavoro, è bene prevedere due soli gruppi per classe per poter gestire meglio le dinamiche, mentre per gli alunni più grandi è consigliata la formazione di 4 gruppi per classe (6/7 persone ognuno).

Fasi di un intervento didattico

Al fine di programmare un efficace intervento didattico, si devono considerare le seguenti fasi:

a. fase della conoscenza

che presuppone un'accurata fase di osservazione rispetto alle preferenze, alle abitudini consolidate e ai comportamenti tipici legati allo stile di fruizione televisiva dei soggetti da coinvolgere nell'intervento educativo. In tale fase saranno utili le indagini a questionario, i *focus group*, i dibattiti o discussioni in classe finalizzate a rilevare lo stile mediatico e il livello di conoscenze e criticità presenti all'interno del gruppo di riferimento. Questa fase aiuterà ad individuare il genere preferito rispetto al quale sarà poi possibile condurre l'analisi di immagine, di genere, di contenuto o tematica.

b. fase della descrizione

in base alle preferenze e modalità di fruizione del mezzo mediatico evidenziata durante la fase della conoscenza. Vengono selezionati i materiali mediatici da sottoporre all'analisi di immagine, genere, contenuto e tematica a seconda degli obiettivi prescelti. In tale fase gli studenti conseguiranno gli obiettivi educativi prescelti lavorando sui testi selezionati dagli educatori. In tale fase possono essere colti soprattutto gli obiettivi legati all'analisi di immagine e di genere.

c. fase dell'analisi

in cui gli studenti individueranno le categorie di analisi che permettano di identificare alcune caratteristiche qualitative rispetto agli obiettivi e ai contenuti del programma in questione. In questa fase dovrebbero essere colti gli obiettivi dell'analisi di genere, di contenuto e tematica.

d. fase della costruzione

dove si realizzerà la scena, l'immagine o il programma che racchiuda il modo di sentire e pensare degli studenti. In tale fase è possibile realizzare ad esempio uno spot pubblicitario o definire le caratteristiche di un personaggio di una *soap opera* o delineare regole e modalità di partecipazione ad un gioco televisivo.²

¹ Corsaro GR, Virzi C. *Comunicazione in classe*. Catania: Ed. La tecnica della scuola; 2006.

² Tratto da: De Santi A, Guerra R, Morosini P. (Eds.). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2008 (Rapporti ISTISAN 08/1) p. 75.

Attività pratiche per le scuole primarie

Suggerimenti per l'insegnante

- Confrontarsi con gli altri per superare una visione passiva degli audiovisivi e per favorire scambi orali, affettivi e relazionali, cogliendo determinate ricorrenze e scelte non casuali del messaggio cinematografico, attraverso domande stimolo, es. “di che colore sono gli abiti di...” “che cosa hanno in comune...?”
- Individuare le 5 sequenze indispensabili per la costruzione della vicenda o di alcuni suoi aspetti (rapporti tra personaggi o loro evoluzione), realizzazione della locandina, la recensione, lo slogan d'invito alla visione del film, narrare un momento del film dal punto di vista di personaggi diversi dal protagonista.

Attività 1: inizia la proiezione

Obiettivo: avvicinare i bambini ad una visione cinematografica critica e attiva che consenta di favorire lo scambio verbale, affettivo e relazionale tra gli alunni.

Descrizione: si propone un film che sia adatto alla visione dei bambini e preferibilmente con i protagonisti con un'età simile a quella degli spettatori. Prima della visione creare un momento informativo iniziale come per esempio presentare brevemente l'autore del film, la provenienza della pellicola, se rintracciati alcuni aneddoti accaduti durante le riprese, se il film è ripreso da una storia vera, ecc. (Figure 1, 2).

Titolo originale	
Nazione	
Anno	
Lingua originale	
Durata	
Genere	
Regia	
Cast	
Produzione	
Distribuzione	
Data di uscita	
Sceneggiatura	
Soggetto	
Fotografia	
Montaggio	
Musica	
Scenografia	
Costumi	
Trama	

Figura 1. Scheda del film: dopo la visione di un film, adatto ai bambini, si chiede di compilare nelle sue parti la scheda

Nella Figura 2 è rappresentata la scheda di lavoro per la rielaborazione della narrazione. Nella colonna Personaggio simbolo vanno indicati il protagonista o tutti quei personaggi positivi e negativi. Nella colonna Ambiente vanno indicati gli ambienti interni ed esterni, i riferimenti atmosferici o temporali. Nella colonna Guaio si descrive cosa è successo, perché e come. Nella colonna Aiuto si scrive chi aiuta il protagonista, l'oggetto, le formule e gli eventi esterni. Nella colonna Finale si descrive il finale esatto, altre ipotesi di soluzione della narrazione.

Scheda per la rielaborazione della narrazione				
Personaggio simbolo	Ambiente	Guaio	Aiuto	Finale

Figura 2. Scheda di lavoro per la rielaborazione della narrazione

Attività 2: buona la prima

Obiettivo: riconoscere il valore assunto dai diversi tipi di inquadratura, dai movimenti di macchina, dalle angolazioni e dal rapporto tra le parti e il tutto, tra figura e sfondo, tra la distanza fissa e variabile, al fine di comprendere che la realtà può essere osservata utilizzando vari punti di vista.

Descrizione: presentare le varie definizioni:

- **INQUADRATURA:** l'azione compresa fra l'inizio (ciak) e la conclusione (stop) di una medesima ripresa, senza alcuna interruzione. Nel film rappresenta un elemento narrativo isolato nel tempo e nello spazio. Inquadrare significa operare delle scelte, perché isolando un oggetto dal contesto in cui si trova, esso si trasforma. Per mezzo dell'inquadratura alcuni oggetti acquistano importanza, altri la perdono. Selezionare, ritagliare, includere ed escludere una parte di realtà permette di sperimentare anche il fuori campo e di comprendere che ogni immagine, fissa o in movimento, non rispecchia mai la realtà nel suo complesso ma è l'interpretazione che di essa ci dà chi ha scelto quell'inquadratura.
- **INQUADRATURA FISSA:** la cinepresa rimane ferma e la ripresa viene fatta senza variare ciò che si inquadra.
- **INQUADRATURA MOBILE:** la cinepresa è in movimento e la ripresa viene fatta con variazione dell'angolo di campo o con spostamento della videocamera.
- **INQUADRATURA SOGGETTIVA:** quando la macchina da presa vede attraverso gli occhi di un personaggio della scena.

- **INQUADRATURA OGGETTIVA:** la macchina da presa vede ciò che accade da un punto esterno ad essa.
- **PIANO:** quando la ripresa è in relazione ad una figura umana ossia quando si filma un personaggio presente sulla scena.
- **CAMPO:** quando la figura umana nell'inquadratura rappresenta un elemento secondario.

Nel fumetto la narrazione avviene per immagini, la cui successione guida il lettore attraverso la vicenda narrata.

A differenza della vita reale dove ogni persona seleziona “l'inquadratura” da utilizzare per la visione del mondo, nel fumetto sono gli autori a decidere quello che il lettore deve guardare per essere guidato all'interno della storia. Partiamo dai fumetti perché il lavoro di costruzione è molto simile a quello cinematografico, le inquadrature rivestono un ruolo fondamentale non essendoci il movimento e il sonoro ad aiutare il “regista”. Di seguito, sono riportate le inquadrature maggiormente utilizzate (Figure 3-12).



Figura 3. Campo lunghissimo- CLL: si usa quando si vuole dare importanza unicamente all'ambiente circostante. (Tratto da Trouble - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)



Figura 4. Campo lungo- CL: l'ambiente circostante viene ancora messo in risalto ma il soggetto della scena inizia ad essere distinguibile, serve per rappresentare l'ambiente in cui agisce la figura umana. (Tratto da Ultimate Spider-Man 106 - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)



Figura 5. Campo totale - CT: l'inquadratura descrive la scena nella sua interezza, ambiente e soggetto sono perfettamente bilanciati, tutti i personaggi, principali e secondari, sono presenti ma su piani diversi. (Tratto da Ultimate Spider-Man 106 - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)



Figura 6. Figura intera- FI: il soggetto è inquadrato dalla testa ai piedi, l'inquadratura comprende solo la figura completa di una o più persone con la finalità di per far risaltare gli atteggiamenti del corpo. (Tratto da Trouble - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)



Figura 7. Piano americano - PA: il soggetto è inquadrato dal ginocchio o metà coscia in su mentre l'ambiente non viene annullato, questa inquadratura è nata ad Hollywood per far risaltare il cinturone e la pistola nei film western. (Tratto da Ultimate Spider-Man 106 - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)



Figura 8. Piano medio o mezza figura - PM o MF: il soggetto è inquadrato dalla vita in su; questa inquadratura è usata specialmente nei dialoghi. (Tratto da Trouble - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)



Figura 9. Mezzo primo piano o mezzo busto - MPP o MB: il soggetto è inquadrato dalla base del collo in su. (Tratto da Trouble - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)



Figura 10. Primo piano - PP: è inquadrata la testa del soggetto partendo dal collo. (Tratto da Trouble - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)



Figura 11. Primissimo piano - PPP: è inquadrata la testa del soggetto, dal mento fino all'attaccatura dei capelli. (Tratto da Trouble - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)



Figura 12. Dettaglio: viene inquadrata una parte del volto, del corpo o un particolare di un oggetto. (Tratto da Trouble - TM & © 2008 MARVEL, riproduzione regolarmente autorizzata)

Scheda di lavoro 1

[illegible]

Descrizione: ciascun bambino deve leggere un fumetto per intero; per lavorare alla seguente scheda i bambini devono scegliere 10 sequenze una di seguito all'altra, da fotocopiare o ritagliare (Figura 13).

Descrivi le vignette che hai scelto, utilizzando delle frasi sintetiche (esempio PM, piano medio, di bambino che piange) dal punto di vista dell'inquadratura.

VIGNETTA 1 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?
VIGNETTA 2 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?
VIGNETTA 3 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?
VIGNETTA 4 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?
VIGNETTA 5 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?
VIGNETTA 6 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?
VIGNETTA 7 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?
VIGNETTA 8 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?
VIGNETTA 9 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?
VIGNETTA10 Inserisci la vignetta in questo spazio	Descrizione della vignetta Perché secondo te si è scelta questa inquadratura?

Figura 13. La scheda di lavoro da utilizzare dopo la lettura del fumetto per descrivere le immagini utilizzando come punto di riferimento le inquadrature

Attività 3: con l'occhio del regista

Obiettivo: far comprendere che l'inquadratura rappresenta il primo passo per raffigurare la realtà, trasformandola in base alle esigenze del regista.

Descrizione: fotocopiare e ritagliare la macchina fotografica schematizzata di seguito (Figura 14), ritagliando anche il quadrato centrale bianco; dividere la classe in sottogruppi e posizionarli in angoli diversi dello stesso ambiente, l'aula, il giardino, la palestra ecc. ogni gruppo deve dire cosa vede attraverso le varie inquadrature.

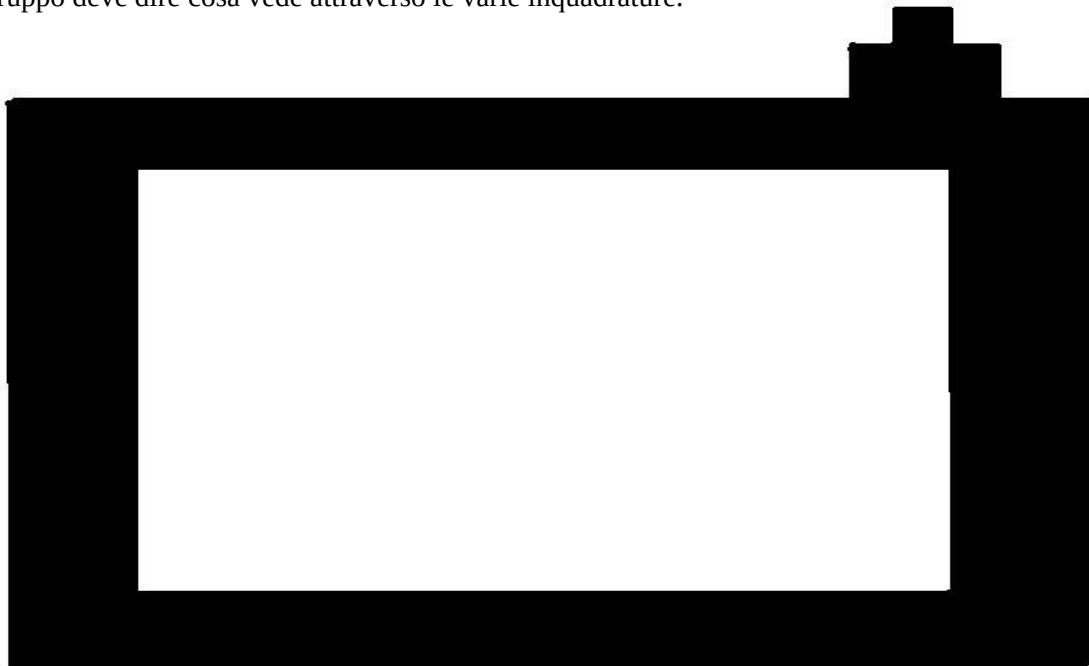


Figura 14. La “tua macchina fotografica” da fotocopiare, ritagliare e consegnare ai bambini per osservare e descrivere l'ambiente attraverso le varie inquadrature

Attività 4: il role-playing

Obiettivo

- Concorrere alla formazione del sé in rapporto all'assunzione degli atteggiamenti degli altri.
- Distinguere tra i ruoli e chi li “gioca”, la finzione rispetto alla realtà, le caratteristiche del personaggio rispetto a chi lo interpreta.

Lavoro di gruppo: “scopri il vero eroe”

L'esercizio inizia con la creazione dei gruppi di lavoro. L'insegnante assegna agli alunni una favola (ad esempio la favola di Cappuccetto Rosso) da rappresentare in cinque minuti.

Uno studente per gruppo viene scelto per ricoprire i ruoli di Cappuccetto Rosso, la madre, il lupo e il cacciatore. Gli alunni rappresentano la favola.

L'insegnante sceglie altri alunni per rappresentare di nuovo la favola pensando però che il lupo sia un personaggio buono e il cacciatore, il personaggio cattivo.

Attività 5

Descrizione: l'insegnante legge ai bambini la favola di Cappuccetto Rosso, di seguito riportata.

Cappuccetto Rosso (versione dei F.lli Grimm)

C'era una volta una brava donna che era rimasta vedova con una bambina da allevare.

Madre e figlia vivevano in un piccolo non lontano dal bosco; l'unica parente che avessero era la nonna materna, una vecchietta arzilla che aveva la sua casa al di là del bosco e che voleva un bene dell'anima alla sua unica nipotina. Un giorno, per il suo compleanno, la nonna regalò alla piccola una mantella di panno rosso con un delizioso cappuccio dello stesso colore.

La piccola fu così contenta del dono che da quel giorno non volle indossare altro. E da allora la gente del villaggio cominciò a chiamarla, invece che con il suo vero nome, Lucetta, con il grazioso soprannome di Cappuccetto Rosso (Figura 15).

Cappuccetto Rosso era una brava bambina, allegra e spensierata, conosciuta da tutti gli abitanti del villaggio e dagli animali che al suo passaggio facevano le feste.

Un giorno mentre Cappuccetto Rosso giocava nel prato davanti casa venne chiamata dalla mamma "Cappuccetto Rosso, ho saputo che la nonna non si sente bene, ho pensato di prepararle delle focacce che potrà mangiare comodamente a letto. Cappuccetto Rosso ti va di portarle alle nonna quando saranno pronte?" Cappuccetto Rosso acconsente volentieri, poco dopo un cestino pieno di focacce era pronto liberando un profumino delizioso. Mentre la mamma accompagna Cappuccetto Rosso al limite del bosco le raccomanda di non parlare con le persone che non conosce e di non metterci troppo tempo ad attraversare il bosco. Cappuccetto Rosso cammina nel bosco stupita dai mille colori dei fiori e decise di raccoglierne un bel mazzolino da portare alla nonna, visto che lei aveva sempre delle sorprese per la sua nipotina. Dietro un cespuglio si nasconde un lupo (Figura 16) malvagio e affamato, che non riusciva più a resistere alla tentazione di avventarsi sulla bambina e divorarla in pochi bocconi. A trattenere il lupo dal suo intento era la vicinanza dei boscaioli che avrebbero udito le bambina e sarebbero corsi in suo aiuto, decise pertanto di giocare un brutto scherzo alla bambina.

"Buongiorno, bella bambina!" disse "che ci fai sola nel bosco?"

"Buongiorno, signor lupo!" rispose Cappuccetto Rosso "sto andando a trovare la mia nonna che abita nella casetta di tronchi appena fuori dal bosco."



Figura 15. Cappuccetto Rosso



Figura 16. Il lupo

"Sei veramente una brava bambina" rispose il lupo "ma non ti sei accorta che stai percorrendo la strada più lunga per arrivare dalla nonna!"

"Ti sbagli!" rispose la bambina "conosco benissimo la strada che porta dalla nonna e questa è la più corta."

“Facciamo una scommessa?” propose allora il lupo “Tu prosegui per la tua strada mentre io vado per la mia e vediamo chi arriverà per primo.”

Cappuccetto Rosso felice di giocare con il lupo accetta la scommessa e si incammina velocemente verso la casa della nonna, ma la corsa del lupo era molto più veloce e in poco giunge alla casa della nonna, bussò e con voce fievole per imitare Cappuccetto Rosso disse: “Nonna sono Cappuccetto Rosso, ti ho portato le focacce calde”. “tira il saliscendi e la porta si apre!”. Appena la porta si aprì il lupo fece un gran balzo e mangiò la nonna in un sol boccone. Soddisfatto, indossò la camicia da notte e la cuffia della notte e si stese nel letto tutto coperto e attese l'arrivo di Cappuccetto Rosso.

Poco dopo si sentì bussare alla porta.

“Nonna sono Cappuccetto Rosso posso entrare?”

“Tira il saliscendi e la porta si apre!” disse il lupo camuffando la voce per renderla simile a quella della nonna. “Nipotina mia lascia il cestino sul tavolo e vieni vicino a me!”

Cappuccetto Rosso si avvicina al letto guardando il lupo travestito con curiosità perché vedeva nella nonna qualcosa di diverso ma non sapeva dire cos'era. Essendo uscita dalla cuffia una orecchia del lupo Cappuccetto Rosso esclama: “Nonna, che orecchie lunghe che hai!”.

“ Sono per sentirti meglio, piccola mia!”

“Nonna, ma che occhi grandi hai!”

“Sono per vederti meglio, piccola mia!”

“Nonna, che braccia lunghe hai!”

“Sono per abbracciarti meglio, piccola mia!”

“Ma nonna, che bocca grande hai!”

“È per mangiarti meglio!”

E così dicendo il lupo balza fuori dal letto e divora Cappuccetto Rosso in un solo boccone.

Completamente sazio, il lupo voleva fare ritorno nel bosco ma la pancia piena lo rendeva troppo pesante per cui decise di aspettare un po' di tempo sdraiato sul letto della nonna. In men che non si dica il lupo crollò addormentato e il lauto pasto rese il suo russare ancora più rumoroso del solito.

Un cacciatore passava per caso accanto alla casa della nonna e sentendo il forte russare pensò che la nonna si sentisse male. Facendo attenzione ai rumori spalancò la porte e con stupore vide il lupo sul letto che dormiva e capì immediatamente cosa era successo. Il cacciatore imbracciò il fucile e sparò al lupo uccidendolo; poi prese il coltello e tagliò la pancia del lupo facendo uscire prima Cappuccetto Rosso e poi la nonna. Riprese dallo spavento mangiarono tutti e tre le ciambelle preparate dalla mamma di Cappuccetto Rosso e poi il cacciatore riaccompano a casa Cappuccetto Rosso che durante il cammino pensava a quanto avesse ragione la mamma quando le diceva di non parlare con gli sconosciuti.

Attività 6: ora tocca al cattivo!

Obiettivo: distinguere i diversi ruoli e chi li interpreta.

Descrizione: vengono scelti gli alunni a cui si chiede di rappresentare la favola letta. Terminata la rappresentazione si può chiedere ai bambini di disegnare un personaggio a scelta tra quelli comparsi nel racconto, ma questa volta il lupo è il personaggio buono che cerca di salvare Cappuccetto Rosso, mentre il cacciatore è il personaggio cattivo, goloso di bambini.

Raccolti i disegni insieme ai bambini si scrivono sulla lavagna gli aggettivi che meglio descrivono i personaggi, scegliendo il disegno che meglio li rappresenta. Finita questa fase l'insegnante sceglie gli altri alunni per rappresentare nuovamente la favola.

Quindi si procede come descritto sopra con i disegni e la descrizione dei personaggi alla lavagna.

Infine, si discute con gli alunni sulle diverse descrizioni dei personaggi legate al ruolo che ricoprono nella narrazione e su come gli atteggiamenti e i comportamenti si modificano secondo il copione. In tal modo si arriva a distinguere tra le caratteristiche della persona e quelle del personaggio interpretato.

Attività 7: il mio personaggio è...

Obiettivo: insegnare ai bambini i ruoli, seguendo lo schema di V.J. Propp¹ (2000).

Descrizione: ritagliare la scheda di lavoro² 2 e consegnare ai bambini i vari riquadri. Dividere la classe in due gruppi, in modo che in ogni gruppo siano presenti tutti i ruoli e scegliere due bambini che saranno arbitri del gioco (Figura 17).

L'insegnante spiega la struttura della fiaba illustrando le funzioni (la situazione di separazione/mancanza, la partenza dell'eroe, le prove da superare, l'acquisizione dei mezzi magici, la sconfitta dell'antagonista, l'esecuzione del compito e il premio finale) e le sfere d'azione ricoperte dai personaggi (il mandante, l'eroe, l'antagonista, l'aiutante, l'oppositore, l'oggetto di valore).

Il gioco consiste nella lettura di una favola o trama di un film, prima presentato agli alunni, durante la prima lettura i bambini devono individuare la parte del brano in cui compare il personaggio con il proprio ruolo. La gara inizia alla seconda lettura del brano, quando ogni bambino deve alzarsi se nominato il personaggio che rappresenta la propria sfera d'azione. Il bambino che si alza all'ultimo viene eliminato. Vince la squadra che alla fine della lettura ha più bambini seduti sulla sedia.

Scheda di lavoro 2

Mandante	Eroe	Antagonista	Aiutante	Oppositore	Oggetto di valore
Mandante	Eroe	Antagonista	Aiutante	Oppositore	Oggetto di valore
Mandante	Eroe	Antagonista	Aiutante	Oppositore	Oggetto di valore
Mandante	Eroe	Antagonista	Aiutante	Oppositore	Oggetto di valore

Figura 17. I ruoli secondo lo schema di V.J. Propp: la scheda deve essere fotocopiata e ritagliata lungo le linee tratteggiate e consegnato ogni riquadro ad un alunno

Attività 8: decodifica il telegiornale

Obiettivi: verificare quanto le notizie provenienti dai mass-media possano essere falsate dalle ragioni dei dati relativi all'ascolto e rendere consapevoli che non tutto quello che viene proposto dai mezzi di informazione deve essere accettato passivamente

Descrizione: L'esercitazione consiste nel distinguere tra una informazione corretta e una distorta, attraverso la comprensione della "chiave di lettura" del testo giornalistico.

L'informazione sceglie, infatti, di interpretare i fatti ed elaborare le notizie a partire da concetti assodati e largamente condivisi per assecondare paure, ansie, convinzioni evitando così l'esposizione alle critiche.

¹ Propp VJ. *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi; 2000.

² Corsaro GR, Virzi C. *Comunicazione in classe*. Catania: Ed. La tecnica della scuola; 2006.

A tale proposito si può commentare il cortometraggio tratto dal film *11 Settembre 2001* dove un ragazzo musulmano durante il crollo delle torri gemelle muore. Il pregiudizio porta alla diffusione della falsa notizia che il ragazzo sia uno degli attentatori suicidi. In realtà egli è morto nel tentativo di salvare le vittime al *World Trade Centre*.

Nei gruppi di lavoro viene presentata la vicenda dove il protagonista può essere considerato un eroe o un antieroe a seconda del pregiudizio a cui la sua immagine è legata.

Ogni gruppo ha dieci minuti di tempo per scrivere quale è il pregiudizio che ha distorto la notizia nel filmato. Successivamente viene data lettura degli elaborati dei gruppi e discusso il criterio di assegnazione del pregiudizio.

Attività pratiche per le scuole secondarie

Analisi critica di un messaggio giornalistico

Obiettivi:

- Far acquisire strumenti di analisi e discernimento dei messaggi a cui sono esposti i ragazzi.
- Far comprendere che ogni messaggio implica un “detto” e un “non detto”, dei riferimenti impliciti ed espliciti, un contenuto nascosto e uno chiaro, una decodifica letterale e chiusa e una decodifica aperta.

Le esercitazioni di seguito proposte intendono guidare i ragazzi alla comprensione dei meccanismi che presidono il lavoro giornalistico: la funzione, gli ambiti e le forme, illustrandone, i linguaggi, i processi produttivi e commerciali, per incentivare una lettura critica della carta stampata.

L'insegnante attraverso le varie prove avrà modo di spiegare ai ragazzi:

- Il **linguaggio della stampa** e come esso differisca dal linguaggio abituale in quanto vuole raggiungere un ampio pubblico attraverso un uso della lingua preciso, conciso, chiaro e convincente.
- I vari **mezzi di potenziamento dell'espressività** della comunicazione scritta:
 - la modalità di stampa: colore, sfondi, linee, immagini, spazi, riquadri, separazioni delle sezioni;
 - i titoli: grandezza, variazioni, collocazione, testata delle sezioni, utilizzo dei sottotitoli;
 - la disposizione dei testi: colonne, distribuzione delle notizie nelle pagine, sezioni, supplementi;
 - le immagini, le fotografie, i grafici e i disegni.
- **L'editoriale** (l'articolo di prima pagina sulla colonna a sinistra) e il suo ruolo di rappresentare il punto di vista di una testata.

Attività 1: simulazione

L'insegnante spiega che cos'è un articolo di cronaca e scrive il suo schema alla lavagna con le relative funzioni.

Titolo: attira l'attenzione del lettore

Occhiello o sottotitolo: riassume brevemente ciò che racconterà l'articolo, rispondendo a domande quali: chi, che cosa, quando, dove, come, e perché

Corpo dell'articolo: presenta le informazioni cercando di attirare, fin dal principio, l'attenzione del lettore.

Dividere la classe in piccoli gruppi che simulino delle redazioni.

Prendendo spunto da un evento qualsiasi ogni gruppo deve scrivere un articolo seguendo lo schema alla lavagna in 10 minuti di tempo.

L'insegnante consegnati i lavori li legge alla classe che deve giudicare se l'articolo rispetta o meno lo schema imposto, soprattutto per quanto riguarda il chi, che cosa, quando, dove, come, e perché.

Attività 2: role playing e lavoro di gruppo

Dividere la classe in piccoli gruppi, scegliendo poi un ragazzo per ogni gruppo far recitare una scenetta in cui due ragazzi impersonino una coppia di extracomunitari, due una coppia di italiani e un altro un vigile.

Improvvisare una scena dove le due coppie litigano per avere la precedenza in un ufficio postale e il vigile interviene per far terminare il litigio.

Alla fine della rappresentazione ogni alunno torna al posto.

I gruppi di lavoro a questo punto, devono scrivere sotto forma di articolo la cronaca di ciò a cui hanno assistito, mentre l'insegnante alla lavagna disegna lo schema seguente (Figura 18):

Extracomunitari	Italiani

Figura 18. Lo schema che l'insegnante disegna alla lavagna per eseguire l'attività 2

Il rappresentante di ogni gruppo legge l'articolo e l'insegnante trascrive gli aggettivi con i quali sono stati descritti rispettivamente i due gruppi di persone "Extracomunitari" ed "Italiani".

Attività 3: circle-time

A seguito della precedente esercitazione proporre agli studenti alcuni interrogativi ad esempio:

- Quanto le vostre convinzioni personali, i vostri pregiudizi hanno influenzato la realizzazione della scenetta e il contenuto dell'articolo?
- Avete avuto personalmente o assistito a situazioni simili?
- Dove e da chi avete sentito esprimere pareri sulle persone extracomunitarie?

- Conoscete qualche extracomunitario?
- Cosa pensi a proposito della multirazzialità in un Paese?

L'insegnante non deve condizionare le risposte ma solo rilanciare domande, evidenziare differenze e eventuali contraddizioni.

Attività 4: simulazione

Dividere la classe in piccoli gruppi che simulino delle redazioni.

Utilizzando lo schema precedente, invertire i titoli delle colonne così che gli aggettivi attribuiti alla categoria Extracomunitari risultino attribuiti alla categoria Italiani.

Ogni gruppo simulando il lavoro di giornalisti deve scrivere un articolo che si riferisca alla scenetta rappresentata prima dai compagni con il vincolo di utilizzare per descrivere i personaggi gli aggettivi di competenza scritti alla lavagna.

Lavoro di gruppo

L'insegnante sceglie una notizia sulla quale far lavorare i ragazzi, ad esempio l'annuncio da parte dello scienziato americano Craig Venter della creazione di un cromosoma di sintesi.

Dividere la classe in piccoli gruppi e distribuire a ciascun gruppo un giornale diverso ad esempio Corriere della Sera, La Repubblica, Il manifesto, L'Avvenire.

Mentre i ragazzi individuano l'articolo riguardante il tema scelto all'interno del giornale, l'insegnante alla lavagna disegna il seguente schema (Figura 19):

QUOTIDIANO	ANNOTAZIONI			CONCLUSIONI		
	n. articoli dedicati	numero della pagina	grandezza dei titoli	presenza di foto/disegni	rilevanza data alla notizia	pro o contro
Corriere della Sera						
La Repubblica						
Il manifesto						
L'avvenire						

Figura 19. Schema utilizzato dall'insegnante per aiutare gli studenti a riflettere sulle diverse modalità utilizzate da giornali diversi rispetto a temi simili

Ogni gruppo scrive alla lavagna i dati richiesti.

L'esercitazione proposta fornisce lo spunto per discutere con i ragazzi su come l'informazione possa venir modificata dall'ingerenza della proprietà sui contenuti, dal punto di vista del giornalista, ecc.

Le esercitazioni di seguito proposte sono tratte dalla ricerca "Glocal Youth. Testi e contesti mediatici per giovani del Nord e del Sud del Mondo" coordinata da Sandra Felici. I casi studio riportati sono stati realizzati da Iolanda Pensa.

La ricerca è disponibile al seguente indirizzo:

<http://www.glocalyouth.net/ita/index.htm> (ultima consultazione 10/07/2008)

Linguaggi delle riviste per giovani: proposta di analisi

Esempio di rivista: *Top Girl*

Genericamente la grafica di “Top Girl” è molto simile a quella di una qualsiasi rivista femminile (con struttura a box colorati e con moltissima pubblicità).

I colori sono sgargianti e i testi sempre molto brevi, distribuiti in modo vivace e intervallati da numerosissime immagini (fotografie, disegni, tabelle, logo). Le fotografie rappresentano quasi esclusivamente ragazze preadolescenti e adolescenti.

Il linguaggio è colloquiale, simile a quello usato nella corrispondenza. Gli articoli sono sempre brevi e prediligono la forma dell’intervista o del test. I testi sembrano quasi fare da didascalie delle immagini che appaiono selezionate con cura e prioritarie.

Qualsiasi soggetto venga affrontato, la rivista non fornisce mai un approfondimento, ma accenna all’argomento attenta a non annoiare e a non prendere posizione. Tutto viene pubblicizzato, anche quando non si tratta di una pubblicità, con il tono dei comunicati stampa: ogni notizia vuole apparire come “nuova”, “eccezionale”, “di tendenza”, “da non lasciarsi sfuggire”. I titoli sono slogan che sintetizzano il contenuto dei testi e gli articoli seguono uno schema che permette di capire il contenuto senza leggere l’intero articolo. In sostanza la rivista è studiata per essere sfogliata, non letta.

Viene dato larghissimo spazio ad ogni forma di pubblicità: pagine pubblicitarie intere e doppie, guida ai prodotti, notizie di nuovi prodotti, box con suggerimenti d’acquisto, campioncini di prodotti in offerta.

Nelle risposte alle domande, nei consigli e negli articoli, la rivista cerca di prendere la posizione più pacata possibile, quella “di buon senso”, senza che però appaia chiaramente una visione su cosa è giusto o sbagliato.

Rappresentazioni

Come la rivista vuole rappresentare i giovani

Esempio riferito alla rivista “Top Girl”

Essa si rivolge ad una clientela di giovani ragazze. I giovani sono rappresentati come potenziali e interessanti clienti. Le ragazze rappresentate:

- Sono sofisticate, bellissime e sembrano più grandi della loro età.
- Sono concentrate sulla bellezza, l’eleganza e la moda.
- Vogliono avere successo.
- Sembrano avere una vita bellissima, interessante, intrigante, intensa, ricca, divertente.
- Amano gli animali, i ragazzi, le loro migliori amiche.
- Litigano con i genitori.
- Non sanno cosa fare da grandi e sono preoccupate per un sacco di cose: di riuscire, di trovare un ragazzo, di non farsi tradire, di come fare l’amore/sex, di dover un giorno incontrare qualcuno che chiederà “la prova d’amore” (espressione diventata leggendaria grazie proprio alle riviste femminili per preadolescenti e adolescenti).

Nella rivista tutto appare come un mondo meraviglioso a portata di mano, basta comprare. Le star rappresentate sembrano invece dei modelli raggiungibili, perché raccontate nelle loro debolezze, fragilità e goffaggini. I ragazzi rappresentati non sono quasi mai coetanei delle ragazze ma sono star dello spettacolo e dello sport di diversi anni più grandi, persone di successo a cui viene data la parola per apparire più raggiungibili (nella corrispondenza con le lettrici) e “appendibili” (nel poster in omaggio).

Come appaiono implicitamente i giovani

Implicitamente le ragazze rappresentate da “Top Girl”:

- Sono superficiali.
- Si annoiano facilmente.
- Sono interessate o devono diventare interessate allo shopping e a qualsiasi cosa suoni “nuova” e “di tendenza”.
- Comprano la rivista per sfogliarla.
- Vogliono essere e apparire più grandi di quello che sono. Sembrano molto attratte dal mondo “dei più grandi” dove si ha più indipendenza, si è più liberi dal controllo dei genitori, si può restare fuori la sera fino a tardi, ci si può vestire come soubrette per delle grandi serate.
- Stanno attaccate al telefono e al cellulare con le amiche e gli amici.
- Sono piene di dubbi, di domande, di curiosità e sogni su quello che ancora non conoscono e non hanno ancora incontrato (il futuro, il sesso, il tradimento, la bigamia...).

Come appaiono i giovani nella corrispondenza con la rivista

Nella corrispondenza pubblicata su “Top Girl” le ragazze appaiono:

- Frivole e superficiali.
- Incuriosite da qualsiasi cosa che riguarda il sesso.

La corrispondenza pubblicata su “Top Girl” sembra creata ad hoc dalla redazione per stimolare ogni piccola curiosità: le domande e le lettere sono spesso stupide, piccanti e a volte letteralmente surreali. Le risposte alle domande e alle lettere sono invece pacate, di buon senso ed estremamente vaghe.

Le ragazze inviano fotografie e sms. Guardando le fotografie inviate alla redazione si ha l'impressione che le lettrici di “Top Girl” siano ancora delle bambine, curiose e sognanti e desiderose di essere protagoniste

Tipo di documento

“Top girl” è una rivista femminile per preadolescenti e adolescenti. La rivista presenta:

- Articoli su giovani star femminili e maschili.
- Informazione su sesso, amore e salute. Il tema centrale della rivista sembra essere l'amore, in tutte le sue forme e manifestazioni, compresa curiosità, pettegolezzo e malizia.
- Rubriche su argomenti che interessano le giovani ragazze: moda, prodotti di bellezza, star, paure e ragazzi.

La rivista si pubblicizza con queste parole:

“In ogni numero moda, bellezza, interviste esclusive, personaggi famosi, ragazzi da sognare, musica, cinema, storie e in più i dossier su sessualità e psicologia e un mega poster... Top Girl, il mensile più trendy per le teen-ager! Da oggi del tutto nuovo. Top girl. Not ordinary girl”.

Pubblico

“Top Girl” ha una tiratura media di 209.905 copie, una diffusione media di 119.240 copie e una vendita totale di 95.449 copie per ogni numero mensile (dati ADS per l'anno 2007)¹.

¹ Dati disponibili su <http://www.pubblicitaitalia.it/ads.asp>

Concorrenti

- “Ragazza Moderna” è una rivista mensile presente sul mercato con 200.391 copie vendute e 201.034 copie diffuse (dati ADS per l’anno 2007)¹.
- “Cioè” è la rivista settimanale per ragazze della casa editrice Cioè (<http://www.edizionicioe.it/>). Ha una tiratura media di 161.451 copie e una diffusione media di 129.502 copie, con un totale di vendita di 129.005 copie (dati ADS per l’anno 2007)².

La casa editrice Cioè è specializzata in periodici a fumetti per bambini e in riviste per preadolescenti. Da una divisione delle Edizioni Cioè nascono due società della stessa proprietà, ovvero le Edizioni Cioè s.r.l. (che continua ad occuparsi del settore giovane) e Piscopo Editore s.r.l. che si occupa di motociclismo, astrologia, salute, pettegolezzi e informatica, in particolare *software open source* come linux.

Obiettivi

- Facilitare una riflessione sui modelli di bellezza femminile.
- Investigare i problemi che i modelli di rappresentazione possono generare.
- Mettere in luce e facilitare la lettura della pubblicità diretta e indiretta.
- Indagare il modo in cui le ragazze adolescenti vengono rappresentate.
- Indagare il modo in cui i giovani vorrebbero essere rappresentati.

Attività 5: lavoro di gruppo

Analizza alcune riviste per giovani e scopri come le riviste rappresentano i giovani.

Analizza il linguaggio di alcuni messaggi inviati alla redazione di alcune riviste per giovani

Descrivi e confronta le pagine sulla bellezza tratte dalle riviste. Qual è l’idea di bellezza che emerge?

Descrivi i tuoi eroi o modelli e spiega perché li consideri tali.

Scrivi un’intervista immaginaria con un tuo eroe o modello: che cosa gli chiederesti? E lui secondo te cosa risponderebbe? Prova ad immedesimarti nella sua vita: quali pensi che siano le soddisfazioni e quali le delusioni? Come credi che si svolgano le sue giornate?

Discussione partecipata: che cos’è l’anoressia? Che cos’è la bulimia? Sono malattie di cui hai già sentito parlare?

Scegli e ritaglia da una rivista un’immagine che ritieni ti possa rappresentare e spiega il perché della tua scelta.

Descrivi te stesso e confrontati con le rappresentazioni offerte da alcune riviste per giovani. Pensa ai tuoi vestiti, al tuo look, alla tua pettinatura, ai tuoi interessi, alle tue curiosità: in cosa ti senti rappresentato? In cosa invece sei diverso?

Guardati attorno: come sono vestite le persone intorno a te? Com’è il loro aspetto fisico, come parlano? In cosa somigli e in cosa sei diverso rispetto ai membri della tua famiglia e ai tuoi amici? Credi che le riviste “per giovani” rappresentino la varietà che ti circonda? Quali aspetti della realtà sono evidenziati dalle riviste per giovani?

- Descrivi con il linguaggio una rivista per giovani la tua ragazza o il tuo ragazzo ideale.
- Inventi un test a risposte multiple su “il tuo modello di bellezza”.

Un esempio: Quando ti guardi allo specchio:

- a. Senti che lo specchio ti risponde “sì, sei la più bella/il più bello del reame”.

¹ Dati disponibili su <http://www.pubblicitaitalia.it/ads.asp>

² idem

- b. Ti aggiusti i capelli, controlli se hai un pezzetto di insalata tra i denti, poi sbuffi e te ne vai.
- c. Sbatti la testa contro lo specchio e pensi “ho bisogno di un restauro”.
- d. Non ti guardi mai allo specchio.

Scrivi un articolo sull'anoressia e la bulimia, utilizzando come modello la struttura degli articoli delle riviste per giovani che hai utilizzato. Comincia facendo una piccola ricerca: parti dalle definizioni di anoressia e bulimia per poi spiegare che tipo di malattie sono con le tue parole. Arricchisci il testo con degli esempi, delle storie, delle opinioni che hai raccolto tra i tuoi conoscenti o citando altre pubblicazioni. Fornisci anche delle informazioni pratiche su “come affrontare il problema”: quali persone contattare, che numeri di telefono chiamare e a quali centri di assistenza rivolgersi.

La televisione

Analisi di un messaggio televisivo

Come si caratterizza un messaggio televisivo? Il messaggio televisivo è avvolgente. La sua forza sta nel suo potente linguaggio che giustappone il codice sonoro, visivo e linguistico. Il discorso televisivo è ininterrotto, offre una gran quantità di contenuti, ad ogni ora e in diverse catene e produce un effetto di realtà incomparabile con quello di altri mezzi di comunicazione.

Il messaggio televisivo è:

- **Frammentario:** i programmi sono divisi l'uno dall'altro dalla pubblicità e anche all'interno dei programmi stessi ci sono frammenti, parti, sempre raccordati dalla pubblicità. Si ottiene così un effetto caleidoscopico, non si crea un discorso uniforme.
- **Spettacolare:** la realtà si converte in spettacolo, la quotidianità è continuamente drammatizzata.
- **Consumistico:** la televisione è un bene di consumo e si dedica a venderci tutto. Non si vende solo con la pubblicità ma anche attraverso le idee, i modi di parlare e di vestire...
- **Stereotipato:** i messaggi distorcono la realtà e la rendono superficiale falsandola e trasmettendo i prototipi e dei modelli di comportamento: donna casalinga, donna oggetto, bambini consumatori, uomini perfetti, razza bianca, livello economico medio alto...
- **Soggettivo:** l'intuizione e le emozioni dominano sull'intelligenza e la ragione.
- **Falso:** maschera e falsifica la realtà.

Gli elementi del discorso televisivo

Il discorso televisivo si appoggia su:

- **Immagine:** la comunicazione attraverso immagini in movimento che si susseguono e si sovrappongono, dando un effetto di realtà.
- **Lingua:** linguaggio orale, improvvisato, diretto, gergale, specialistico, discorso espositivo, argomentativi, narrativo...
- **Suoni:** musica, rumori...

Che cosa si vede in televisione?

I generi televisivi possono essere così suddivisi:

1. **Programmi d'informazione:**
 - Notiziari: immediata attualità.
 - Reportage informativi: attualità elaborata e interpretata.
 - Dibattiti.
 - Interviste.

2. **Magazine, varietà, “talk show”.** Programmi di intrattenimento nei quali prevale lo spettacolo mescolando interviste, interventi musicali, piccoli concorsi, il parere di “esperti”.
3. **Musicali.** Programmi basati essenzialmente su interventi musicali, video, interviste.
4. **Culturali, divulgativi, documentari.** Programmi basati su diverse interessi culturali (letteratura, musica, arti plastiche, storia, natura, ecc.).
5. **Concorsi e giochi.** Programmi che mettono alla prova destrezza e abilità, mettendo i palio dei premi.
6. **Sport. Competizioni,** informazioni sportive, campionati.
7. **Programmi per bambini, cartoni animati.** Programmi di intrattenimento ma anche di informazione per i più piccoli.
8. **Programmi di finzione.** Programmi dove si narrano e si mostrano storie, si reinterpreta il cinema o si diffonde:
 - Film
 - *Telenovelas*
 - Miniserie televisive
 - Telefilm e *situation comedies*
 - Teatro

Attività 6: *circle-time*

Obiettivo: Comprendere come alcuni *reality show* rappresentano i giovani e come appaiono realmente

Lavoro di gruppo: Proporre ai ragazzi un confronto tra il Grande Fratello e altri *reality show* visti, individuandone similitudini e differenze relativamente a:

- Caratteristiche delle persone coinvolte
- Durata della ripresa
- Trama
- Eventi accaduti
- Ecc.

Ad esempio: i protagonisti sono persone che lavorano o non lavorano abitualmente nello spettacolo, vivono per un periodo di tempo in una casa filmata 24 ore su 24 da numerosissime telecamere, i partecipanti non possono uscire dai confini della casa, possono o non possono incontrare persone diverse dai partecipanti al gioco, devono superare delle prove settimanali, vengono eventualmente premiati o puniti e parlano da soli in uno sgabuzzino detto confessionale, nel quale solitamente nominano anche le persone che vogliono siano eliminate; il pubblico da casa vota poi chi preferisce salvare.

A seguito delle opinioni raccolte discutere e rielaborare con i ragazzi su:

- Come il programma vuole rappresentare i giovani.

Spunti di riflessione

Fornisce spunti per evidenziare come il programma voglia dare l'impressione, come tutti i *reality show*, che i protagonisti dell'evento siano naturali e se stessi. Il gioco tra realtà (la casa è filmata 24 ore su 24) e finzione (di solito delle persone filmate 24 ore su 24 si comportano nei modi più strani) crea delle immagini di giovani: Ogni protagonista indossa un personaggio: c'è l'intrigante, il pigro, il buffone, l'irruente... ognuno, nella casa del “Grande Fratello”, diventa la caricatura di se stesso.

I protagonisti devono essere a tutti i costi “normali” proprio perché il pubblico deve avere la sensazione di identificarsi con loro ogni volta che li spia

- Come appaiono implicitamente i giovani.

Spunti di riflessione

Sanno perfettamente che partecipare al “Grande Fratello” darà loro la notorietà; sognano di diventare star e aspettavano il loro momento di gloria; sono e si comportano da “eterni giovani”; sono meno “sessualmente disinibiti” rispetto ai protagonisti di altre edizioni del “Grande Fratello”.

Lavoro di gruppo: Proporre ai ragazzi di immaginare un programma televisivo che rappresenti realmente la gente. Chiedere ai ragazzi di descrivere:

- Che tipo di programma sarebbe?
- È possibile secondo voi realizzare un programma di questo tipo?
- Dove sarebbe ambientato, che tipo di protagonisti avrebbe, come funzionerebbe?
- Sarebbe un programma interessante o noioso?
- Ecc.

Ogni gruppo in una pagina prova a raccontare questo programma, descrivendo protagonisti, ambiente, accorgimenti (giochi, lavori, divertimenti, penitenze, sceneggiatura, sorprese) e caratteristiche tecniche (telecamere, microfoni, luci).

Esercitazione individuale: Scopri altri programmi televisivi che come il “Grande Fratello” sono dei format.

Esercitazione individuale: Pensa ad un *reality show* che hai visto e a tutti i luoghi dove ne hai sentito parlare o in cui hai rivisto i protagonisti. Prova ad elencarli (TV, radio, cinema, teatro, discoteche, trasmissioni, rubriche, pubblicità, siti Internet, musica...).

Attività 7: role-playing

Formare dei gruppi di lavoro all’interno dei quali i ragazzi impersonino i protagonisti, un regista/scenografo, un presentatore, un addetto all’ufficio stampa che si occuperà della comunicazione dell’evento e gli spettatori.

Realizzare una puntata di un *reality show* della durata di 15 minuti.

Analizzare con la classe il comportamento dei vari protagonisti.

- Quali sono le loro preoccupazioni?
- Qual è il loro obiettivo?
- Come si sono comportati?

Attività 8: comunicazione e media

Obiettivo: comprendere e analizzare i messaggi mediatici.

Descrizione: l’insegnante può fotocopiare e distribuire agli allievi la seguente scheda di lavoro¹ come traccia di discussione in gruppo.

¹ Elaborata dal Servizio Educazione Sanitaria della ASL di Bergamo

Le 7 domande critiche sui media		
Conoscere le risposte a queste domande è la chiave per capire i messaggi mediatici		
1 Chi sta comunicando e perché? Ogni messaggio viene comunicato per una ragione: per divertire, per informare, per persuadere. Tuttavia il motivo basilare dietro molti eventi mediatici è quello di trarre profitto attraverso la vendita di spazi pubblicitari.	4 Chi riceve i messaggi e che idea ci si fa di essi? I messaggi sono filtrati dal "setaccio interpretativo" delle nostre credenze, attitudini, valori e comportamenti. Identificare l'audience per un dato messaggio, e conoscere i filtri e i modi con i quali vengono interpretati i messaggi mediatici, vi aiuterà ad essere un buon utilizzatore dei media.	6 Che cosa non è stato detto e perché? Poiché i messaggi devono essere brevi e sintetici, non vengono quasi mai forniti tutti i dettagli. Identificare ciò che non viene esplicitamente incluso nel messaggio spesso rivela moltissimo riguardo gli scopi del messaggio stesso. Infatti, questa può essere la domanda più significativa che può svelare risposte ad altre domande
2 Chi possiede, trae profitto e paga i messaggi mediatici? I messaggi mediatici sono di qualcuno. Sono strutturati per ottenere dei risultati, per procurare profitti e per essere pagati. Sia i programmi di notizie che di intrattenimento tentano di incrementare gli ascolti e il numero di spettatori per aumentare i soldi della pubblicità. Anche i cinema cercano di incrementare la vendita dei biglietti. Capire il motivo del profit è una chiave di lettura dei media.	5 Quali sono gli intendimenti e i propositi nascosti nei messaggi? E di chi è il punto di vista nascosto dietro il messaggio? Dietro ogni messaggio c'è un proposito e un punto di vista. Capire i propositi nascosti e conoscere quale punto di vista è espresso, e perché è cruciale per essere un buon utilizzatore dei media	7 C'è coerenza dentro e attraverso i media? Il punto di vista politico, l'intonazione, la prospettiva locale, nazionale e internazionale cambiano attraverso i messaggi dei media. Il fatto che i messaggi mediatici raccontino solo una parte della storia e il fatto che differenti tipi di media abbiano un univoco atteggiamento nei confronti di determinate notizie, ci aiuta a valutare i multipli messaggi presenti sulla stessa pubblicazione. In questo modo si possono identificare tanti punti di vista, ciascuno dei quali può venire perduto in ogni singolo messaggio o media: "principio delle fonti multiple"
3 Come sono comunicati i messaggi mediatici? Ogni messaggio viene comunicato attraverso il suono, il video, il testo e/o la fotografia. I messaggi vengono enfatizzati mediante particolari inquadrature, effetti speciali, stampa e/o musica. L'analisi di queste caratteristiche ci permette di capire come un messaggio cerchi di persuadere, di informare o di intrattenere		

PREVENZIONE DEL BULLISMO NELLE SCUOLE

Cinzia Mameli

Associazione Psicoterapia Infanzia e Adolescenza, APSIA, Cagliari

Metodi di prevenzione-intervento sul bullismo

Secondo Sharp e Smith (1995), una politica integrata di istituto dovrebbe essere lo strumento centrale per prevenire e affrontare efficacemente il problema dei comportamenti bullistici nella scuola. Per “politica” si intende una dichiarazione di intenti che guidi l’azione e l’organizzazione all’interno di una scuola, l’esplicitazione di una serie di obiettivi concordati che diano agli alunni, al personale e ai genitori un’indicazione e una dimostrazione tangibile dell’impegno della scuola a fare qualcosa contro i comportamenti bullistici (Sharp e Smith, 1995).

Dan Olweus (1997) ha parlato anche di interventi sul bullismo a carattere sistemico ecologico, ossia di azioni a carattere preventivo o di recupero che agiscono su tutto il sistema scolastico (personale docente e non, famiglie, compagni di scuola, bullo, vittima) e che mirano a modificare prevalentemente il sistema di relazioni che caratterizza la classe.

Prevedendo un adeguato spazio all’interno delle attività didattiche in classe per attività finalizzate a combattere i comportamenti bullistici, la scuola può raggiungere due obiettivi importanti. Primo, può sviluppare tra gli alunni la consapevolezza delle angherie che vi si perpetuano; secondo, può scoraggiare atteggiamenti da bullo, aumentare la comprensione per gli alunni vittime di tali comportamenti e aiutare a costruire un ethos antivessatorio nella scuola (Marini, 1999).

In questa specifica sezione che concerne la parte “attiva” dell’argomento trattato, verrà proposto un percorso suddiviso in tre parti: strumenti per la raccolta di informazioni sul fenomeno del bullismo; attivazioni per la scuola primaria, attivazioni per la scuola secondaria.

Nella prima parte, l’insegnante potrà trovare utili strumenti per un lavoro di informazione-sensibilizzazione al fenomeno del bullismo che lo aiuteranno ad acquisire una maggiore consapevolezza del problema e delle sue dimensioni (qualitative e/o quantitative); nella seconda e terza parte invece, verrà delineato un ipotetico percorso di attivazioni differenziato per grado scolastico (scuola primaria e secondaria). Tuttavia, l’autore ci tiene a sottolineare che, variando il contenuto di tali attivazioni in base all’età dei soggetti coinvolti e non la procedura di applicazione delle medesime attivazioni, è possibile utilizzare indistintamente entrambi i percorsi proposti.

Attività 1: strumenti per la raccolta di informazioni sul fenomeno del bullismo

Obiettivo generale: fornire agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie alcuni strumenti pratici per l’acquisizione di una maggiore consapevolezza del fenomeno “bullismo”.

Obiettivo specifico: definire i comportamenti bullistici.

Ad oggi, sul termine bullismo si fa un'enorme confusione in quanto tale espressione viene sempre più spesso utilizzata per indicare fenomeni assolutamente distanti dalla prevaricazione a scuola.

Descrizione: preparare una scheda che individua comportamenti bullistici e prevaricazioni. Somministrare la scheda agli alunni, si suggerisce di adottare una formula tipo la seguente:

“Ti chiediamo di leggere le frasi sottostanti e di **mettere una crocetta su quelle che più ritieni descrivano meglio gli episodi di bullismo** (Tabella. 1).

Tabella 1. Scheda da somministrare agli alunni per definire i comportamenti bullistici

Comportamenti	si	no
1. Ogni volta che Fabio si distrae Francesco lo pizzica. Fabio non riesce mai a difendersi.		
2. Carla e Roberta non vogliono parlare con Sonia. Hanno litigato per un ragazzo.		
3. Un gruppo di ragazze prende in giro Ilaria perché è “diversa”.		
4. Roberto da un calcio allo zaino di Fabio.		
5. Ogni volta che Franco esce da scuola, i compagni lo aggrediscono verbalmente.		
6. Rachele viene puntualmente derubata della sua merenda da un gruppo di ragazzi più grandi che la prendono in giro per il suo aspetto fisico.		
7. Cristiano, insieme al suo gruppo, ha picchiato Fabio e lo ha lasciato a terra agonizzante davanti alla chiesa del paese.		

Successivamente si invitano i ragazzi a riflettere insieme sugli enunciati. Di seguito viene proposta una traccia per guidare le riflessioni.

Riflettiamo insieme sull'attività

Frase 1: “Ogni volta che Fabio si distrae Francesco lo pizzica. Fabio non riesce mai a difendersi”- questo episodio lascia pensare ad una manifestazione di bullismo in quanto compare l'azione ripetuta nel tempo (ogni volta che...) e vi è una asimmetria nella relazione tra i protagonisti dell'episodio (Fabio è più debole di Francesco). Tuttavia non viene indicato il luogo della prevaricazione (a scuola? in piazza?);

Frase 2: “Carla e Roberta non vogliono parlare con Sonia. Hanno litigato per un ragazzo”- questo episodio non lascia pensare ad una manifestazione di bullismo in quanto non traspare l'azione ripetuta nel tempo (l'azione è circoscritta ad un singolo episodio), non vi è asimmetria nella relazione (non sembra che Sonia sia più debole delle compagne) e non viene indicata la scuola o il tragitto casa-scuola, come luogo della prevaricazione;

Frase 3: “Un gruppo di ragazze prende in giro Ilaria perché è diversa”- questo episodio è piuttosto ambiguo in quanto anche se non compare l'asimmetria della relazione, l'azione ripetuta nel tempo, e il contesto di prevaricazione, il concetto di “diversità” potrebbe rappresentare una valida motivazione per la prevaricazione a scuola;

Frase 4: “Roberto da un calcio allo zaino di Fabio”- questo episodio non lascia pensare ad una manifestazione di bullismo in quanto non traspare l'azione ripetuta nel tempo (l'azione è circoscritta ad un singolo episodio), non è evidenziata l'asimmetria della relazione (non sembra che Fabio sia più debole dei compagni) e non viene indicata la scuola o il tragitto casa-scuola, come luogo della prevaricazione;

Frase 5: “Ogni volta che Franco esce da scuola, i compagni lo aggrediscono verbalmente”- questo episodio lascia pensare ad una manifestazione di bullismo in quanto compare l'azione

ripetuta nel tempo (ogni volta che...) e il fatto che il gruppo aggredisca il singolo fa pensare ad una relazione asimmetrica tra Franco e i compagni;

Frase 6: “Rachele viene puntualmente derubata da un gruppo di ragazzi che la prendono in giro per il suo aspetto fisico”- questo episodio lascia pensare ad una manifestazione di bullismo in quanto compare l’azione ripetuta nel tempo (puntualmente...) e vi è una asimmetria nella relazione tra i protagonisti dell’episodio (i ragazzi sono più forti di Rachele in quanto lei non riesce mai a tenersi la merenda);

Frase 7: “Cristiano, insieme al suo gruppo, ha picchiato Fabio e lo ha lasciato a terra agonizzante davanti alla chiesa del paese”- questo episodio non lascia pensare ad una manifestazione di bullismo in quanto anche se traspare l’asimmetria della relazione (Fabio è più debole di Cristiano e del suo gruppo), l’azione è circoscritta ad un singolo episodio e la prevaricazione avviene al di fuori del contesto scolastico o del tragitto casa-scuola. Si potrebbe invece parlare di una forma di violenza da parte di una gang o baby gang, fenomeno assai diverso dalle manifestazioni di bullismo.

Attività 2: rilevare il fenomeno del bullismo

Obiettivo: misurare qualitativamente e quantitativamente il fenomeno del bullismo attraverso la costruzione di un questionario anonimo.

La letteratura riporta diversi strumenti di valutazione sul tema e la maggior parte degli autori riconosce tra i più noti

- a. il questionario sociometrico basato sulla nomina dei pari (questionario delle nomine)
- b. il questionario “La mia vita a scuola” di Sharp e Smith (1994)
- c. il questionario anonimo sulle prepotenze di Olweus (1993)

Il primo questionario consente di individuare gli alunni che sono socialmente percepiti come “portatori” di un dato ruolo (ovvero di una “etichetta”): nel caso specifico bullo o vittima.

Gli ultimi due questionari hanno lo scopo di raccogliere una percezione di quanto succede a scuola, esclusivamente tramite l’autovalutazione da parte degli alunni.

I questionari possono essere costruiti *ad hoc*, seguendo alcuni accorgimenti metodologici, sia dai docenti che dagli stessi alunni (soprattutto se più grandi), ma nonostante la rilevanza psicologica ed educativa di tale pratica spesso conviene utilizzare strumenti già esistenti, riservandosi di adattare i vari item alla specifica situazione scolastica, o di aggiungerne di ulteriori.

L’esercitazione seguente, sulle tracce del questionario anonimo sul bullismo di Dan Olweus (1999) propone di costruire un questionario che analizzi il clima scolastico, le prepotenze subite e quelle fatte, attraverso una formula di autosomministrazione.

La prima fase è costruire una introduzione del questionario in cui si sottolineerà l’anonimità dello strumento e l’importanza di dare risposte corrispondenti al proprio punto di vista. Quindi non un test con risposte giuste o sbagliate ma un percorso di analisi in cui ciò che conta è la realtà vissuta dall’intervistato. L’introduzione è un momento fondamentale poiché stimola la motivazione alla compilazione del questionario stesso.

Nella seconda fase di costruzione dello strumento si consiglia, per ogni area di interesse (clima scolastico, prepotenze subite e prevaricazioni agite) la stesura di cinque item che consentano rispettivamente di:

- capire come si trova il bambino a scuola e in classe
- individuare la frequenza delle prevaricazioni (quante volte? quanto spesso?) e la tipologia degli atti di bullismo (chi? dove? in che modo?) subiti o agiti.

Questionario sulla qualità della vita a scuola

Introduzione

Il questionario intende studiare la “Qualità della vita a scuola”. Si consiglia di leggere attentamente tutte le risposte del questionario e si invita l’intervistato a non tralasciare le domande. Lo strumento è anonimo ed è assolutamente indispensabile che venga compilato dal diretto interessato senza la collaborazione degli altri compagni. Non esistono risposte giuste o sbagliate ma solo la realtà dell’intervistato. Grazie della collaborazione!

Il clima scolastico

1. Andare a scuola...
 - A. non è affatto piacevole
 - B. non è tanto piacevole
 - C. non piace né dispiace
 - D. è un po’ piacevole
 - E. è molto piacevole
2. I rapporti con i compagni...
 - A. non sono affatto piacevoli
 - B. non sono tanto piacevoli
 - C. non piacciono né dispiacciono
 - D. sono un po’ piacevoli
 - E. sono molto piacevoli

Continua tu fino ad arrivare a cinque item

Le prepotenze subite

Prima di fare le domande sulle prepotenze subite è bene chiarire la definizione del termine **prevaricazione**. Dan Olweus nel suo questionario (1999), propone la seguente spiegazione:

“Diciamo che un ragazzo VIENE PREVARICATO, quando ad esempio, un altro ragazzo o un gruppo di ragazzi lo insultano ingiustamente. È sempre prevaricazione quando ad esempio, un ragazzo riceve colpi, pugni, calci e minacce, quando viene rinchiuso in una stanza, riceve bigliettini con offese e parolacce, quando nessuno gli rivolge mai la parola e altre cose di questo genere. Questi fatti capitano spesso e chi subisce non sempre riesce a difendersi. Si tratta di prevaricazione anche quando un ragazzo viene preso in giro ripetutamente e con cattiveria”.

NON SI TRATTA DI PREVARICAZIONE quando due ragazzi, all’incirca della stessa forza, litigano tra loro sia a parole che a fatti.

1. Ti è mai capitato di essere stato prevaricato?
 - A. Sì
 - B. No
2. Se sì, quante volte è capitato nell’ultima settimana?
 - A. una volta
 - B. due volte
 - C. 3 o 4 volte
 - D. 5/6 volte o più
 - E. Mai

3. E negli ultimi tre mesi di scuola quante volte ti è capitato di essere vittima di prevaricazioni?

- A. è successo soltanto una volta o due
- B. è successo qualche volta
- C. è successo circa una volta a settimana
- D. è successo diverse volte alla settimana
- E. non è mai successo in questo periodo

Continua tu fino ad arrivare a cinque item

Le prevaricazioni fatte

Per la sezione delle prevaricazioni fatte possono essere ripetuti gli item delle prevaricazioni subite:

1. Ti è mai capitato di prevaricare?

- A. Sì
- B. No

2. Se sì, quante volte è capitato nell'ultima settimana?

- A. una volta
- B. due volte
- C. 3 o 4 volte
- D. 5/6 volte o più
- E. mai

3. E negli ultimi tre mesi di scuola quante volte ti è capitato di prevaricare?

- A. è successo soltanto una volta o due
- B. è successo qualche volta
- C. è successo circa una volta a settimana
- D. è successo diverse volte alla settimana
- E. non è mai successo in questo periodo

Continua tu fino ad arrivare a cinque item

Attività 3: il *focus group*

Obiettivo: raccogliere informazioni qualitative sul fenomeno del bullismo.

Il *focus group* è un metodo di ricerca di tipo qualitativo basato sulla discussione di gruppo che permette di raccogliere opinioni e valutazioni su un dato argomento che si desidera indagare in modo approfondito. Permette di analizzare gli eventi dalla prospettiva di chi li vive, facilitando e arricchendo la comprensione del fenomeno oggetto di studio (Zammuner, 2003).

La discussione è guidata da un moderatore che ha il compito di formulare le domande e di stimolare la conversazione e il confronto tra i partecipanti: l'utilizzo di domande aperte, il rapporto diretto e amichevole che il moderatore instaura con il gruppo, consentono ai partecipanti di discutere in piena libertà, esprimendo con facilità ciò che pensano. Il moderatore pone le domande seguendo uno schema strutturato, che prevede domande sempre più specifiche (Figura 1).

TRACCIA DELLE DOMANDE PER I FOCUS GROUP SUL BULLISMO
Descrizione del fenomeno in generale Prepotenze tra ragazzi a scuola • Cosa sono per te le prepotenze tra i ragazzi a scuola? • Che cosa differenzia il bullismo dalle prepotenze? • Chi sono per te i protagonisti degli episodi di bullismo?
Descrizione degli attori Bullo e vittima • Quali comportamenti /caratteristiche fanno di un ragazzo un bullo? • Qual è l'identikit di un bullo? • Quali comportamenti /caratteristiche fanno di un ragazzo una vittima? • Qual è l'identikit di una vittima?
Gli spettatori sono a) l'aiutante di un bullo, b) il sostenitore, c) il difensore della vittima, d) gli indifferenti a) Parliamo degli aiutanti. Secondo te qual è il motivo per cui un ragazzo fa l'aiutante di un bullo? b) Parliamo del sostenitore. Secondo te qual è il motivo per cui un ragazzo fa il sostenitore? c) Parliamo del difensore. Secondo te qual è il motivo per cui un ragazzo fa il difensore? d) Parliamo degli indifferenti Secondo te perché, qual è il motivo per cui un ragazzo fa l'indifferente?
Viene fornita la descrizione scritta completa del bullismo • Quanto descritto esiste in questa scuola? • Che tipo di bullismo è presente? • In che percentuale rispetto a quella nazionale?

Figura 1. Traccia delle domande da utilizzare nei *focus group*

Attività 4: il metodo delle nomine tra pari

Obiettivo: analizzare il clima scolastico.

Descrizione: il metodo delle nomine tra pari è una variazione del classico questionario sociometrico di Moreno. Ai ragazzi si chiede di indicare chi, tra i compagni di classe, mette in atto prepotenze e chi, viceversa, le subisce più frequentemente. Dall'analisi delle nomine raccolte sarà possibile individuare gli alunni che vengono riconosciuti dai compagni come bulli o vittime. Questo metodo si avvantaggia del fatto che le nomine dei compagni emergono da osservazioni nel lungo periodo (diversi mesi) e dal giudizio di diversi giudici indipendenti (i bambini della classe). La mancanza di anonimato permette di accertare l'identità dei bulli e delle vittime. D'altra parte, però, bisogna stare attenti a non creare un clima di denuncia e punizione che interferisca con l'espressione sincera da parte dei ragazzi. Rispetto ai questionari autosomministrati di cui abbiamo parlato poco sopra, le nomine risultano più severe nella definizione di status di bullo e di vittima e non individuano i bulli-vittima, cioè quei ragazzi che al tempo stesso mettono in atto prepotenze e

le subiscono. Inoltre nella percezione dei compagni i bulli sono quasi esclusivamente di sesso maschile, mentre ormai molti dati confermano che il bullismo riguarda anche le bambine e le ragazze.

Attività per le scuole primarie

Obiettivo generale: fornire un ipotetico percorso di attivazioni sul bullismo per le scuole primarie.

Attività 1: agire in classe - presentarsi in gruppo

Obiettivo: imparare a riconoscere il punto di vista degli altri (critica e autocritica).

Descrizione: agli alunni viene chiesto di mettere da parte i banchi per sistemarsi tutti al centro della stanza in cerchio (tecnica del *circle time*). Una volta sistemati in circolo, ci si presenta: ogni ragazzo interpellato sceglie un compagno da presentare e ne descrive aspetti fisici e caratteriali. Tale tecnica permette ai ragazzi di prendere atto, fin da subito, del punto di vista altrui che non sempre combacia con il proprio.

Attività 2: amici

Obiettivi: sviluppare indipendenza affettiva e sapere esprimere la propria opinione anche se minoritaria nel gruppo dei pari.

Descrizione: si chiede ai bambini di ripensare ad alcune situazioni negative dove un amico non li ha rispettati e di descrivere le emozioni che hanno provato (es. “si diverte con gli altri e non si preoccupa di me”; “pensa soltanto a se stesso”). Elencare le qualità positive e negative principali di un amico. Infine, si esegue un gioco sull'autostima. Si chiede ai bambini “qual è la caratteristica positiva per la quale sei apprezzato dai tuoi amici? E qual è quella negativa per la quale sei più criticato?”

Attività 3: i contorni del corpo

Obiettivo: sviluppare un'immagine positiva di se stessi.

Descrizione: l'esercizio consiste nel fare sdraiare il bambino su un foglio di carta spessa e nel segnare e ritagliare i contorni del suo corpo. La figura così realizzata viene colorata a piacimento dal bambino cui verrà chiesto, in seguito, di scrivere qualcosa di bello e di incollarlo sulla mano del bambino di carta. Gli altri alunni, di volta in volta, si divertiranno a cambiare i messaggi, favorendo lo sviluppo di una immagine positiva di se stessi.

Attività 4: il collage

Obiettivo: l'esercitazione offre all'allievo l'opportunità di riflettere sul fenomeno del bullismo e di fornire le proprie considerazioni personali.

Descrizione: per la sua attuazione occorrono dei giornali, delle forbici e della colla. Agli studenti viene chiesto di ritagliare dai giornali delle immagini che possano essere legate in qualche modo al fenomeno del bullismo fino a realizzare un vero e proprio *collage*. Ecco alcuni esempi di proposte di riflessione:

- Quando sono vittima di prepotenti mi succede che...
- Quando vedo qualcuno circondato da prepotenti...
- Quelli che se la prendono con i più deboli sono...
- Tutte le vittime dei più forti sono...

Attività 5: la lettera

Obiettivo: aiutare l'allievo a esprimere i propri pensieri.

Descrizione: si suggerisce alla classe di scrivere una lettera ad un amico (reale o immaginario) in cui gli si racconta la propria vita a scuola, ciò che si trova di simpatico nelle altre persone e che cosa si farà quando si lascerà la scuola. Nel corso di questa lettera si dovrà parlare anche delle prepotenze a scuola ed esprimere le proprie opinioni, prendendo in considerazione il punto di vista della vittima e il punto di vista del prepotente (bullo).

Attività 6: il cartellone dell'amicizia

Obiettivo: promuovere la discussione sul modo di rapportarsi agli altri, considerando che la vittima spesso e volentieri è isolata dal gruppo dei pari, anche perché non sa come fare amicizia.

Descrizione: la classe, riunita in piccoli gruppi, realizza una lista in cui sono contenute tutte le possibili alternative da prendere in considerazione nel momento in cui si decide di fare amicizia:

- Mostrare maggiore interesse per quello che fanno gli altri
- Avere una espressione serena
- Ridere e scherzare con la gente
- Essere simpatici
- Offrire il proprio aiuto
- Essere ospitali con i nuovi compagni
- Organizzare giochi e attività

Si potrebbe anche richiedere ai soggetti coinvolti in tali attivazioni, di fornire una lista di tutti quegli atteggiamenti che essi ritengono invece inadeguati per poter fare amicizia:

- Essere prepotenti
- Prevalere sugli altri
- Essere negativi o sarcastici
- Vantarsi troppo
- Comportarsi da prepotente perché consapevole di essere più forte degli altri
- Mentire o ingannare

Tale lavoro di riflessione, porterà alla stesura finale del cosiddetto "Cartellone della Amicizia".

Attività per le scuole secondarie

Attività 1: combattere il bullismo in classe

Fase 1: Creare i Circoli Qualità (CQ)

Obiettivo: migliorare l'organizzazione in cui si opera tramite la strategia del *problem solving* per la riduzione dei comportamenti aggressivi a scuola.

Un CQ è un gruppo composto dalle cinque alle dodici persone che si riuniscono regolarmente, di norma una volta alla settimana, per cercare di identificare alcune modalità

idonee a migliorare l'organizzazione in cui operano. Per raggiungere tali obiettivi, il CQ usa un processo partecipativo strutturato di soluzione dei problemi che si esplicita nelle seguenti fasi:

- Identificazione del problema
- Analisi del problema
- Sviluppo delle soluzioni
- Presentazioni della soluzione alla direzione
- Revisione delle soluzioni.

Fase 2: Dare il nome al gruppo CQ

Il consenso generale

I membri del CQ esprimono una varietà di possibili nomi. Ogni membro vota poi per un nome diverso da quello proposto da se stesso ripetendo questo processo, se necessario, finché un nome viene approvato da tutti i membri.

Fase 3: Identificare il problema da parte del CQ

Brainstorming

Uno dei membri del CQ fa il segretario. Tutti i membri del gruppo, a turno, suggeriscono un'area di interesse riguardante i comportamenti bullistici che vorrebbero esaminare durante il circolo qualità. Il segretario prende nota di queste proposte. È importante che le idee non vengano discusse durante questa fase e che non si esprimano commenti negativi verbalmente o con gesti. Si incoraggino i protagonisti ad essere il più possibile vari e creativi nelle loro idee.

Fase 4: Analisi del problema da parte del CQ- Il diagramma “Perché? Perché?”

Obiettivo: indagare le cause del problema scelto.

Materiale: molta carta e penne.

Procedimento: si scrive il problema partendo dal lato sinistro del foglio di carta (Figura 2). I membri del gruppo si pongono una sola domanda: “Perché?”. A questo punto si identificano di solito parecchie possibili cause. Poi il gruppo si chiede il “Perché” di ogni causa individuata al primo livello e continua così finché non viene identificato un fattore causale iniziale (Sharp & Smith, 1995).

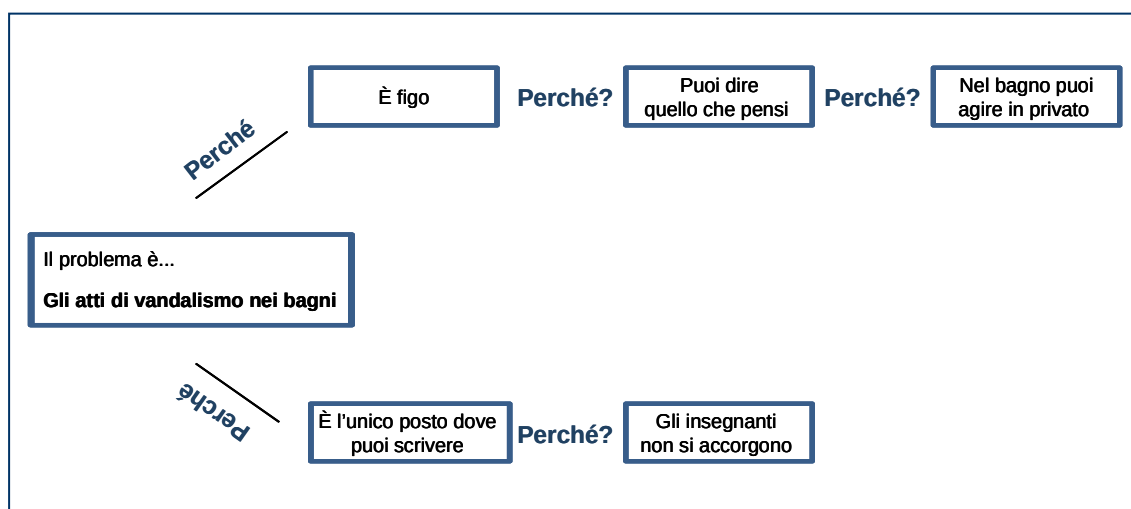


Figura 2. Diagramma di soluzioni possibili: il “perché”

Fase 5: Sviluppare le soluzioni da parte del CQ - il diagramma “Come? Come?”

Obiettivo: formulare una gamma di soluzioni possibili a un problema.

Materiale: molta carta e penne.

Procedimento: una volta identificata e analizzata una causa, i membri del circolo iniziano a proporre delle soluzioni. La tecnica del “Come? Come?” è utile per esaminare differenti soluzioni ad un problema. Questa volta i membri del CQ continuano a porsi la domanda “Come?” a ogni soluzione che viene proposta, finché si arriva ad un intervento pratico realizzabile. Se non si arriva a tale soluzione, l’idea viene abbandonata (Figura 3) (Sharp & Smith, 1995).

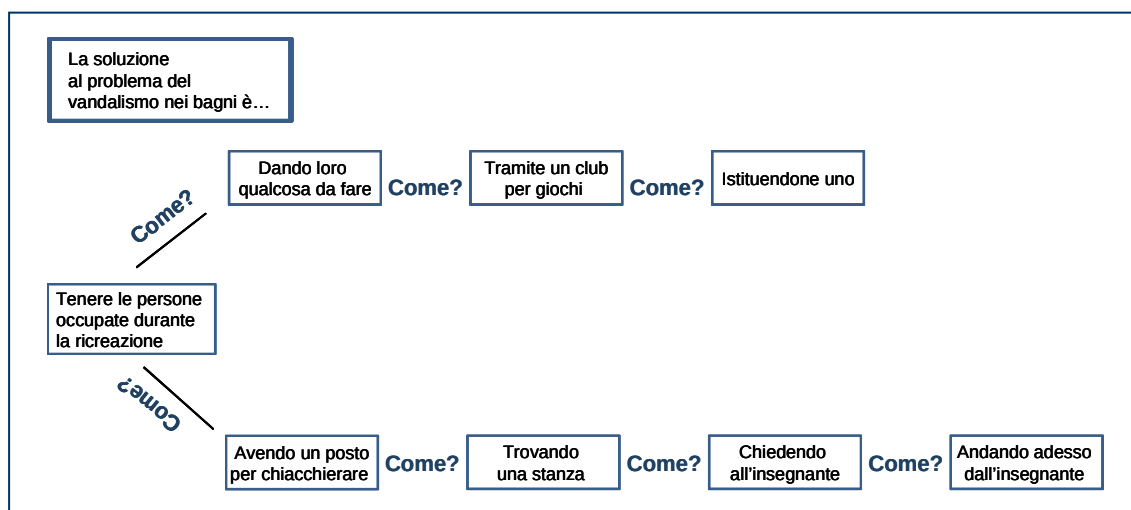


Figura 3. Diagramma di soluzioni possibili: il “come”

Fase 6: Sviluppare le soluzioni da parte del CQ - La tecnica della “analisi del campo di forze”

Obiettivo: sviluppare una serie di soluzioni per un problema identificando i fattori positivi e negativi di una situazione.

Materiale: carta e penna

Procedimento: i membri del CQ scrivono il problema nel mezzo del foglio di carta. Partendo dalla metà, scriveranno nella parte superiore i fattori favorevoli, ovvero le cose che potrebbero migliorare la situazione o che potrebbero favorire il cambiamento. Accanto ad ogni fattore si affiancherà una freccia: se molto lunga, particolarmente influente nel determinare la situazione; se corta, non tanto influente sull’evento (Figura 4) (Sharp & Smith, 1995).

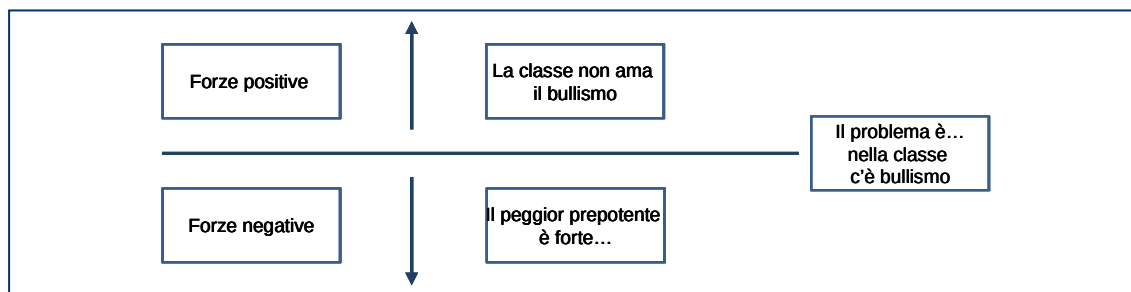


Figura 4. Analisi del campo di forze; schema utile per sviluppare soluzioni all’interno dei CQ

Formare il comitato direttivo del progetto antibullismo per la presentazione della soluzione

È importante formare il comitato direttivo prima che inizi il lavoro con il CQ. Esso può essere composto dal preside, da altri membri del personale e ha il compito di vagliare le soluzioni al problema presentate dal CQ. Il comitato direttivo dovrà seriamente accogliere le soluzioni degli alunni e favorirne l'attuazione se tali soluzioni saranno approvate. Se avranno riserve riguardo alle soluzioni, dovranno discuterne con il CQ e magari chiedere ai membri del CQ di rivedere le loro soluzioni.

Attività 2: il programma della *token economy*

Obiettivo: utilizzare la tecnica del rinforzo per la diminuzione dei comportamenti aggressivi a scuola.

Descrizione: si tratta di un programma in cui un gruppo di persone emettendo vari comportamenti desiderabili può guadagnare gettoni o punti e scambiarli con altri rinforzatori. I punti fondamentali della *token economy* sono:

- Stabilire gli obiettivi (i comportamenti): è importante che siano chiari i comportamenti che l'insegnante si aspetta dalla classe o dal singolo alunno
- Usare delle schede di osservazione per la rilevazione dei dati
- Scegliere i rinforzatori adeguati. È necessario essere sicuri che i rinforzi scelti siano realmente efficaci. È possibile facilitare questo aspetto proponendo una lista di rinforzatori ai ragazzi oppure chiedendo loro che tipo di rinforzatori vorrebbero ottenere in cambio dei gettoni
- Individuare l'aiuto disponibile: verificare la disponibilità di altri colleghi ad aderire e partecipare al programma
- Scegliere i tempi e i luoghi in cui il programma verrà applicato (in quali ore, con quali insegnanti, per quanto tempo...)
- Stabilire con chiarezza l'ammontare dei gettoni e il costo di eventuali multe in caso di violazioni o di comportamenti indesiderati.

Più le regole saranno chiare (è possibile anche preparare un manuale o un libretto con le istruzioni del programma da distribuire ai ragazzi), migliori saranno i risultati.

Attività 3: io al tuo posto... il tribunale!

Obiettivo: acquisire la capacità di mettersi al posto dell'altro (consapevolezza empatica).

Descrizione: nell'improvvisazione del tribunale, i protagonisti si muovono seguendo un copione in cui si racconta di un episodio di prevaricazione (Marco picchia più volte Chiara, ad Andrea viene rubata la merenda...). Un narratore (solitamente l'insegnante, l'educatore...) racconta l'episodio di sopraffazione dove vi è una vittima e un prevaricatore e, dopo la lettura, sceglie tra i membri della classe la vittima, il bullo e la giuria popolare che dovranno improvvisare il medesimo l'episodio. Ovviamente, i prescelti, che dovranno procurarsi un avvocato e dei testimoni, impersoneranno dei ruoli differenti da quelli della vita reale: la vittima nella fantasia, sarà il bullo nella realtà; il bullo nella fantasia, sarà la vittima nella realtà.

Fate svolgere nella vostra classe questa attività, osservando e registrando battute e/o comportamenti dei ragazzi che siano spunto di riflessione e di discussione. Aiutate gli attori a superare le difficoltà legate ad una interpretazione di ruolo contrastante con la propria personalità.

Attività 4: alcuni esercizi per alunni e insegnanti

Obiettivo: adottare comportamenti appropriati nei confronti dei fenomeni di aggressività a scuola.

Descrizione: si formano gruppi di tre persone a cui si chiede di recitare il seguente copione: “Due di voi sono seduti in un bar. Avete la stessa età e vi conoscete da quando eravate bambini. Un'altra persona si avvicina e si siede a mangiare un panino vicino al vostro tavolo. Uno di voi due riconosce la persona: giocavate nello stesso quartiere quando eravate ragazzi. Era quello che aggrediva sempre in gruppo. Uno di voi due aveva rinunciato a giocare pur di non essere vittimizzato da questa persona. La terza persona vi riconosce e comincia a parlare dei tempi della gioventù. Attraverso la conversazione cercate di indagare come i comportamenti bullistici hanno influenzato tutti voi mentre eravate a scuola e la vostra vita da quel momento. Come sono adesso i vostri sentimenti reciproci”.

Attività 5: il contatto oculare

Obiettivo: allenare i ragazzi a guardarsi negli occhi

Descrizione: chiedete ai ragazzi di formare delle coppie. Tra i membri della coppia deve esserci una distanza ravvicinata ma non tale da creare disagio, la coppia deve guardarsi negli occhi per un minuto, senza parlare. Dopo l'esercizio, si chiedono i commenti. Poi si fa ripetere. Ancora una volta, si chiedono commenti: difficoltà? È stato più facile?

Fare notare che la seconda volta, infatti, è più facile.

Da verificare:

- Il decrescere dell'ansia
- Il controcondizionamento dell'ansia (la seconda volta è più semplice, si ride meno, c'è minor imbarazzo...)

In caso di difficoltà a guardare negli occhi, si può procedere per avvicinamenti progressivi (guardare in mezzo alla fronte, il naso ecc.).

Le tre variabili da monitorare sono:

- parti del corpo
- tempo di fissazione
- vicinanza.

È importante rinforzare sempre i partecipanti.

Attività 6: esercizio sull'intonazione

Obiettivo: imparare abilità osservando gli altri (effetto *modeling* del gruppo)

Descrizione: Si dà al gruppo una frase di contenuto neutro (ad es: “Loredana si è avvicinata a Sofia”). Una persona, di spalle al gruppo o fuori dalla porta (in modo da impedire agli altri di vedere l'espressione del volto) dice la frase con diverse intonazioni corrispondenti a diverse emozioni (soprattutto paura, sorpresa, gioia, disgusto, tristezza, rabbia). Il gruppo deve indovinare lo stato emotivo di chi ripete la frase. Si può anche considerare e annotare il grado di accordo del gruppo nel decifrare le varie intonazioni: naturalmente, quanto più il gruppo è concorde, tanto più l'espressione sarà chiara e comprensibile. Quando il gruppo è molto incerto, si fa ripetere con l'indicazione di “caricare” l'emozione. Alla fine, si può osservare quali sono state le espressioni più facili e quelle più difficili. Questa esercitazione non deve essere una situazione vissuta in modo ansiogeno. Non bisogna sostituire o stravolgere lo stile di una persona.

Attività 7: esercizio dei foglietti

Obiettivo: interpretare e indovinare gli stati emotivi

Descrizione: una persona riceve dei foglietti con sopra scritte delle emozioni e deve interpretarle (senza parlare); gli altri devono indovinarle. A turno, ogni partecipante interpreta un'emozione descritta su un foglietto. Si possono anche lasciare le persone libere di interpretare emozioni a piacere (dopo aver fatto l'esercizio con le emozioni indicate). Si fanno commenti insieme al gruppo, cercando di operationalizzare le emozioni ("sguardo basso", "sopracciglia inarcate"...).

Lazarus parla di *esagerazione della risposta*: se una persona non ha nel proprio repertorio una certa risposta, insegnandole la risposta esagerata si facilita l'apprendimento. Invitare i partecipanti ad esagerare, ad enfatizzare in modo da ottenere un effetto disinibente.

Se è possibile, è molto utile il video: il rivedersi, infatti, aiuta molto le persone a comprendere le proprie emozioni.

Bibliografia

- De Beni M. *Prosocialità e altruismo*. Trento: Erickson; 1998.
- De Bono E. *Strategie per imparare a pensare*. Torino: Omega; 1992.
- De Bono E. *La rivoluzione positiva*. Milano: Sperling e Kupfer; 1994.
- Di Pietro M. *L'educazione razionale emotiva*. Trento: Erickson; 1992.
- Dodge KA, Zelli A. La violenza nei giovani: tendenze, sviluppo e prevenzione. In: Caprara G, Fonzi A. (Ed.). *L'età sospesa*. Firenze: Giunti; 2000.
- Folgheraiter F. *Problemi di comportamento e relazioni di aiuto nella scuola*. Trento: Erickson; 1992.
- Fonzi A. *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti; 1997.
- Fonzi A. *Il Mobbing in Italia. Introduzione al Mobbing culturale*. Bologna: Pitagora; 1997.
- Fonzi A. Piccoli bulli crescono. *Psicologia Contemporanea* 1997;144:18-24.
- Fonzi A. *Il gioco crudele: studi e ricerche su correlati psicologici del bullismo*. Firenze: Giunti; 1999.
- Fonzi A, Smorti A, Ciucci E. L'atteggiamento verso la prepotenza dalla preadolescenza all'adolescenza. In: Adamo SMG, Valerio P. (Ed.). *Fattori di rischio psicosociale nell'adolescenza*. Napoli: La Città del Sole; 1997. p. 125-146.
- Marini F. *Successo e insuccesso nello studio. La teoria attribuzionale della motivazione scolastica*. Milano: Franco Angeli; 1990.
- Marini F. *Gli adolescenti e la famiglia nella società moderna*. Cagliari: CUEC; 1992.
- Marini F. Attribuzioni causali e motivazione scolastica. In: Liverta O, Sempio E, Gonfalonieri E, Scartti G. (Ed.). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore; 1999.
- Marini F, Milia D. *Avere successo a scuola. Abilità sociali, emozioni e rendimento*. Milano: Franco Angeli; 1993.
- Marini F, Agus M. Percezione del clima scolastico e atteggiamenti psicologici e comportamentali nella prima adolescenza. In: Marini F. (Ed.). *Il fare della psicologia*. Cagliari: CUEC; 1999.
- Marini F, Mameli C. *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carocci; 1999.
- Martello M. *Oltre il conflitto. Dalla mediazione alla relazione costruttiva*. Mc Graw Hill; 2002.

- Menesini E. *Bullismo. Che fare?* Firenze: Giunti; 2000.
- Olweus D. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti; 1996.
- Roche R, Salfi D, Barbara G. La prosocialità: una proposta curriculare. *Psicologia e Scuola* 1991;53.
- Sartre JP. *L'essere e il nulla*. Milano: Il Saggiatore; 1968.
- Scabini E. Il paese dei cocchi di mamma. *Psicologia Contemporanea*, 1998;150:50-5.
- Scabini E, Cigoli V. *L'identità organizzativa della famiglia*. In: AA.VV. *Identità adulte e relazioni familiari*. Milano: Vita e Pensiero; 1991.
- Schur E. *Labeling deviant behavior*. New York: Harper & Roe; 1971.
- Sharp S, Smith PK. *Bulli e prepotenti nella scuola*. Trento: Erickson; 1995.

ADOLESCENZA, SESSUALITÀ E RISCHIO

Chiara Simonelli (a), Francesca Tripodi (b), Cinzia Silvaggi (b), Roberta Rossi (a), Valentina Cosmi (b), Donata Lembo (b), Luca Pierleoni (b), Francesca Filipponi (c)*, Adele Minutillo (c)*, Valeria Fabio (d)*

(a) *Facoltà di Psicologia, Università “La Sapienza”, Roma*

(b) *Istituto di Sessuologia Clinica, Facoltà di Psicologia, Università La Sapienza di Roma*

(c) *Ufficio Relazioni Esterne, Istituto Superiore di Sanità*

(d) *Area Formazione Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica Regione Lazio*

Introduzione

È possibile definire l'adolescenza come un lungo periodo di trasformazioni biologiche e psicologiche che si esprimono secondo le vie tracciate dal contesto culturale e le cui espressioni sono individuali e sociali. Le difficoltà che si incontrano in questa fase possono essere superate in modo costruttivo o possono essere in parte o del tutto non risolte. Tanto più si saranno attuate soluzioni positive, tanto più potremo affermare che sarà riuscito il processo di crescita dell'individuo. Questa impostazione concettuale ci porta alla nozione di superamento dei compiti di sviluppo che devono essere affrontati nel momento opportuno.

I passaggi evolutivi che avvengono in adolescenza dovrebbero servire a:

- passare da una dipendenza ad una autonomia
- costruire un senso di identità saldo
- intraprendere una relazione sentimentale
- sperimentarsi nella sessualità

Come risulta evidente, questi compiti si rifanno alla nostra cultura di riferimento, ma di certo possiamo affermare che in qualunque contesto essi vengano definiti rimanderanno alla relazione tra l'individuo, la sua appartenenza sociale e l'ambiente dove è inserito.

In questo periodo l'adolescente completa le sue strutture cognitive con l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo che permettono il ragionamento possibilistico e probabilistico. Egli diventa capace di formulare ipotesi, considerare i possibili esiti di un'azione e prevederne le conseguenze. Questa fase è anche caratterizzata dall'egocentrismo infantile ancora presente, dall'eccessiva fiducia verso le proprie capacità e dalla limitatezza della propria esperienza. Per affrontare e risolvere i compiti evolutivi, gli adolescenti possono mettere in atto sia condotte rischiose che azioni socialmente apprezzate; gli stessi obiettivi evolutivi possono essere quindi raggiunti attraverso comportamenti molto diversi fra loro. La scelta di una modalità piuttosto che dell'altra sembra essere legata tanto alle caratteristiche individuali quanto alle opportunità offerte dal contesto sociale (Bonino *et al.*, 2003).

Dobbiamo tuttavia considerare che una certa quota di “rischio” è insita nel processo di crescita: per costruire un'identità personale, unica e particolare, si devono attivare percorsi di conoscenza di sé, delle proprie preferenze e dei propri limiti, che comportano tentativi di lasciare le acquisizioni “note” dell'infanzia per cimentarsi nella sperimentazione fisica e mentale dell' “ignoto” dell'età adulta.

* Francesca Filipponi, Adele Minutillo e Valeria Fabio hanno curato la stesura del paragrafo “Attività pratiche per le scuole primarie”.

A seconda degli stili appresi e selezionati durante l'età prepuberale, l'adolescente utilizzerà prevalentemente alcune modalità per confrontarsi con le sfide evolutive; le possibili declinazioni di queste modalità potranno portare a condotte socialmente "desiderabili", ad azioni che nella nostra cultura sono definite "a rischio" o a comportamenti/atteggiamenti "problematici", che possono segnalare uno stallo evolutivo.

Il rischio in adolescenza assume dunque significati e connotazioni specifiche. L'azione "pericolosa", soprattutto perché nuova, comporta per l'adolescente un guadagno psicologico poiché gli permette di sperimentare la capacità di scegliere in maniera autonoma, di esplorare le proprie potenzialità fisiche e i propri confini, di provare nuove sensazioni ed emozioni. Inoltre può servire per attirare l'attenzione sia dei coetanei che degli adulti e rappresentare la modalità con cui scaricare le tensioni e le ansie generate dal cambiamento. Può infine essere adottata per gestire una percezione di vulnerabilità e di fragilità, nel tentativo di aumentare la sensazione di controllo su se stesso e sull'ambiente. Questi comportamenti dovrebbero avere un carattere transitorio.

Attualmente, ciò che spesso si osserva è che all'interno di contesti familiari e sociali in cui agli adolescenti sembrano mancare tensioni ideali e motivi per combattere le loro battaglie, il sentimento dominante diventa la noia. Se i sogni, i desideri e le richieste trovano rapida soddisfazione, se tutto è garantito e non c'è alcuna avventura da percorrere, cercare il rischio può apparire l'unica possibilità per entrare in una dimensione vitale. Consumare droghe o alcool in eccesso, correre in moto o in macchina, ricercare il piacere immediato negli incontri occasionali sono tutte azioni capaci di fornire sensazioni forti e coinvolgenti, ma prive di significato evolutivo e simbolico.

Avvertire le "sfide" poste dalle trasformazioni corporee, psicologiche e relazionali è dunque fondamentale in questa fase della vita. L'adolescente che non attraversa una "crisi", che non vive problemi né tensioni, probabilmente disattende i suoi compiti evolutivi, entra cioè nel "rischio" di rallentare o bloccare una fase dello sviluppo.

I rapporti sessuali hanno una funzione importante nella strutturazione dell'identità e della personalità dell'adolescente. Imparare ad impegnarsi in una relazione affettiva con un partner e a confrontarsi con la capacità sessuale adulta può essere considerato uno dei compiti di sviluppo fondamentali dell'adolescenza anche se la ridefinizione di sé come essere sessuato impegna di fatto tutta la vita. Acquisire la capacità di vivere serenamente la propria sessualità rappresenta una sfida complessa, in particolare per quell'adolescente che non ha ancora sviluppato le competenze sociali, emotive e cognitive necessarie a realizzare un'esperienza sessuale in grado di promuovere lo sviluppo dell'identità e l'acquisizione di una maggiore autonomia affettiva dal nucleo familiare d'origine. Per poter realizzare un'esperienza sessuale positiva è necessario infatti: saper riconoscere e opporsi ai tentativi di manipolazione; saper controllare i propri impulsi e le proprie emozioni, integrandoli in una relazione affettiva rispettosa anche delle esigenze del partner; saper usare strategie di negoziazione interpersonale in un contesto emotivamente coinvolgente; saper comprendere e valutare le conseguenze del proprio comportamento sul piano relazionale e riproduttivo, essere in grado di procurarsi e utilizzare una difesa efficace, sia contro le malattie a trasmissione sessuale (MTS), sia contro le gravidanze indesiderate; saper accettare le nuove sensazioni genitali e saper godere dell'esperienza sessuale (Beyth-Marom, 1997).

Aiutare gli adolescenti a vivere una sessualità soddisfacente e consapevole è una delle grandi sfide poste alle agenzie educative e uno dei compiti più impegnativi che un adulto (genitore, insegnante, operatore socio-sanitario) possa realizzare. Gli adolescenti hanno bisogno di informazioni sicure e scientificamente valide, ma anche di occasioni di confronto e di scambio per poter attribuire parole e significati a tutto ciò che il loro corpo sente e vive così intensamente in questa fase della loro vita.

È compito degli adulti e dei progetti educativi non trasformare l'educazione sessuale e la prevenzione in una comunicazione unidirezionale e tecnica mirata al solo scopo di evitare problemi medici. Il concetto di salute e la qualità della vita nell'adolescenza comprendono un possibile confronto creativo con adulti disponibili e preparati a rispondere anche sul piano delle esigenze psicologiche e relazionali più profonde. A questo deve servire l'educazione sessuale nella scuola media inferiore e superiore (Pellai, 2002).

La sessualità in adolescenza: aspetti psico-affettivi dei cambiamenti corporei

Uno dei primi cambiamenti che l'adolescente si trova ad affrontare è sicuramente quello che riguarda le trasformazioni fisiche. Speltini (1997) considera il concetto d'identità corporea come "l'insieme di caratteristiche, elementi, conoscenze, qualità che l'individuo attribuisce al proprio corpo e che hanno una connotazione affettiva". L'adolescente è uno spettatore consapevole di questi cambiamenti e tenta di dare un senso a ciò che gli accade. Questo processo è accompagnato da una capacità osservativa nei riguardi dei coetanei, con i quali si confronta continuamente per valutare la propria adeguatezza corporea.

Il corpo cambia e con esso cambiano i rapporti con il mondo circostante; l'adolescente avverte che il proprio aspetto esteriore è molto importante per essere accettato dagli altri (Solfaroli Camillocci, 1999), infatti, alcuni Autori (Bukowski *et al.*, 1985; Thornton, 1991) hanno riscontrato che sia l'attrattiva che l'efficacia fisiche sono correlate significativamente con l'autostima nei ragazzi di ambo i sessi.

I tempi fisiologici delle trasformazioni puberali possono avere risvolti psicologici diversi per i due sessi. Nei maschi la precocità può costituire un vantaggio psicologico sotto diversi punti di vista, da quello personale a quello relazionale (maggiore popolarità fra i coetanei, posizioni di leadership) mentre il ritardo costituisce un chiaro svantaggio psicologico (sensazioni di inferiorità, ansia e minore fiducia in sé).

Nelle ragazze, invece, la situazione è più complessa, e sembra porre maggiori problemi di adattamento una pubertà anticipata rispetto ad una ritardata. La complessità dello sviluppo femminile è da ricondursi all'evento che segna il passaggio dalla condizione di bambina a quella di donna: il menarca. Ancora oggi è attribuito alle mestruazioni un forte significato emotivo e psicologico problematico, residuo di una cultura tradizionalmente misogina (Vegetti Finzi, 2000). A questo si associa il diverso significato sociale che si attribuisce all'essere "adulto" e in molte realtà familiari le ragazze sono sottoposte ad un controllo maggiore rispetto ai loro coetanei maschi.

Inoltre, è stato riscontrato che i ragazzi più avanzano nello sviluppo puberale più percepiscono favorevolmente il proprio aspetto, mentre per le ragazze è vero il contrario. I modelli culturali accrescono le pressioni sulle adolescenti riguardo all'immagine del corpo con il risultato di un'eccessiva preoccupazione, ad esempio, rispetto al peso corporeo. Questo contribuisce all'aumento del diffondersi dei disturbi alimentari che proprio in questo periodo della vita sono a carico quasi esclusivamente femminile (Moore, 1998).

Lo sviluppo del seno nelle ragazze, essendo "rivestito culturalmente di un potere enorme per suscitare la passione maschile" (Noshpitz, 1997), è fonte di insoddisfazione relativa alle dimensioni percepite come diverse da quelle ideali. Altrettanto difficile può essere il percorso psicologico maschile riguardo agli eventi fisiologici che segnano la pubertà. Anzi, secondo alcuni Autori (D'Ottavio, 1990), la prima eiaculazione, o spermarca, è molto meno riconoscibile dal ragazzo e spesso è vissuta con senso di colpa, specialmente se associata alla masturbazione.

Questo ne fa un evento intimo di difficile socializzazione, sostenuto da un atteggiamento familiare che mantiene il riserbo per “qualcosa” che tutti sanno ma di cui nessuno parla. Solo dopo qualche tempo il ragazzo intuisce che l’emissione di quel “liquido” rappresenta l’esordio della propria capacità procreativa, mentre il vissuto soggettivo è fortemente connesso alla sensazione di piacere e ad altre emozioni.

Da questo emerge un’altra significativa differenza nella scoperta del piacere tra maschi e femmine. È raro che le ragazze parlino del proprio menarca come di un’esperienza sessuale, malgrado sia presente una congestione vulvare e vaginale (Kestenberg, 1997) e sia fonte di intense stimolazioni sessuali (Canestrari, 1997). Inoltre, la visibilità dei genitali maschili permette un accesso più diretto alla ricerca dell’esperienza sessuale ma, allo stesso tempo, genera ansia rispetto alle dimensioni (D’Ottavio, 1990).

Il periodo puberale pone comunque all’adolescente, maschio o femmina che sia, una ridefinizione del rapporto con il proprio corpo sessuato, configurandosi come un momento critico per il consolidamento dell’identità di genere (Noshpitz, 1997).

La costruzione dell’identità sessuale sarà il frutto dell’elaborazione individuale a livello affettivo e cognitivo dei fattori biologici e somatici (l’iniziale programma genetico prenatale e le modificazioni corporee della pubertà) integrati con le influenze socio-culturali (Rossi, 2002).

I rapporti amorosi e la sessualità

L’innamoramento è un’esperienza cruciale della crescita. L’adolescente ha l’occasione di vivere, attraverso una relazione d’amore reale, le fantasie, i desideri e le paure in cui si condensano tutte le sue esperienze dello sviluppo affettivo e sessuale acquisite durante l’infanzia e la fanciullezza.

Le modalità di attaccamento vissute nell’infanzia faranno da traccia per le sue relazioni in età adolescenziale e successivamente nell’età adulta. Il passaggio dagli amori familiari a quelli extrafamiliari non è immediato: l’adolescente si accorge che lo spazio dei sentimenti familiari deve essere modificato, sente di doversi porre diversamente rispetto alla famiglia per poter accedere ad altri legami.

Secondo Fabbrini e Melucci (1992, p. 103) “la capacità di innamorarsi, cioè di provare intensa attrazione per un altro essere, è il segno più caratteristico di questa età e la più convincente dichiarazione di salute che un adolescente possa dare di sé”.

I primi innamoramenti sono totalizzanti: “l’oscillazione tra uno stato di festosa, abbagliante euforia e un sentimento di soffusa malinconia riflette da un lato la vaga sensazione di un impoverimento di sé, in assenza dell’innamorato, seguita da una esaltazione dell’Io, quando con la sua presenza fornisce il senso di compiutezza, di realizzazione di sé tipico dell’innamoramento” (Vegetti Finzi, 2000, p. 234); altrettanto assoluti possono essere i sentimenti di gelosia, rivalità e il desiderio di esclusività che sono vissuti in questo periodo.

Secondo Garelli (2000) si fa un ampio ricorso ai sentimenti per descrivere i fondamenti di un rapporto di coppia. Il feeling che si stabilisce tra i partner è descritto con frasi tipo “provare le stesse emozioni”, “consonanza degli stati d’animo”, “condivisione di sensazioni uniche e speciali”. Nella dinamica di coppia si sottolinea l’esigenza di essere amati dal partner, di essere protagonisti di una storia speciale, di dar vita ad un rapporto che si distingue dagli altri per l’intensità e la particolarità dei sentimenti e per la capacità di comunicazione.

La sessualità in questo periodo di vita assume una varietà di significati, tali da rendere la sua analisi assai complessa. I cambiamenti culturali, che hanno portato anche ad una maggiore estensione del periodo tra maturazione fisica e assunzione dei ruoli adulti, hanno determinato anche una liberalizzazione dei costumi sessuali. Le conoscenze sulla sessualità sono state ampliate e divulgate e i metodi di contraccezione sono sempre più diffusi; tutto questo ha

largamente modificato il comportamento sessuale sganciando la sessualità dal matrimonio e dalla procreazione.

Inoltre sono da tener presenti le funzioni non sessuali svolte dalla sessualità in questa fase. Facciamo riferimento alla sessualità sperimentata come rassicurazione sulla propria identità adulta o ad un modo per affermarsi nelle relazioni con gli altri, mentre in una dimensione più emotiva può servire a diminuire il senso di solitudine o gli stati d'ansia.

Moore e Rosenthal (1998) nel descrivere il comportamento sessuale degli adolescenti, adottano la distinzione tra comportamento autoerotico, che non si affida ad un partner per il soddisfacimento sessuale, e comportamento sociosessuale, che coinvolge un'altra persona.

Il comportamento autoerotico

All'interno di questo comportamento sono incluse le fantasie erotiche e la masturbazione.

Le fantasie sessuali sono considerate come l'attività sessuale più comune e il 72% degli adolescenti ammette di averne (Katchadourian, 1990). Queste fantasie svolgono diverse funzioni tra cui quella di essere la fonte principale di eccitazione e di capacità adattiva ad una realtà futura, oltre che agire come surrogato per la soddisfazione di bisogni sessuali irraggiungibili. Spesso però queste vengono vissute in modo ambivalente, provocando ansia e sensi di colpa per l'espressione di sentimenti sessuali che sono percepiti come proibiti o perversi.

La masturbazione è un'esperienza diffusa tra gli adolescenti, svolgendo una funzione sia sostitutiva che preparatoria nei confronti delle esperienze sessuali successive. Inoltre, l'autoerotismo facilita un'esperienza di autoconoscenza e di autoaccettazione corporea e una conferma della rappresentazione di sé come essere sessuato.

Già nell'indagine di Kinsey negli anni '50, la diffusione di questa pratica riguardava più dell'80% degli adolescenti nel periodo tra i 15 e i 19 anni, con variazioni individuali e di genere. Mentre nei ragazzi parte della conoscenza sulla masturbazione proviene dal gruppo di pari e spesso viene condivisa, nelle ragazze questa scoperta avviene più spesso individualmente, quasi per caso, e continua ad essere un comportamento personale e non socializzato. I maschi iniziano mediamente tra i 13-14 anni e le ragazze tra i 14 e 15 anni. Negli ultimi quaranta anni si è notata un'oscillazione di frequenza tra l'87% e il 97% nei ragazzi e fra il 30% e il 60% nelle ragazze (Rossi, 2002). È difficile stabilire se la percentuale inferiore di ragazze che riportano un comportamento masturbatorio sia reale o rifletta una difficoltà nel dichiarare un comportamento ancora stigmatizzato. In passato, alcuni autori (Coles, 1985) hanno sottolineato come la masturbazione fosse vissuta da molti adolescenti con ansia, senso di colpa e vergogna per la condanna più o meno esplicita espressa nei confronti di essa. Tuttavia, con il passare degli anni, sembra che la percezione rispetto all'autoerotismo abbia assunto una connotazione sempre più positiva (Zani *et al.*, 1992).

Il comportamento sessuale di coppia

Numerose indagini hanno evidenziato l'esistenza di una sequenza di comportamenti sessuali dell'adolescente che vanno dal baciarsi e abbracciarsi, proseguono con il *necking*, il toccarsi di tipo sessuale dalla vita in su, e il *petting*, toccarsi dalla vita in giù, per produrre sensazioni sessuali, per finire con il rapporto sessuale completo. Questo percorso costituisce un'importante occasione di conoscenza sessuale sulle aree e le pratiche di piacere personali e del partner.

Il rapporto sessuale completo rimane in ogni caso l'esperienza più rilevante del periodo adolescenziale.

Le motivazioni personali alla sessualità negli adolescenti riflettono i copioni sessuali appropriati al genere (Pietropolli Charmet, 1998; Simonelli, 2004; Carver *et al.*, 2003). Le ragazze hanno imparato ad associare il rapporto sessuale all'amore e spesso spiegano il proprio comportamento sessuale con la convinzione di essere state trasportate dalla magia del momento e dal desiderio di soddisfare i desideri della persona amata, piuttosto che come scelta personale rispondente a propri bisogni o desideri. Viceversa nei ragazzi il copione sessuale sottolinea l'appagamento dei desideri sessuali e il raggiungimento del "solievo sessuale". Le ricerche sulle motivazioni del comportamento sessuale hanno evidenziato come i ragazzi attribuiscano un'importanza significativamente maggiore al raggiungimento del piacere, al compiacimento della partner, alla conquista e allo sfogo della tensione. Le ragazze sono invece più propense ad indicare la vicinanza emotiva quale motivo rilevante per avere rapporti sessuali.

Anche le opinioni sulla fedeltà sono interessanti in questo contesto. Le ragazze si aspettano una fedeltà reciproca all'interno di una relazione a lungo termine mentre i ragazzi si aspettano che la partner sia fedele, ma hanno più difficoltà ad adottare questo comportamento. In un campione italiano, l'80% dei ragazzi considera la fedeltà come un fattore basilare per la buona riuscita del rapporto di coppia anche se, come sottolinea l'Autore stesso, non vi è sempre corrispondenza tra le convinzioni e le pratiche di vita (Garelli, 2000).

Secondo Palmonari (2001), non vi è una piena coincidenza tra le rappresentazioni stereotipiche della sessualità maschile e femminile, anche se condivise dagli adolescenti, e le loro condotte sessuali. Gli adolescenti hanno un ampio campo di alternative fra cui scegliere e lo fanno anche in base alle circostanze e alle eventuali pressioni ricevute.

L'esperienza del primo rapporto sessuale ha assunto nel tempo significati diversi secondo l'importanza data alla sessualità nei diversi contesti. L'esperienza sessuale è in genere gratificante se l'educazione al piacere non è stata ostacolata o colpevolizzata nel processo di crescita e formazione dello sviluppo individuale.

Spesso gli adolescenti si chiedono qual è il momento giusto per avere rapporti sessuali, ma non esiste una risposta univoca a questo quesito, perché il momento del primo rapporto è strettamente legato a desideri e valori personali e alle possibilità di incontro con l'altro/a. È in ogni caso importante evitare quelle situazioni in cui il rapporto nasce dal bisogno di mettersi alla prova o di competere con gli altri del gruppo di riferimento.

La cosiddetta "prima volta" è un evento carico di aspettative, paure e curiosità, che spesso è vissuto in presenza di informazioni distorte tratte da riviste e/o giornali pornografici, o da racconti di coetanei che rappresentano entrambe fonti inadeguate dal punto di vista emotivo. Questo "rito iniziatico" personale segna il passaggio da una sessualità autoerotica a quella condivisa, al quale si accede non solo sulla spinta delle proprie pulsioni erotiche, ma anche dalla curiosità e dal desiderio di conoscenza. A livello profondo il rapporto sessuale rappresenta una "prova generale" della propria identità maschile o femminile, coinvolgendo i due protagonisti in un'esperienza che spesso entrambi vivono da principianti assoluti. Questo è un fatto relativamente nuovo poiché in un passato prossimo spesso i maschi avevano un'iniziazione con le prostitute, "sostenuta" da un uomo adulto o dal gruppo dei pari; in seguito avrebbero da esperti iniziato la moglie "più o meno" vergine.

Per le ragazze, l'alone di fantasie romantiche o di dolore e perdite di sangue, accompagna in genere questo momento, mentre per i ragazzi l'aspettativa più frequente sembra essere quella di provare un enorme piacere e di essere capaci di avere prestazioni eccezionali. L'evento, lungi dall'essere così come si era fantasticato, è a volte fonte di perplessità e/o delusione. È importante tenere presente che per avere una buona intesa sessuale la coppia ha bisogno di raggiungere una maggiore intimità e conoscenza reciproca, e questo rimane valido per tutta la vita sessuale.

Inoltre, per quanto riguarda la ragazza, dobbiamo ricordare che la mitica perdita della verginità non sempre è legata a rapporti dolorosi con perdite di sangue, perché l'imene, la sottile membrana che circonda l'ostio vaginale, solo in alcuni casi, lacerandosi durante il primo rapporto, può provocare sensazioni di dolore e sanguinamento. Molto dipende dall'elasticità e dalla conformazione dell'imene che varia da donna a donna.

A volte, primi rapporti possono essere segnati da difficoltà, in genere momentanee, che scompaiono con il passare del tempo e della maggiore esperienza che si acquisisce. L'alto livello emotivo che accompagna la "prima volta" può generare un forte stato di tensione e di ansia, e si possono verificare episodi disfunzionali: perdita dell'erezione, eiaculazione precoce, dispareunia, anorgasmia. Queste situazioni, reiterate nel tempo, possono costituire la base di una disfunzione sessuale futura.

Sfortunatamente, ancora oggi le conoscenze sulla sessualità, la riproduzione e la contraccezione sono spesso acquisite dopo che l'attività sessuale è iniziata da tempo (Hassan, 2000).

L'omosessualità

Malgrado l'omosessualità sia considerata, all'intero del panorama scientifico, come una variante del comportamento sessuale umano e il concetto di adolescente gay o lesbica sia entrato a pieno titolo negli studi sulla sessualità adolescenziale, stereotipi e stigmatizzazioni sociali pesano ancora sull'espressione di questo orientamento sessuale. Crescere con la consapevolezza di provare attrazione nei confronti di individui dello stesso sesso è ancora oggi una sfida personale nei confronti del contesto di appartenenza.

Nonostante la "normalizzazione", infatti, la scoperta di questa inclinazione sessuale suscita nell'adolescente paure e angosce legate alle reazioni familiari e sociali ma anche a fattori individuali. Abbiamo già detto che l'adolescenza è un periodo di continui cambiamenti e le incertezze che ne derivano hanno spesso a che fare con domande sulla propria identità sessuale. La società propone la dualità eterosessualità/omosessualità, riconoscendo a questa ultima un carattere di eccezionalità. L'adolescente alle prese con le proprie sensazioni sessuali fa fatica a volte a riconoscersi nell'una o nell'altra categoria. La sperimentazione porta a misurarsi contemporaneamente con il grado di attrazione verso le persone dello stesso sesso e dell'altro creando ancora più confusione. La definizione del proprio orientamento sessuale può avvenire, infatti, solo in seguito ad un periodo di prova, in cui si può attraversare una fase di bisessualità transitoria. L'attività e le fantasie omosessuali sono condizioni comuni tra gli adolescenti ma solo una parte di loro svilupperà un'identità omosessuale certa. Secondo alcune ricerche il passare del tempo e le esperienze maturate riducono l'incertezza sull'orientamento sessuale, con un netto calo di tale incertezza dal 25% degli studenti dodicenni, fino al 5% di quelli diciottenni (Stacey, 2001).

Da una ricerca di Barbagli e Colombo (2001) emerge che fra il momento in cui per la prima volta si prova un'attrazione per una persona dello stesso sesso e quello in cui si ha un primo rapporto sessuale omosessuale passano in media poco meno di cinque anni. Spesso avviene tra l'adolescente e un adulto più grande. Più frequentemente questa prima esperienza ha un carattere esclusivamente sessuale e solo in seguito coinvolge anche i sentimenti, le fantasie e la definizione dell'identità personale.

Avvenuto il processo di autoidentificazione come *gay* o *lesbica* segue la rivelazione di tale identità ad altri significativi (la famiglia, gli amici), comunemente definito *coming out*. I fattori che favoriscono e ostacolano questo momento sono stati individuati nell'età, il genere, il luogo di nascita e di residenza, il titolo di studio e l'educazione religiosa ricevuta. Nel caso italiano, Barbagli e Colombo (2001, pag. 88) affermano "*è più facile che una persona si definisca*

omosessuale se è un uomo piuttosto che una donna, se è nato negli ultimi venticinque anni piuttosto che se appartiene alle generazioni precedenti, se è laureato piuttosto che se ha una licenza di terza media, se si è formato in una famiglia laica di una città settentrionale piuttosto che in un comune di provincia meridionale”.

Nella formazione dell'identità omosessuale è importante il ruolo svolto dalla socializzazione di genere. Un dato differenziale che emerge frequentemente riguarda lo scarto temporale nelle tappe del *coming out* tra uomini e donne; gli uomini gay sono consapevoli delle loro attrazioni omosessuali e hanno i primi rapporti in un periodo che va dalla prima alla media adolescenza mentre le lesbiche sono consapevoli di queste attrazioni in un periodo che va dalla media alla tarda adolescenza. I ragazzi gay tendono più delle lesbiche a partecipare a comportamenti sessuali e a riportare fantasie sessuali con persone dello stesso sesso. Inoltre, anche nella scelta dei partner si osservano le stesse differenze che si riscontrano tra uomini e donne eterosessuali: numerosi partner prima di focalizzarsi su una persona in particolare per gli uomini gay con particolare attenzione alla compatibilità erotica mentre nelle lesbiche si tende ad avere un'esperienza sessuale nel contesto di una relazione emotiva con minore attenzione all'appetibilità fisica (Pierantoni, 1999).

Sessualità e rischio

La fase adolescenziale è caratterizzata da una certa instabilità emotiva: il giovane cerca di costruire una nuova identità, abbandonando i vecchi e confortanti schemi infantili per sperimentarsi in nuove e stimolanti situazioni che non esulano da tensioni e paure insite nel cambiamento stesso.

I processi cognitivi che caratterizzano la prima fase adolescenziale non facilitano la percezione del rischio, poiché l'eccessiva fiducia del ragazzo verso le nuove abilità acquisite e la limitatezza della sua esperienza lo inducono rispettivamente ad essere disattento alla realtà che lo circonda, ad illudersi di poter controllare totalmente gli esiti delle proprie azioni e a non riuscire a valutare adeguatamente il pericolo. Tenuto conto di questi aspetti ne consegue che la percezione del futuro, in questo momento di vita, può essere distorta e/o idealizzata inducendo il giovane a proiettare le possibili conseguenze negative delle sue azioni in un domani ipotetico e lontano.

Durante l'adolescenza dunque, e soprattutto nella prima fase di essa, è “normale” che la sessualità possa essere vissuta in condizioni situazionali o relazionali imprudenti e che questa possa comportare dei rischi per la salute del soggetto come la possibilità di una gravidanza indesiderata e/o di contrarre MTS (Mitchell, 1998). Si tratta di possibili conseguenze insite anche nei rapporti sessuali tra adulti, ma particolarmente presenti nel caso della sessualità adolescenziale poiché spesso essa riflette le caratteristiche distintive di questa età che possono manifestarsi nella propensione alla sperimentazione a cui si somma l'inesperienza nel valutare le conseguenze e gli effetti delle proprie azioni.

Si tratta di conseguenze piuttosto gravi per il presente e per il futuro stato di benessere dell'individuo, le quali possono presentare diversi rischi intrecciati tra loro: il rischio fisico connesso alle MTS e alle gravidanze precoci; il rischio psicosociale, costituito dalle maggiori difficoltà per una madre adolescente di poter allevare un bambino, e dalla riduzione delle opportunità di sviluppo e realizzazione personale a medio e a lungo termine; il rischio psicologico, correlato a relazioni non paritarie (Bonino *et al.*, 2003).

L'età del primo rapporto sessuale acquisisce una valenza predittiva sul rischio ad essa connesso, nel senso che, tanto più l'età sarà bassa, tanto più sarà probabile che l'adolescente non sia in grado di calcolare correttamente i rischi che l'attività sessuale può comportare. A tal

proposito, nell'ambito di un'indagine condotta da Eurispes e Telefono Azzurro (2005) su un campione rappresentativo di 2470 adolescenti di età compresa tra i 12 e i 19 anni, si è rilevato come tra quanti hanno già avuto rapporti sessuali (il 30,3% degli intervistati), oltre la metà ha già avuto un rapporto completo prima dei 16 anni. In particolare, il 38,4% dei soggetti ha avuto il primo rapporto sessuale tra i 14 e i 15 anni, mentre l'11,7% tra gli 11 e i 13 anni. Poco meno del 30% lo ha avuto tra i 16 e i 17 anni, mentre appena il 4,9% tra i 18 e i 19 anni. Se osserviamo questi stessi dati divisi per sesso, troviamo che sono soprattutto i ragazzi ad essere precoci: il 54,7% ha il primo rapporto completo prima dei 16 anni, contro il 45,8% delle loro coetanee (Tabella 1) (Eurispes, 2005).

Tabella 1. A quanti anni hai avuto il primo rapporto sessuale? (N. 2470)

Risposta	Maschi	Femmine	Campione totale
11-13 anni	15,2	8,3	11,7
14-15 anni	39,5	37,5	38,4
16-17 anni	26,6	34,2	29,7
18-19 anni	3,7	6,1	4,9
Non risponde	15,0	13,9	15,3
Totale	100,0	100,0	100,0

La precocità con cui gli adolescenti si confrontano con l'esperienza sessuale, rende particolarmente importante l'intervento educativo già dalle scuole elementari e/o medie inferiori, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di una sessualità consapevole serena e sicura, capace di prevenire la diffusione di MTS e di gravidanze indesiderate.

L'età del primo rapporto è sicuramente un fattore predittivo per la propensione ai comportamenti sessuali a rischio (Rosenthal *et al.*, 1999), ma non è sufficiente a determinare la qualità dell'esperienza sessuale, dal momento che sono numerose e spesso intrecciate tra loro le caratteristiche individuali e situazionali che possono contribuire a connotare il comportamento sessuale come positivo o negativo, ad alto o a basso rischio.

Adolescenza e contraccezione

La diffusione dei rapporti sessuali nel periodo adolescenziale, pone in rilievo la questione della contraccezione per la prevenzione di gravidanze indesiderate. A tale proposito è utile riportare il modello concettuale *five-step process* proposto da Byrne (1983) secondo cui l'uso efficace dei contraccettivi sarebbe un comportamento complesso che comprende diverse fasi:

- a) acquisire, elaborare e conservare nella memoria informazioni precise circa il concepimento e le modalità per prevenirlo
- b) essere consapevoli che avere rapporti sessuali è una possibilità reale
- c) riuscire ad avere la disponibilità del contraccettivo adeguato
- d) essere capace di comunicare col partner sia a proposito dell'opportunità che della modalità contraccettiva
- e) saper utilizzare correttamente il contraccettivo scelto.

Ogni fase prevede l'integrazione di processi cognitivi e affettivi che fanno riferimento al senso di sicurezza personale e al contesto socio culturale.

Da diverse ricerche è emerso che le conoscenze aumentano con l'età e sono più accurate nelle ragazze piuttosto che nei ragazzi e, in generale, negli adolescenti con livelli d'istruzione più elevati. Per poter attuare una corretta pratica contraccettiva occorre essere consapevoli della

possibilità di avere rapporti sessuali e quindi di riconoscersi come sessualmente attivi, cosa che non sempre i ragazzi fanno; spesso, infatti, malgrado abbiano già avuto delle esperienze sessuali e siano disponibili ad un nuovo incontro, difficilmente portano il profilattico con sé.

Diversi Autori hanno evidenziato che uno dei compiti fondamentali del periodo adolescenziale è l'acquisizione della maturità e competenza psicosessuale. Tale competenza comporta la capacità di pensare alla propria sessualità, di comprendere il legame esistente tra attività sessuale e procreazione, di accettare la propria sessualità tanto da essere in grado di provvedere ad una sua pianificazione (Rossi, 2002).

L'Istituto Superiore di Sanità (2000) ha svolto un'interessante ricerca sulla salute riproduttiva degli adolescenti italiani, intervistando un campione di 6467 ragazzi (3396 maschi pari al 52,5% del campione totale e 3071 femmine pari al 47,5% del campione totale) frequentanti i primi due anni delle scuole superiori, con una distribuzione per età che si concentra maggiormente (75% dei casi) nella fascia 13-15 anni.

In tale indagine si è evidenziato come il 78,5% del campione ritiene che i maschi siano biologicamente maturi per generare figli sin dalle prime eiaculazioni, così come l'85,7% ritiene che le femmine siano biologicamente mature per generare figli a partire dalla prima mestruazione. Tuttavia, a dispetto di questa informazione, solo il 54% del campione (il 61% delle femmine e il 47% dei maschi) pensa che una ragazza possa rimanere incinta quando ha il suo primo rapporto sessuale. Gli Autori evidenziano come questa erronea convinzione potrebbe derivare da influenze ambientali e culturali poiché riguarda il 51% dei ragazzi residenti al Sud, contro il 46% del campione residente al Centro e il 34% dei residenti al Nord. Un altro dato interessante, si riferisce alla conoscenza del periodo fertile, dove si è constatato che solo il 67% del campione totale è in grado di individuarlo correttamente.

Per quanto riguarda l'utilizzo del profilattico, in una ricerca di Simonelli *et al.* (2000) su un campione di 1462 adolescenti tra i 15 e i 20 anni, è emerso che il 29,8% dei ragazzi sessualmente attivi ne fa uso "sempre", mentre il 50,3% lo utilizza "a volte" e il 19,9% "mai".

Nella già citata ricerca dell'Istituto Superiore di Sanità (2000) è stato inoltre indagato il livello di conoscenza e di funzionamento dei metodi contraccettivi (Tabella 2).

**Tabella 2. Quali contraccettivi conosci e di quali conosci il funzionamento? (N. 6467)
(l'item prevede più risposte)**

Risposta	Conoscenza				Funzionamento			
	Maschi		Femmine		Maschi		Femmine	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Coito interrotto	1015	30,1	1096	35,8	833	24,9	857	28,4
Pillola	2957	87,7	2942	96,2	2945	74,5	2597	86,2
Spirale	1575	46,7	1798	58,8	1086	32,4	1084	36,0
Preservativo	3309	98,1	3028	99,0	3242	96,7	2893	96,0
Diaframma	1167	34,6	1463	47,8	754	22,5	848	28,1
Spermicidi	784	23,2	439	14,4	555	16,6	291	9,7
Metodi naturali	1151	34,1	897	29,3	882	26,3	661	21,9
Altro	19	0,6	10	0,3	10	0,3	7	0,2

Fonte: Donati, 2000

Per quanto riguarda il preservativo, non si evidenziano differenze tra i ragazzi appartenenti alle diverse aree di residenza, mentre il livello di conoscenza di altri metodi contraccettivi e il relativo meccanismo d'azione risulta più basso per i ragazzi che risiedono al Sud rispetto a quelli del Centro-Nord. Tuttavia questa ricerca si è basata sull'auto-valutazione dei ragazzi

mentre in un altro studio (Donati *et al.*, 2000), attraverso domande specifiche, si è indagata l'effettiva conoscenza dei contraccettivi. In questo caso i risultati sono stati notevolmente più bassi: il 33% dei partecipanti conosceva il meccanismo di funzionamento della pillola e meno del 20% di essi aveva informazioni sulla fisiologia riproduttiva, indispensabili per l'utilizzo dei metodi naturali.

Tornando all'indagine svolta dall'Istituto Superiore di Sanità (2000), osserviamo che il metodo contraccettivo più utilizzato è il profilattico (70% nei maschi vs 52% nelle femmine), seguito dal coito interrotto, che ancora oggi è considerato dai giovani un mezzo di protezione dalle gravidanze indesiderate (4% dei maschi vs 14% delle femmine), mentre la pillola è poco rappresentata (1,5% dei maschi vs 2,5% delle femmine).

Relativamente alle gravidanze indesiderate, il 26% del campione riferisce di conoscere una coetanea che ha dovuto affrontare questa difficoltà; il 52,4% del campione condivide l'affermazione secondo la quale i giovani utilizzano poco i metodi contraccettivi più efficaci, e solo il 59% degli intervistati sa che l'aborto in Italia è legale (Istituto Superiore di Sanità, 2000).

In un'indagine Istat (2005) relativamente alle gravidanze indesiderate, si è rilevato che su 1000 adolescenti tra i 15 e i 19 anni, 7,21 ricorrono all'aborto volontario (Tabella 3).

Tabella 3. Tasso di abortività per 1000 donne per classe di età e area geografica di residenza (anno 2002)

Area geografica	15-19 anni	20-24 anni	25-29 anni	30-34 anni	35-39 anni	40-44 anni	45-49 anni
Nord	7,57	15,69	14,44	12,18	9,57	4,42	0,40
Centro	8,03	17,12	14,47	13,89	11,00	4,87	0,50
Sud	6,61	12,79	12,58	12,27	10,92	5,26	0,48
Italia	7,21	14,69	13,98	12,54	10,31	4,81	0,45

Fonte: Istat, Servizio "Sanità e assistenza", 2005.

Rispetto al panorama internazionale, in Italia ci sono bassi tassi di gravidanza nelle minorenni (7 ‰ nel 1994) (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1997) e di abortività (3 ‰ nel 1997) (Ministero della Sanità, 1999) rispetto agli altri paesi industrializzati: i tassi di gravidanza tra le adolescenti in Gran Bretagna, Canada e Stati Uniti variano dal 25 al 55 ‰ e quelli di abortività dal 19 al 32 ‰ tra le ragazze sotto i 20 anni d'età.

In una ricerca condotta da Bonino *et al.* (2003), si è evidenziato come gli adolescenti (sia maschi che femmine) che hanno affrontato una gravidanza, presentano più frequentemente una pessima percezione del sé, oltre a difficoltà nel rendimento scolastico. Inoltre, essi possono contare meno sulla possibilità di un confronto con i coetanei e hanno più probabilità di sviluppare comportamenti a rischio di tipo internalizzato, come ad esempio il comportamento alimentare disturbato. Questi soggetti sono più frequentemente coinvolti anche in altri comportamenti a rischio, come l'uso di sostanze psicoattive, e/o comportamenti di tipo esternalizzato (guida spericolata, bullismo, ecc.). Il quadro che si delinea per gli adolescenti che hanno avuto esperienza di una gravidanza è dunque decisamente critico: non è possibile stabilire qui se si tratta di una condizione precedente al verificarsi dell'evento e che quindi può aver contribuito a predisporlo, o successiva; oppure, se si tratta del risultato dell'interazione tra una condizione preesistente poco favorevole e la gravidanza. Ciò che emerge chiaramente è che la gravidanza in adolescenza rappresenta una grossa limitazione allo sviluppo di un individuo, sia nei termini di adattamento attuale che di opportunità di adattamento futuro.

È necessario in ogni caso riflettere su quella percentuale di adolescenti che, pur avendo rapporti sessuali completi e conoscendo l'efficacia e le modalità d'uso dei contraccettivi, non li

utilizzano. Molti adolescenti secondo Zani (1997), iniziano ad avere rapporti sessuali prima di sviluppare una discreta maturità psicosessuale e le motivazioni apportate per giustificare le resistenze all'uso dei contraccettivi sono diverse. In molti casi, abbiamo a che fare con timori e perplessità, a volte inconsapevoli, che vanno comunque presi in considerazione. Alcuni sono infastiditi dall'idea che la contraccezione possa togliere la spontaneità al rapporto, con particolare riferimento ai metodi quali il profilattico e il diaframma. Le ragazze, nello specifico, temono che la pillola possa interferire con i processi naturali del corpo e portare a spiacevoli controindicazioni fisiche. Altri hanno difficoltà ad accettare la programmazione del rapporto sessuale, soprattutto in concomitanza con le prime esperienze sessuali, dove l'alto contenuto emotivo rende difficile la contemporanea attenzione alla contraccezione. C'è inoltre da tenere presente che il concetto di rischio è una conoscenza astratta per l'adolescente e alcune convinzioni rispetto alla propria "onnipotenza" sono piuttosto diffuse. Per alcuni diventa anche un problema di ordine interpersonale: molti adolescenti sono riluttanti a far conoscere al partner la propria disponibilità al rapporto sessuale, predisponendo in anticipo un'adeguata protezione contraccettiva. Resistenze più profonde hanno a che fare con una forte ambivalenza nei confronti della gravidanza. Molte adolescenti sono spesso spinte verso la maternità per un inconscio desiderio di confermare la propria femminilità dimostrando che il loro corpo funziona ed è fertile. Quando la gravidanza dà corpo alle fantasie inconscie e la realtà di un figlio diventa più evidente, l'adolescente si trova ad affrontare in tempi brevi, entro il terzo mese di gestazione, una scelta importante: tenere il bambino o abortire. In entrambi i casi le conseguenze possono essere importanti da un punto di vista psicologico.

Una ricerca condotta in America (Pesa *et al.*, 2001), ha individuato delle differenze di genere riguardo agli ostacoli posti rispetto ad un'adeguata contraccezione. Lo studio effettuato su 4.539 adolescenti ha mostrato che i ragazzi, in misura superiore alle ragazze, credono che l'uso del contraccettivo interferisca con il piacere nel rapporto sessuale, sia difficile da reperire, costoso, fastidioso e che sia moralmente sbagliato. Gli Autori rilevano quanto sia importante continuare a studiare le differenze di genere, anche nell'ambito della scelta contraccettiva, soprattutto per individuare le barriere che ne ostacolano l'utilizzo e per fornire alle adolescenti la capacità di negoziazione rispetto a quest'area, connotandola come segno di rispetto e di cura reciproca. Sappiamo, infatti, quanto la contraccezione sia stata per diverso tempo una responsabilità fondamentalmente femminile; solo negli ultimi anni con i cambiamenti che si sono verificati all'interno delle coppie adolescenziali, la scelta contraccettiva è diventata un progetto di entrambi i partner che spesso viene discussa insieme (de Visser, 2001). Un discorso diverso va affrontato per le relazioni occasionali dove, accanto alla prevenzione di una gravidanza indesiderata, è anche importante una strategia preventiva nei confronti delle MTS.

Adolescenza e comportamenti a rischio di MTS

Allo stato attuale le pratiche sessuali "non sicure" sono considerate come uno dei maggiori fattori di rischio per l'infezione da HIV. Dalla nostra esperienza con gli adolescenti e in accordo con i dati della letteratura, emerge come accanto ad una buona conoscenza dei rischi insiti nell'attività sessuale, si riscontri una forte resistenza nell'attuare comportamenti sessuali sicuri (Simonelli *et al.*, 2000; Donati *et al.*, 2000). In particolare, la sottostima del rischio nei giovani per quanto riguarda la possibilità di contrarre l'HIV, è espressione del sentimento di onnipotenza degli adolescenti, della loro tendenza ad associare l'AIDS a persone "devianti", ma anche del loro bisogno di ridurre o addirittura di negare l'ansia associata ad esso (Fisher, 1992; Malagoli Togliatti, 1998; Simonelli, 2000). A questo proposito Simonelli *et al.* (2000), in una ricerca condotta in collaborazione con l'Istituto Superiore di Sanità, hanno evidenziato come gli adolescenti abbiano una chiara consapevolezza che il fenomeno dell'HIV riguardi tutta la

società. Tuttavia ad essa non corrisponde una valutazione obiettiva del rischio di infezione a livello personale: esso è percepito come elevato quando si riferisce alla categoria dei giovani in generale, decresce quando riguarda i propri conoscenti, fino ad acquisire un valore minimo se la stima è riferita a se stessi.

La sottostima del rischio personale fa sì che, malgrado i giovani riconoscano nel preservativo l'unico metodo contraccettivo capace di proteggerli dall'infezione di HIV e dalle altre MTS, decidano poi di non utilizzarlo, soprattutto nelle relazioni stabili, intendendo con questo termine un rapporto con una durata media di circa sei mesi. In particolare le ragazze sembrerebbero essere meno propense ad utilizzare il profilattico con partner fissi, confermando in tal modo la correlazione tipicamente femminile che vede il sesso sinonimo di romanticismo e amore, quindi di fiducia. Le motivazioni che i ragazzi riferiscono per spiegare il mancato uso del profilattico sono riconducibili all'idea che esso:

- 1) venga vissuto come simbolo della mancanza di fiducia verso l'altro
- 2) tolga spontaneità al rapporto
- 3) ostacoli l'intimità (rappresentando una barriera fisica e psicologica)
- 4) sia scomodo da utilizzare
- 5) riduca il piacere
- 6) sia imbarazzante da acquistare e da proporre al partner
- 7) abbia un costo elevato.

Si riscontra anche una maggiore difficoltà delle giovani a farsi carico dell'utilizzo del profilattico, come se delegassero le conseguenze per la loro salute ai maschi, quando paradossalmente i rischi di un rapporto sessuale non protetto sono più elevati per le ragazze stesse. Infatti, per quanto riguarda le probabilità di infezione, la concentrazione del virus HIV è superiore nel liquido spermatico rispetto a quello vaginale e la costituzione anatomica femminile predispone maggiormente al contagio. Inoltre, per ciò che concerne il rischio di una gravidanza indesiderata, è il corpo femminile a sostenere, in modo più diretto, l'eventualità di una gestazione o di un aborto. In base alla nostra esperienza di lavoro con i giovani, questa difficoltà riferita dalle ragazze, è riconducibile anche al fatto che sussiste ancora lo stereotipo secondo cui è "disdicevole" per loro possedere il preservativo o proporlo al partner (Simonelli, 1998; Simonelli, 2000).

Più in generale chiedere al proprio ragazzo di usare il profilattico evoca l'idea sgradevole che il partner possa essere infetto o promiscuo. Questa implicita mancanza di fiducia mal si adatta agli atteggiamenti idealizzati che molti adolescenti hanno ancora nei confronti della sessualità. La capacità di negoziazione relazionale, si traduce nell'abilità di esprimere e far rispettare con coerenza le proprie scelte e preferenze sessuali, ponendo le basi per un rapporto che si articola su un piano di rispetto reciproco e di accettazione delle diverse scelte di vita.

Le variabili ritenute cruciali, ai fini di una comprensione adeguata del processo attraverso il quale gli adolescenti costruiscono la loro rappresentazione dell'AIDS e strutturano le loro intenzioni comportamentali, sono state individuate in (Bertinato, 1998):

- informazione
- percezione del rischio
- atteggiamento psicologico
- intenzioni comportamentali

Avere un buon livello informativo è un punto di partenza per acquisire quelle abilità preventive che preservano gli adolescenti dal rischio di contagio delle MTS. Tali abilità non sono acquisite automaticamente con le semplici conoscenze ma devono essere accompagnate, in maniera continuativa, da attività educative. Da diverse indagini è emerso che nonostante il livello di conoscenza sia piuttosto elevato, le informazioni possedute non sono integrate nella struttura complessiva della persona, tanto da ritrovare alti livelli informativi in soggetti con

comportamento a rischio. Nella ricerca dell'Istituto Superiore di Sanità (2000), alla domanda riguardante i metodi anticoncezionali in grado di proteggere dalle MTS, il 78% degli studenti indicano il preservativo; mentre, per quanto riguarda le modalità di trasmissione, oltre il 90% richiama l'uso dello stesso ago e/o siringa e i rapporti sessuali senza preservativo, mostrando quindi un buon livello di conoscenza. Indagando sul tipo di malattie che possono essere trasmesse attraverso i rapporti sessuali, la sifilide e la gonorrea sono segnate solo dal 17% e dal 9% del campione (Tabella 4).

Tabella 4. Secondo le tue conoscenze quali delle seguenti malattie si possono trasmettere attraverso i rapporti sessuali? (l'item prevede più risposte)

Risposta	Maschi (N. 3396)		Femmine (N. 3071)		Totale (N. 6467)
	n.	%	n.	%	%
Anemia mediterranea	386	11,4	202	6,6	9,1
Epatite virale	1929	57,0	1822	59,4	58,1
Sifilide	582	17,2	536	17,5	17,3
Gonorrea	299	8,8	274	8,9	8,9
AIDS	3323	98,1	3025	98,6	98,4
Alcuni tumori	257	7,6	128	4,2	6,0
Non so	57	1,7	46	1,5	1,6

Fonte: Istituto Superiore di Sanità, 2000.

Dalla lettura di questi dati sembra che le molteplici campagne informative, veicolate anche dai media nel nostro Paese, siano state efficaci nel far conoscere alla popolazione giovanile le principali modalità di contagio. Tuttavia, la percezione del rischio negli adolescenti è alquanto ambivalente poiché se il rischio sociale di contrarre la malattia è abbastanza elevato, non lo è il rischio personale direttamente riferito a se stessi e alla vita di coppia (Petrillo *et al.*, 1997). La convinzione degli adolescenti sulla loro fatalistica incolumità influisce sull'assunzione del rischio in varie situazioni che coinvolgono la salute, compreso l'uso dei contraccettivi. L'illusione di invulnerabilità può venire incoraggiata dal fatto che, pur adottando comportamenti a rischio, i giovani non riscontrano immediate conseguenze negative e per questa ragione sono portati a negare la natura rischiosa del loro comportamento. La percezione del rischio è inoltre influenzata dall'idea che essi hanno delle proprie capacità di controllo: la maggioranza degli adolescenti crede, infatti, di essere perfettamente in grado di gestire il rischio di contrarre l'HIV e coloro che si considerano maggiormente a rischio sono quelli che si credono meno capaci di controllare la possibilità di infezione. Il rischio personale non è una variabile inserita nella scelta comportamentale e come tale non condiziona la scelta stessa. In parte è ancora possibile che gli adolescenti associno l'AIDS a gruppi a rischio piuttosto che a comportamenti a rischio. Moore e Rosenthal (1998) hanno dimostrato come gli adolescenti che si considerano meno a rischio hanno una rappresentazione fortemente stereotipata del malato di AIDS (omosessuali, tossicodipendenti, prostitute). Il mantenimento di questi stereotipi serve ad allontanare il problema, considerandolo come qualcosa che riguarda "altri diversi da me". Come rilevato da Bandura (1986), l'effettiva messa in atto di un comportamento dipende sia dalle capacità possedute da una persona, che dalla convinzione di essere in grado o meno di mettere in atto tali capacità nella situazione specifica nella quale il comportamento è richiesto. Questo costrutto viene definito dall'autore *self-efficacy* ed è correlato positivamente alle pratiche di sesso sicuro. Viceversa, la tendenza a adottare comportamenti sessuali a rischio è stata correlata

con profili psicologici caratterizzati da una propensione generale al rischio e una bassa *self-efficacy*. (Malagoli Togliatti, 1998; Simonelli, 2000).

Il comportamento preventivo nei confronti dell'infezione da HIV può essere ricondotto a tre fattori fondamentali:

- le informazioni circa i comportamenti che riducono il rischio;
- la motivazione ad adottare tali comportamenti;
- le abilità (*skills*) personali e sociali richieste per adottarli.

Nell'ambito della letteratura internazionale viene messa in luce l'importanza del contesto familiare e sociale. Alcuni Autori (Peterson, 1983; Lefkowitz *et al.*, 1998) hanno rilevato che i giovani maggiormente abituati ad uno stile di risoluzione dei conflitti con i propri genitori hanno maggiori probabilità di discutere di AIDS e di comportamenti sessuali preventivi con i propri partner ed hanno una maggiore fiducia nelle proprie capacità di adottare tali comportamenti. Le nuove tendenze nel campo della prevenzione anticipano gli interventi a fasce d'età in cui l'iniziazione sessuale deve ancora realizzarsi, nella convinzione che agire prima che si stabiliscano dei comportamenti sessuali a rischio sia più efficace di un intervento di modifica dei comportamenti stessi (CDC, 2001).

Fattori di rischio e fattori di protezione

I fattori che possono ostacolare o facilitare il percorso dello sviluppo adolescenziale sono rintracciabili nel rapporto che il giovane ha con la sua famiglia d'origine e in quello che stabilisce con il contesto più allargato dei coetanei e della società. In quest'ottica anche i comportamenti di assunzione di rischio, messi frequentemente in atto dagli adolescenti, rappresentano azioni dotate di senso che svolgono importanti funzioni nel processo di costruzione della propria identità e di ridefinizione delle relazioni sociali (Bonino *et al.*, 2003).

Sono stati evidenziati diversi elementi che, combinandosi tra loro, possono far emergere o al contrario ridurre, gli indicatori di rischio quali l'abbandono scolastico, l'uso di droghe o i comportamenti antisociali. I **fattori di rischio** sono quei segnali che anticipano o favoriscono il disagio e che, pur non essendone la causa, contribuiscono a determinarlo in un quadro multifattoriale (Maggiolini, 1998).

Appartengono a questa categoria:

- la vulnerabilità individuale
- le difficoltà familiari (es. perdita del lavoro da parte dei genitori, trasferimenti)
- i disturbi nelle relazioni affettive familiari (es. continui litigi e/o separazione dei genitori)
- le disfunzioni nei sistemi di sostegno sociale.

Lo studio di questi fattori può aiutarci ad individuare la possibilità di rischio, ma tale previsione risulta tuttavia complessa e multideterminata.

I **fattori di protezione**, invece, sono caratterizzati dalle risorse potenzialmente in grado di attenuare un disagio e di ridurre gli esiti negativi dei fattori di rischio.

Tra questi sono stati evidenziati:

- un elevato senso di autoefficacia (*self-efficacy*)
- la convinzione che il controllo delle circostanze dipenda da se stessi e non dall'esterno o dal destino (*locus of control* interno)
- le competenze relazionali
- l'avere relazioni significative profonde e sicure con gli adulti di riferimento e con i coetanei.

I fattori di protezione possono agire sia attraverso il miglioramento di abilità personali utili per il superamento dei diversi compiti di sviluppo e per la promozione di un maggior benessere,

sia attraverso la riduzione, il bilanciamento, la neutralizzazione o la compensazione dei fattori di rischio (Bonino *et al.*, 2003).

Nello specifico della sessualità, Zani *et al.* (1993), hanno evidenziato gli aspetti che con maggiore probabilità sono in grado di influenzare la propensione al rischio:

1. **aspetti biologici:** la precocità puberale facilita un inizio altrettanto precoce dell'attività sessuale; i fattori ormonali rispetto alla motivazione e al comportamento sessuale hanno un'influenza maggiore sugli adolescenti maschi piuttosto che sulle femmine, che sembrano maggiormente soggette al controllo sociale
2. **aspetti psicosociali:** lo sviluppo cognitivo e affettivo di ogni giovane influisce sulla capacità di cogliere gli effetti a medio e lungo termine delle proprie condotte sessuali; comportamenti antisociali, fumo, uso di sostanze stupefacenti e precocità dei rapporti sessuali tendono ad associarsi e costituire una sindrome problematica
3. **aspetti familiari:** la storia pregressa della madre e dei fratelli sembra avere degli influssi sul comportamento sessuale degli adolescenti in quanto più precoci sono state le prime esperienze sessuali dei familiari, tanto maggiore è la probabilità che il giovane sia altrettanto precoce; i figli di famiglie monogenitoriali sono anch'essi sessualmente più precoci (forse per minore controllo da parte dell'unico genitore) e lo stesso accade nel caso che il genitore si trovi un altro partner (probabilmente per maggiore permissività dei genitori che hanno avuto esperienze di divorzio o separazione); infine i figli di genitori con livelli di istruzione più elevata e che danno maggiore importanza alla riuscita scolastica, iniziano più tardivamente lo stesso accade per i giovani più motivati agli studi, rispetto a quanti riescono peggio a scuola o l'abbandonano
4. **aspetti relativi al gruppo dei pari:** la pressione dei coetanei rispetto ad aspetti culturali e valoriali può essere una variabile più significativa del conformismo dei genitori e, quindi, molto dipende dal livello di differenziazione dell'adolescente rispetto al gruppo di riferimento e dalla sua capacità di compiere scelte autonome senza rinunciare ad un senso di appartenenza
5. **aspetti relativi al contesto socioculturale:** la fede religiosa diminuisce la probabilità di impegnarsi nella sessualità agita, mentre, all'opposto, un inizio precoce dell'attività sessuale tende a portare un progressivo indebolimento della religiosità stessa.

L'importanza di questi fattori è stata recentemente confermata da ulteriori studi (Meschhke *et al.*, 2000; Baumer, 2001).

Bonino *et al.* (2003) ritengono che la scuola possa giocare un ruolo importante nella riduzione dei fattori di rischio rispetto al tipo di esperienza che l'adolescente vive in questo contesto. Secondo gli Autori l'adolescente che riesce ad ottenere un buon successo scolastico, ha meno probabilità di iniziare precocemente la propria attività sessuale e inoltre, se percepisce l'utilità della scuola per il suo presente e per il suo futuro è meno probabile che sia propenso ad adottare un comportamento promiscuo.

Sulla base della nostra esperienza, relativa a ricerche e interventi condotti sulla popolazione giovanile, abbiamo rilevato altri fattori di rischio e di protezione specifici.

Tra i primi possiamo elencare:

- visione stereotipata dei ruoli sessuali
- gestione “strumentale” dell'esperienza sessuale
- non aver mai partecipato ad un corso di educazione sessuale
- aver subito molestie o abusi sessuali
- immagine corporea negativa.

Tra i secondi si evidenziano:

- buon livello di conoscenza sulle varie tematiche inerenti la sessualità
- flessibilità nelle condotte relative al genere sessuale

- atteggiamento di curiosità verso i membri del sesso opposto
- presenza nel territorio di un consultorio per adolescenti
- aver effettuato una visita di controllo dal ginecologo o dall'andrologo.

Inoltre, abbiamo osservato che gli studenti che frequentano scuole con un più elevato profilo culturale (es. licei), hanno una maggiore capacità di esprimere i vissuti tipici di questo particolare periodo di vita attraverso modalità più ricche e articolate; viceversa, i ragazzi che frequentano istituti professionali, tendono a gestire le ansie relative alle trasformazioni adolescenziali utilizzando strategie meno evolute (condotte impulsive, bullismo, ecc.).

In considerazione dei diversi aspetti finora trattati, gli interventi di promozione della salute dovrebbero avere come obiettivo fondamentale il potenziamento delle risorse e dei fattori protettivi dell'individuo e della rete sociale in cui è inserito accanto al contenimento dei fattori di rischio.

È utile ricordare, come sottolineato da Stattin e Magnusson (1996), che i fattori di rischio e di protezione interagiscono in maniera dinamica; non vanno dunque considerati come qualità statiche degli individui, ma come risorse a cui gli stessi possono ricorrere nei momenti di necessità. In questa prospettiva fattori di protezione e di rischio interagiscono nel tempo concorrendo ad influenzare non solo gli esiti evolutivi ma i percorsi di sviluppo (Rutter, 1987; 1993).

L'educazione sessuale in Italia

Esiste una definizione ampia di educazione sessuale che la considera come educazione all'identità personale del proprio genere di appartenenza e al rapporto con l'altro genere. Questa inizia al momento del concepimento, continua dopo la nascita, durante l'infanzia e l'adolescenza fino all'età adulta e alla terza età. Attraverso i rapporti primari con i genitori e, successivamente, con gli amici, gli insegnanti e le altre figure significative, la personalità di ciascuno si costruisce attraversando varie fasi, continuamente adattandosi e ristrutturandosi a seconda delle vicende biologiche e interpersonali alle quali è esposta. Gran parte della nostra vita è occupata da questioni relative alla nostra identità maschile o femminile e ai rapporti con gli altri rappresentanti del nostro sesso o del sesso opposto (Petruccelli, 2002).

In un'accezione più specifica, per educazione sessuale, s'intende una "disciplina" da introdurre nelle scuole che si occupi, appunto, di sessualità e affettività.

Da qualche decennio si assiste ad un acceso dibattito sulla necessità di introdurre l'educazione sessuale nei programmi scolastici delle scuole del nostro Paese. In realtà, il nocciolo della questione attualmente riguarda principalmente "come" introdurla, piuttosto che "se" introdurla. Malgrado l'impegno di molte forze politiche e movimenti di opinione, una normativa organica in materia non è mai riuscita a superare lo stadio di proposta (Zani *et al.*, 1993; Rifelli, 1991). Secondo il parere di alcuni Autori (Francescato *et al.*, 1991; Gelli, 1992; Simonelli, 1992) le difficoltà incontrate in Italia nell'attuare progetti o nel varare una legge sull'educazione sessuale sono dovute al fatto che coesistono differenti culture con valori spesso contrapposti. Le resistenze maggiori all'inserimento di programmi di educazione sessuale nella scuola fanno riferimento sia al timore che parlare di sessualità possa costituire un incentivo a praticarla, sia alla preoccupazione che vengano trasmessi dei valori non coerenti con quelli familiari (Zani, 1997). In realtà, gli studi commissionati dal *Programma Globale sull'AIDS* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità hanno provato che i programmi di educazione sessuale non provocano un aumento o un inizio precoce dell'attività sessuale tra i giovani anche quando c'è una maggiore disponibilità di contraccettivi; tali interventi possono anzi determinare l'adozione di pratiche sessuali più sicure tra gli adolescenti sessualmente attivi (Baldo, 1995). Soltanto nel 2004, l'educazione sessuale, con il nuovo nome di educazione affettiva, viene

inserita nella scuola fino alla secondaria di primo livello, all'interno però dei programmi di educazione alla convivenza civile, al fianco dell'educazione alla salute, dell'educazione alla cittadinanza, dell'educazione ambientale e di quella stradale (Decreto Ministeriale n. 59 del 19/11/2004). Continua quindi a mancare una legge specifica che regoli l'educazione sessuale e il decreto ministeriale che riforma la scuola secondaria di secondo livello non prevede l'inserimento dell'educazione affettiva tra i suoi programmi. Nonostante il vuoto legislativo, in molte scuole italiane si svolgono programmi di educazione alla salute, educazione socio-affettiva e sessuale, affidati a insegnanti, psicologi, pedagogisti medici.

Dopo che per lungo tempo la pedagogia della sessualità nell'adolescente ha teorizzato la possibilità di processo educativo attraverso la didattica del sì deve e non si deve, utilizzando la trasmissione di informazioni come veicolo privilegiato per fornire direttive comportamentali, si è andata sempre più diffondendo negli ultimi anni una corrente di pensiero che ritiene che l'educazione sessuale *“debba proporre e non imporre condotte e norme, debba essere portatrice di conoscenze e di strumenti critici, debba rendere una persona capace di operare scelte autonome ed eticamente responsabili”* (Rifelli, 1997, p. 232). Grazie alle riflessioni e al lavoro di Autori quali Rogers (1969) e Gordon (1981) e ai contributi della psicologia umanistica, della psicologia di comunità e del modello sistemico-relazionale si sono ampliate le prospettive educative, portando ad un cambiamento culturale che, in teoria, accomuna molti professionisti del settore.

Dalla prevenzione si passa alla promozione del benessere e della salute, processo che implica la considerazione dei giovani come fruitori attivi dell'informazione e un lavoro orientato:

- al coinvolgimento attivo dei giovani nei programmi educativi
- al sostegno alla autorealizzazione e alla negoziazione nei rapporti significativi
- allo sviluppo di un pensiero critico nei confronti delle pressioni esterne ad un comportamento inutilmente rischioso
- all'assunzione di comportamenti responsabili
- all'educazione “sessuata” piuttosto che sessuale.

Ciò significa superare una visione igienico-sanitaria per affermare una visione più ampia dell'educazione sessuale volta a promuovere il benessere e l'armonia della persona, all'interno del suo contesto sociale. In tal senso, l'approccio **preventivo** sottintende un'ottica medica basata sui fattori di rischio e mira a stabilire relazioni causali tra isolati fattori e i comportamenti; l'approccio **ecologico-promozionale**, invece, sottintende l'autorealizzazione e l'esplorazione del nuovo sviluppando la conoscenza e la gestione di fattori personali e ambientali.

I modelli di educazione sessuale

Decidere che cosa significa educare una persona è un compito piuttosto complesso. Sono molti e interessanti i tentativi di definire l'ambito nel quale muoversi.

In Italia, la concettualizzazione teorica e tecnica non trova riscontro in un'altrettanto adeguata strategia operativa, che consenta di assumere una posizione coerente sul piano delle offerte formative. In realtà, non esiste un modo più corretto di altri per parlare di sessualità e di processo educativo; piuttosto esistono modelli più rigorosi, integrati o valorizzanti.

Nel manuale di Veglia (2004) viene proposta, dai maggiori gruppi di riferimento italiani, una notevole varietà di modelli e metodi relativi all'educazione sessuale di alto profilo scientifico. Sebbene le cornici di riferimento teoriche non siano le medesime, gli Autori sembrano concordare nel ritenere che l'educazione sessuale sia un processo che avviene all'interno di una dimensione interpersonale dove educatore ed educando sono entrambi responsabili del legame che creano. L'educazione sessuale è quindi primariamente relazione.

Sul perché educare, gli Autori propongono un obiettivo di crescita della consapevolezza e di aumento delle informazioni, al fine di favorire lo sviluppo delle capacità interpersonali oltre che una maturità psicologica dell'individuo. Convengono nel ritenere che non ci sia un momento preciso per fare un'educazione sessuale; piuttosto essa abbraccia tutto l'arco di vita di una persona, in quanto elemento integrante della vita stessa. Sottolineano che l'educazione sessuale debba essere fatta da persone che hanno ricevuto una formazione in materia, sia che si tratti di psicologi, medici, insegnanti, genitori o dei ragazzi stessi. Il linguaggio utilizzato dovrebbe riflettere uno stile flessibile, di facile accessibilità, emozionalmente connotato. Riportano un panorama di contenuti piuttosto eterogeneo, centrato su diversi piani: antropologico, evolutivo, preventivo, etico, personale. La linea comune può essere rintracciata nella consapevolezza di un percorso che prescinda da un codice di giudizio. Propongono metodologie simili di intervento: il lavoro in piccoli gruppi o gruppi classe e l'utilizzo di materiale didattico (videotape, film, diapositive) sembrano gli strumenti comuni ai diversi modelli. Il dialogo rimane, comunque, lo strumento fondamentale per tutte le tipologie di intervento. Inoltre, si rintraccia una similarità nell'utilizzo di strumenti di attivazione quali il *circle-time*, il *brainstorming*, il gioco delle domande segrete, il gioco di ruolo, ecc. La maggior parte degli Autori presta una particolare attenzione al momento di valutazione finale (post test o *follow up*) per monitorare l'efficacia dell'intervento. Alcuni sottolineano la necessità di un'attività di informazione per i genitori sulle tematiche e i contenuti presentati ai ragazzi, in modo da creare un collegamento tra i vari adulti impegnati nel processo educativo; altri prevedono la presenza e la partecipazione degli insegnanti in posizione non dominante (Veglia, 2004).

Riportiamo di seguito una sintesi dei diversi approcci, rimandando il lettore al testo di Veglia per ulteriori approfondimenti. Il nostro schema prevede una breve descrizione degli obiettivi generali degli interventi e le risposte essenziali a quattro interrogativi sull'educazione sessuale: quando iniziarla, chi la deve svolgere, cosa deve dire, come lo deve dire.

Riflessioni conclusive

L'educatore che si occupa di promozione della salute sessuale rivolta ai giovani deve considerare che si muoverà in un contesto sociale specifico e non privo di contraddizioni.

Infatti gli adolescenti, da una parte si trovano circondati da adulti che non sanno o non vogliono parlare di sessualità e per i quali l'educazione sessuale dei propri figli o alunni è un tema scottante da evitare o da delegare ad altri; dall'altra, vengono bombardati da un'ipertrofia di immagini erotiche che espone e utilizza la sessualità in ogni contesto e, così facendo, la "decontestualizza" (Pellai, 2002).

Alla "fiera del sesso" proposta dai media, che illude che il piacere sessuale sia l'unico diritto e l'unico problema di chi incontra un compagno con cui vorrebbe stare bene, se ne oppone un'altra, la "fiera dell'ansia", con cui gli adulti cercano di contrastare le loro paure nell'immaginare che i propri figli o ragazzi si trasformino in esseri dalla sessualità agita e non solo pensata o fantasticata (*ibidem*).

Nella relazione adolescente-adulto le difficoltà sono comuni, ma tanto più forti quanto maggiore è il coinvolgimento tra le parti; i genitori si trovano perciò in condizioni di svantaggio rispetto a insegnanti ed educatori che, almeno a livello teorico, si trovano con minori paure e imbarazzi. Tuttavia, questo risulta vero solo se accanto alla competenza, sia stata affrontata con successo la capacità di affrontare i propri problemi personali e i propri pregiudizi (Solferoli Camillocci, 1999). Un'educazione totalmente neutra del resto, non è possibile in quanto chiunque educi ha i propri valori e una propria storia da cui sarebbe impossibile e inutile prescindere. Il modo più onesto è di manifestarli tenendo bene in mente, tuttavia, che il primo dovere è di aiutare l'altro a scegliere in autonomia, mantenendo saldi il rispetto di sé e degli altri

in una dimensione esistenziale di responsabilità. Se questa implicazione è consapevole e accettata da parte dell'educatore, qualsiasi sia la sua provenienza e formazione, si corre meno il rischio dell'arbitrarietà, ben più pericolosa quando si trincerò dietro una neutralità che non può mai essere data in una relazione umana e tanto meno nella relazione complessa quale è il rapporto educativo. L'adulto-educatore avvia una comunicazione nella quale si pone in attitudine di comprensione e di accoglienza non solo verso il percorso di conoscenza del giovane ma anche di sé. La relazione richiede ascolto, sincerità, congruenza, disponibilità, capacità di offrire fiducia, saper parlare senza mezzi termini e senza mezze verità. Si tratta di un compito arduo ma non eludibile. Il primo passo per l'educatore dovrebbe consistere nell'individuare il proprio quadro di riferimento attraverso una revisione dei propri percorsi personali, per non trasmettere ai ragazzi i propri preconcetti, per loro natura costrittivi e deformanti (Solfaroli Camillocci, 1999).

Gli adolescenti forniscono indicazioni e suggerimenti utili all'implementazione di programmi a loro rivolti, variabili queste che andrebbero prese in considerazione dai referenti adulti (Simonelli *et al.*, 2000; Donati *et al.*, 2000). Nello specifico, emerge una esigenza di confronto e di discussione sui modelli di relazione maschio-femmina in un clima non giudicante e valutativo. Nella nostra società, ancora molti pregiudizi gravano sull'educazione all'appartenenza di genere che non sono esclusivamente ascrivibili alle famiglie d'origine, alle variabili socio-economiche o a condizioni di marginalità. Su questo terreno, gli adolescenti sembrano agire mandati e modelli culturali su cosa significhi "essere maschio o femmina": la violenza è maschile e la sopportazione è femminile, il potere della scelta è maschile e la rinuncia è femminile, la sessualità agita è maschile e l'astinenza è femminile, il preservativo è maschile e la fiducia è femminile, solo per citarne alcuni. Quando questi assunti vengono messi in discussione o controvertiti, scatta un giudizio di merito, un non riconoscimento dal gruppo di appartenenza, una richiesta di giustificazione. E quel che spesso si osserva, è che le ragazze sono pronte ad aiutare le coetanee in difficoltà, ma difficilmente sostengono quelle che compiono scelte che sollecitano un cambiamento nelle modalità di relazione, quelle cioè che si pongono in un atteggiamento di tutela nei confronti di loro stesse prima che del compagno o del legame di coppia.

Con questi presupposti, le agenzie educative potrebbero fare una scelta veramente "trasgressiva": indirizzare il confronto culturale e sociale non tanto sulla incapacità/impossibilità/inadeguatezza delle ragazze nell'adottare comportamenti sicuri, quanto sul restituire ai ragazzi la necessità di una riflessione sulle basi della loro identità maschile.

Obiettivi da raggiungere attraverso l'intervento educativo nella scuola

Scuola primaria

Nell'ambito della scuola primaria l'intervento deve prevedere il coinvolgimento delle figure educative principali (insegnanti e genitori) al fine di approfondire le tematiche riguardanti lo sviluppo psicosessuale e affettivo-relazionale del bambino. In quest'ottica gli obiettivi dell'intervento rivolto agli adulti mirano a:

- potenziare le competenze, gli strumenti e le metodologie educative concernenti l'identità sessuale e lo sviluppo emotivo
- facilitare la conoscenza dello sviluppo affettivo e psicosessuale del bambino oltre che del suo mondo interpersonale

- favorire l’acquisizione e la riflessione sui processi implicati nella formazione del senso del Sé
- migliorare le proprie capacità relazionali ed espressive
- approfondire il tema della sessualità infantile, riflettere sulle reazioni degli adulti riguardo ad alcune manifestazioni specifiche dei bambini e sulle implicazioni dello sviluppo psicosessuale nella vita adulta
- favorire la capacità di individuare le situazioni di disagio psicologico e fisico.

Obiettivi con i bambini

Obiettivi conoscitivi

- essere maschio, essere femmina: cosa sono l’identità e il ruolo di genere
- contestualizzazione degli stereotipi sessuali e delle aspettative sociali sulla femminilità e sulla mascolinità
- riconoscere che in un individuo sono co-presenti fattori maschili e femminili
- le caratteristiche del corpo, i cambiamenti legati alla crescita, le qualità positive del proprio corpo
- aspetti riproduttivi, aspetti legati all’autoconoscenza, al piacere e alla comunicazione
- riconoscere le emozioni positive e negative e il loro effetto su se stessi e sugli altri, collegare pensieri a emozioni e valutare le conseguenze dei comportamenti
- come le persone comunicano affetto e amore e la risoluzione dei problemi interpersonali.

Obiettivi attitudinali

- il bambino ha una percezione più stabile rispetto alla propria identità di genere e sviluppa un senso di appartenenza al ruolo di genere corrispondente
- accetta e qualifica positivamente il suo corpo
- discrimina fra comportamenti “adeguati” e “inadeguati” a mantenere buoni rapporti con i compagni e si mostra soddisfatto nell’acquisire ruoli prosociali
- sviluppa un atteggiamento empatico nei confronti degli altri.

Obiettivi comportamentali

- il bambino esprime curiosità nei confronti delle differenze di genere e dimostra flessibilità nella sperimentazione di comportamenti tipici del sesso opposto
- si mostra più capace di comunicare le proprie emozioni e i propri stati d’animo e di riconoscerli negli altri
- mette in atto comportamenti di aiuto e collaborazione nella risoluzione di problemi relazionali.

Scuola secondaria di primo grado

Obiettivi conoscitivi

- Vengono ripresi e rinforzati tutti gli obiettivi conoscitivi presenti nell’analoga sezione della precedente fascia d’età
- cos’è la pubertà e cosa succede al corpo
- lo sviluppo somatico
- le modificazioni ormonali durante la pubertà
- i cambiamenti sessuali primari e secondari

- il ciclo ovarico
- pubertà precoce e pubertà ritardata
- le possibili alterazioni e la prevenzione
- la “normalità” nella sessualità;
- l’immagine di sé: il corpo e i mass media
- la sessualità autoerotica
- le possibili espressioni di orientamento sessuale (l’eterosessualità, l’omosessualità e la bisessualità)
- i rapporti amicali e sentimentali.

Obiettivi attitudinali

- vengono ripresi e rinforzati tutti gli obiettivi attitudinali presenti nell’analoga sezione della precedente fascia d’età
- il ragazzo struttura un’immagine di sé positiva, relativamente ai cambiamenti puberali, e tollera una quota di incertezza sull’esito definitivo delle trasformazioni corporee
- consolida la propria identità di genere
- acquisisce una sensibilità critica rispetto ai ruoli sessuali, in quanto fattori influenzabili dalla società e dalla cultura, quindi mutevoli e adattabili
- qualifica positivamente la possibilità di movimento e di sperimentazione all’interno dei due ruoli sessuali, senza che questo implichi il sentirsi danneggiati, confusi o sminuiti
- si sente potenzialmente in grado di stabilire rapporti di “fiducia” con i coetanei (amici, compagni di classe, partner).

Obiettivi comportamentali

- vengono ripresi e rinforzati tutti gli obiettivi comportamentali presenti nell’analoga sezione della precedente fascia d’età
- il ragazzo è in grado di richiedere uno spazio e di individuare l’interlocutore più adatto per affrontare dubbi e curiosità sul “nuovo” corpo ed eventuali ansie legate al cambiamento
- riesce ad analizzare in maniera critica i messaggi veicolati dai mass media rispetto ai modelli di bellezza imposti e a proporre alternative a cui attribuire valore
- sa esprimere liberamente le proprie idee e i propri sentimenti
- si confronta con e su esperienze stereotipicamente attribuite all’altro sesso.

Scuola secondaria di secondo grado

Obiettivi conoscitivi

- vengono ripresi e rinforzati tutti gli obiettivi conoscitivi presenti nell’analoga sezione della precedente fascia d’età
- la fisiologia della risposta sessuale nell’uomo e nella donna
- gli aspetti psicologici e relazionali del rapporto sessuale
- riproduzione e contraccezione
- i significati del rischio in adolescenza: sperimentazione importante per sondare positivamente i propri limiti ma anche possibilità di ricadute negative sulla salute mentale e fisica (es. MTS e gravidanze indesiderate)
- l’interazione fra uso/abuso di alcool, droghe e comportamento sessuale
- la promozione della salute e i servizi territoriali a sostegno del benessere psicosessuale

- i cambiamenti nell’area dei rapporti (familiari, amicali, sentimentali, sessuali) in adolescenza
- “normalità” e “devianza” nella sessualità adulta.

Obiettivi attitudinali

- vengono ripresi e rinforzati tutti gli obiettivi attitudinali presenti nell’analoga sezione della precedente fascia d’età
- l’adolescente costruisce un proprio concetto di salute come valore a cui fare riferimento continuo nelle proprie decisioni e scelte, comprendendo il legame esistente tra comportamento personale e salute intesa come integrazione di benessere fisico, psichico e sociale
- dimostra un’adeguata consapevolezza del rapporto esistente tra sessualità, piacere e responsabilità
- assume un approccio critico rispetto all’immagine di una sessualità mercificata proposta dai mass media, a vantaggio di una problematizzazione dei rischi associati a comportamenti sessuali promiscui, violenti o non protetti
- assume un approccio critico rispetto alle variabili sociali e culturali che spesso determinano la valenza e i significati da attribuire alla sessualità maschile e femminile.

Obiettivi comportamentali

- vengono ripresi e rinforzati tutti gli obiettivi comportamentali presenti nell’analoga sezione della precedente fascia d’età
- l’adolescente adotta uno stile di vita salutare in cui anche la sessualità risponda a criteri di libertà, responsabilità e autodeterminazione
- è in grado di resistere alla pressione dei pari rispetto a proposte di comportamenti sessuali a rischio, non protetti o non scelti autonomamente
- promuove una cultura in cui la diversità, in ambito sessuale, venga compresa, valorizzata e non aprioristicamente stigmatizzata
- trasmette le proprie acquisizioni anche al gruppo dei pari e promuove attivamente iniziative di educazione alla salute nell’ambito del proprio contesto scolastico.

Attività pratiche per le scuole primarie

Introduzione

L’obiettivo generale dell’educazione è contribuire allo sviluppo di tutti gli aspetti dell’individuo, includendo gli aspetti estetici, creativi, culturali, emotivi, intellettivi, morali, fisici, politici, sociali e spirituali dal cui sviluppo dipende la vita personale e familiare, come anche la vita lavorativa, e la capacità di vivere a proprio agio nella comunità. Partendo da tali premesse l’educazione alle relazioni e alla sessualità rappresenta un ulteriore passo nell’ottica del raggiungimento di tale obiettivo educativo.

L’analisi della letteratura ha permesso di individuare vari modelli di educazione alla sessualità, alcuni dei quali mirano principalmente alla riduzione dei comportamenti sessuali, soprattutto quelli a rischio, e all’utilizzo dei metodi contraccettivi, muovendosi prevalentemente all’interno di progetti di prevenzione del rischio HIV/AIDS.

Sono stati pubblicati alcuni studi che presentano e valutano degli interventi di educazione alla sessualità:

- *Comprehensive Sexuality Education*, un modello di educazione alla sessualità che sta prendendo piede negli Stati Uniti
- *Relationships and Sexuality Education* (RSE) un modello educativo adottato nell'Irlanda del nord

In particolare si tratta di programmi di educazione sessuale che si sviluppano nell'intero arco formativo dei giovani, dall'asilo alle scuole secondarie di secondo grado, tenendo conto delle diverse necessità e delle metodologie appropriate all'età della classe di riferimento. L'educazione alla sessualità è un processo che dura per l'intera vita che abbraccia l'acquisizione di conoscenze, la comprensione e le abilità, e lo sviluppo di attitudini, credenze e valori rispetto alle relazioni sociali e personali e all'identità di genere. L'apprendimento in tale processo inizia in modo informale attraverso la famiglia e diviene un apprendimento strutturato durante il percorso scolastico.

La sessualità è una parte integrante della personalità umana e possiede dimensioni biologiche, culturali, psicologiche, sociali e spirituali. La sessualità si lega specialmente alla dimensione affettiva, alla capacità di dare e ricevere amore, alla procreazione, e in forma generale, all'attitudine a creare relazioni con gli altri. In tal senso rappresenta una dimensione fondamentale della vita umana.

Evidenze scientifiche dimostrano che nella progettazione di interventi educativi riguardo la sessualità occorre prestare attenzione, non solo, al grado di scolarità della classe a cui ci rivolge ma anche alle differenze intrinseche nella classe stessa. La sessualità per quanto naturalmente insita nello sviluppo umano ha creato sempre delle difficoltà o diversità di approccio, generando una diversità rispetto alle conoscenze possedute dagli alunni appartenenti alla stessa classe; pertanto, occorre tener conto del bagaglio di attitudini, credenze, esperienze, conoscenze pregresse, valori familiari e culturali di riferimento degli individui, che, in ambito scolastico potrebbero presentare esigenze diverse all'interno della medesima classe.

Gli obiettivi educativi ritenuti fondamentali per garantire uno sviluppo evolutivo armonico della persona includendo gli aspetti legati alla propria sessualità possono così essere sintetizzati:

- fornire accurate informazioni, anatomico-fisiologiche e sanitarie, circa la sessualità
- fornire un'opportunità di riflessione, finalizzata ad esplorare e valutare le proprie attitudini sessuali
- aiutare i giovani nello sviluppo delle abilità interpersonali, includendo la comunicazione, la capacità di *decision making*, l'autoaffermazione, la capacità di creare relazioni soddisfacenti per un'espressione della propria sessualità nel rispetto di quella altrui e per ridurre e imparare a gestire la pressione dei pari rispetto ai comportamenti sessuali
- promuovere comportamenti responsabili e la capacità di prendere decisioni dopo la raccolta delle informazioni e una analisi critica

Le linee guida danno come scopo dell'educazione sessuale quello di promuovere la salute sessuale adulta; in tal senso occorre aiutare i giovani a sviluppare una visione positiva della sessualità, fornendo loro le informazioni necessarie per aver cura della loro salute sessuale.

Le linee guida raccolgono questi obiettivi dell'educazione sessuale in 4 aree:

– *Informazione:*

l'educazione sessuale cerca di fornire un'informazione accurata circa la sessualità umana, inclusa la crescita e lo sviluppo, la riproduzione umana, l'anatomia, la fisiologia, la masturbazione, la vita familiare, la gravidanza, la nascita, la genitorialità, la risposta sessuale, l'orientamento sessuale, l'identità di genere, l'aborto, l'abuso sessuale, HIV/AIDS e altre malattie sessualmente trasmissibili.

– *Attitudini, valori, e conoscenze:*

l'educazione sessuale cerca di fornire un'opportunità ai giovani di chiedere, esplorare e stimare le proprie attitudini e quelle della comunità circa la società, il genere sessuale e la sessualità. Questo può aiutare i giovani a comprendere i valori della propria famiglia, a sviluppare valori propri, migliorare le abilità di pensiero critico, incrementare l'autostima e l'autoefficacia e sviluppare nuove conoscenze rispetto alle relazioni con i membri della famiglia, gli individui di tutti i generi sessuali, i partner sessuali e la società. L'educazione sessuale può aiutare i giovani a comprendere i loro obblighi e le loro responsabilità verso la famiglia e la società.

– *Relazioni e abilità interpersonali:*

l'educazione sessuale cerca di aiutare i giovani a sviluppare abilità interpersonali, inclusa la comunicazione, la *decision making*, l'assertività e la capacità di dire no ai coetanei, così come l'abilità di creare relazioni reciproche e soddisfacenti. I programmi di educazione sessuale preparerebbero gli studenti a comprendere la sessualità efficacemente e creativamente in ruoli adulti. Questo include aiutare le persone a sviluppare la capacità di prendersi cura, supportare, non essere coercitivi e stabilire relazioni sessuali mutualmente piacevoli e intime.

– *Responsabilità:*

l'educazione sessuale cerca di aiutare le persone ad esercitare la responsabilità riguardo le relazioni sessuali focalizzando alcune questioni come l'astinenza, come resistere alle pressioni per essere coinvolti in rapporti sessuali non voluti o precoci e l'uso della contraccezione e altre misure di salute sessuale.

Si è dibattuto a lungo su quando sia opportuno prevedere un modulo didattico sulla sessualità. Molti ritengono che l'età migliore sia l'adolescenza: i cambiamenti legati alla pubertà comportano ristrutturazioni e adattamenti alle nuove forme e funzioni corporee e ai rapporti con l'altro sesso tali da rendere necessario un intervento educativo *ad hoc* per aiutare il difficile passaggio dall'infanzia all'età adulta. Ma se consideriamo che il comportamento sessuale e la costituzione dell'identità di genere, ben lungi dall'iniziare con la pubertà, si sviluppano lungo tutto l'arco di vita, dobbiamo anche immaginare che gli interventi educativi possano riguardare sia l'infanzia che l'adolescenza. Il periodo precedente alla scuola materna rimane di competenza alla famiglia.

Naturalmente, in relazione alle diverse età e fasi evolutive, gli alunni presentano esigenze specifiche e non sempre assimilabili tra loro, per cui gli interventi vengono modulati sul grado delle loro competenze cognitive, emotive, sociali e sul contesto di appartenenza. Per quanto riguarda gli aspetti di contenuto, per i soggetti che frequentano la scuola primaria assume molta rilevanza la conoscenza del corpo e degli organi genitali in particolare. I bambini sembrano molto interessati alle differenze biologiche e manifestano una grossa curiosità, giocata per lo più a livello di fantasie sul meccanismo del concepimento e sulla gravidanza. Attraversano anche un periodo in cui il confronto con gli altri è molto importante e le dinamiche di socializzazione e di conferma di un'immagine di sé sono pregnanti.

Risulta altresì intuitivo che più i destinatari sono piccoli, più l'attenzione dovrà essere orientata ai loro adulti di riferimento nel programmare le azioni dei progetti, infatti, nelle scuole elementari si prevede la condivisione degli obiettivi del corso con i genitori e la partecipazione attiva, per tutta la durata dell'intervento, degli insegnanti del gruppo classe; l'obiettivo è quello di fornire ai docenti gli strumenti e le competenze necessarie per dare continuità all'educazione socio-affettiva, facilitando un clima di apertura sulle tematiche della conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale. Il *focus* dell'intervento è anche centrato sulla formazione degli adulti di riferimento.

Di seguito vengono presentate alcune attività¹ come esemplificazione della possibile modalità di un intervento di educazione alla sessualità nelle scuole di primo grado.

Attività 1: parliamoci e comprendiamoci

Descrizione degli organi genitali

L'acquisizione di un linguaggio appropriato è di cruciale importanza per permettere ai bambini, e in seguito agli adolescenti, di comunicare fiduciosamente di se stessi, della propria sessualità e delle relazioni instaurate. L'acquisizione di un linguaggio condiviso riguardo alla sessualità, la nascita, i cambiamenti corporei, i sentimenti ecc. permette di delimitare il campo all'interno del quale si possono aprire le varie discussioni tra insegnanti e alunni.

Obiettivi:

- acquisire un vocabolario di base necessario per muovere i primi passi all'interno del percorso di educazione sessuale.
- Comprendere gli argomenti di fisiologia per portare i bambini a considerare i propri organi genitali come una parte normale del corpo ai fini di una totale accettazione della pubertà.

Descrizione: l'insegnante aiuta i bambini a riflettere sulle similitudini fisiche e comportamentali tra i maschietti e le femmine per poi rivolgere l'attenzione rispetto alle differenze. Si possono predisporre due cartelloni, uno intitolato "In cosa i bambini e le bambine sono fisicamente uguali?" mentre sull'altro si può scrivere "Quali comportamenti vengono attuati dalle bambine e dai bambini allo stesso modo?" gli insegnati possono, per esempio, dire che sia i bambini che le bambine possiedono due braccia, due occhi, ma ci sono alcune cose che li differenziano, lo stesso può essere applicato per i comportamenti. Si divide poi la classe in due gruppi a cui viene affidata la costruzione dei due cartelloni; ogni bambino, in base al gruppo di assegnazione, deve creare un disegno che illustri quanto riportato nel titolo. I disegni vengo successivamente descritti e commentati in classe. Scopo del lavoro è sottolineare i comportamenti diversi, in particolare, l'insegnante sottolinea come una cosa importante che i bambini fanno in maniera diversa è il modo di fare la pipì, cercando di descrivere come si differenziano le due modalità comportamentali stimolando le risposte dei bambini (Figure 1, 2).



Figura 1. L'immagine mostra un comportamento prettamente femminile utilizzato per sottolineare le differenze anatomiche e comportamentali tra maschi e femmine

¹ Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale affettiva. Scuola superiore*. Trento: Erickson; 1997.



Figura 2. L'immagine mostra un comportamento prettamente maschile utilizzato per sottolineare le differenze anatomiche e comportamentali tra maschi e femmine

Possibile modo per dirlo (questo rappresenta solamente un esempio)

Come abbiamo potuto vedere attraverso il cartellone il corpo dei bambini e delle bambine è molto simile, entrambi hanno occhi, bocca, gambe, braccia, cuore ecc. anche il funzionamento del loro corpo è pressoché identico. Una differenza tra uomini e donne è il modo di fare la pipì. I maschietti possono urinare stando in piedi mentre le femmine hanno bisogno di sedersi. Tale differenza è dovuta alla diversità di un organo che prende nome di organo genitale. Iniziamo a vedere come tale organo funziona nei maschietti.

I maschi posizionato tra la parte inferiore dell'addome e l'inizio delle gambe hanno il pene, quello che viene chiamato "pisellino" (o altri termini a scelta tra quelli maggiormente utilizzati). Sul pene si trova un piccolo forellino da dove esce la pipì consentendo al bambino di fare la pipì in piedi centrando il water.

A differenza del bambino il forellino da cui esce la pipì nella bambina rimane più nascosto, esso si trova in mezzo alla vulva, nome scientifico di quella parte del corpo che viene comunemente chiamata "patatina" (o altri termini a scelta tra quelli maggiormente utilizzati); la bambina deve quindi avvicinarsi maggiormente al water per poter fare la pipì.

Le differenze tra maschi e femmine non si limitano al solo modo di fare la pipì

Osserviamo ancora il disegno; il maschio sotto il pene ha un sacchetto di pelle, che si chiama scroto che contiene due girandole che qualcuno chiama ... ma che in realtà si chiamano testicoli. I testicoli sono collegati attraverso un tubicino ad altri organi interni molto importanti. Il pene ha al suo interno un tubicino, che si chiama uretra, da cui esce la pipì. Da questo tubicino, negli adulti, esce poi lo sperma, che contiene gli spermatozoi, che contribuiscono alla nascita dei bambini.

Gli organi genitali della bambina si compongono della vulva, che come abbiamo detto, ha nel centro un buchino che serve a fare la pipì; ma c'è un altro buchino che si chiama vagina, che è un piccolo canale che va dalla vulva ad un altro organo, che si chiama utero; è una specie di sacchetto a forma di imbuto. L'utero è collegato con due ghiandole, che si chiamano ovaie, attraverso due tubicini, che si chiamano tube di Falloppio. Queste servono per far nascere i bambini.

Se la lezione si tiene per i bambini del secondo ciclo della scuola primaria l'insegnante può approfondire inserendo alcuni concetti di fisiologia.

Apparato genitale maschile

Il pene è costituito da fasci di muscoli e dai corpi cavernosi, due cavità tra loro comunicanti tra loro, abitualmente tali cavità sono vuote ma in alcune circostanze in esse fluisce una quantità di sangue necessaria per avere un'erezione del pene. La parte terminale del pene è a forma rotondeggiante e si chiama glande, sulla sua punta si trova un forellino, il meato uretrale da dove sbocca l'uretra. Il pene è ricoperto da pelle molto elastica che sul glande diventa mobile che prende il nome prepuzio la cui funzione è coprire e proteggere il pene; il prepuzio è fissato al glande attraverso un sottile legamento chiamato frenulo.

I testicoli sono due ghiandole contenute in un sacchetto di pelle che si chiama scroto ed è situato sotto il pene. I testicoli svolgono una duplice funzione: producono gli spermatozoi, le cellule sessuali maschili.

Altri organi appartengono all'apparato genitale maschile ma sono interni al corpo per cui non direttamente visibili; in particolare questi sono: il dotto deferente, le vescicole seminali, la prostata e l'uretra.

Il dotto deferente è un tubicino che collega i testicoli alle vescicole seminali a cui si collega, anche, la prostata. L'uretra è un tubicino che parte da due organi diversi: dalle vescicole seminali e dalla vescica, essa svolge una duplice funzione, la parte collegata alla vescica permette di fare uscire la pipì mentre la parte collegata alle vescicole seminale permette la fuoriuscita dello sperma (Figure 3, 4).

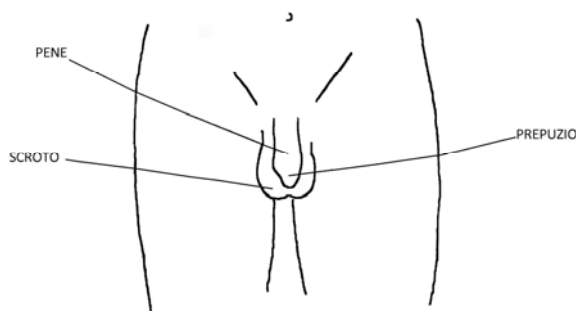


Figura 3. L'immagine raffigura gli organi genitali esterni maschili

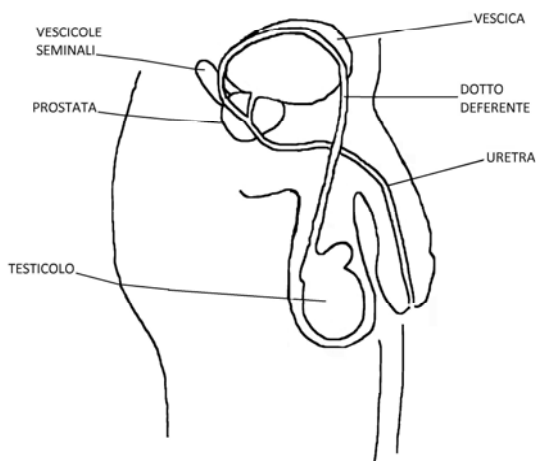


Figura 4. L'immagine raffigura gli organi genitali interni maschili

Apparato genitale femminile

La vulva si compone di più parti: le grandi labbra, che sono ripiegature della pelle, sono morbide e si ricoprono di peluria man mano che si diviene grandi, le piccole labbra, sono anche loro delle pieghe della pelle ma si trovano più internamente. Il meato uretrale è un piccolo foro da cui fuoriesce la pipì, sopra il meato si trova il clitoride, un piccolo organo ricco di vasi e di nervi che lo rendono particolarmente sensibile.

Osservando gli organi esterni notiamo anche l'imene, una piccola membrana che chiude in maniera incompleta l'ingresso della vagina. È presente nella donna che non ha mai avuto rapporti sessuali.

Anche nella donna, come abbiamo potuto vedere per gli uomini, ci sono altri organi genitali che non si possono vedere direttamente perché interni al corpo.

La vagina è il canale che congiunge la vulva all'utero, è costituita da una mucosa che riveste uno strato di muscolatura, necessaria per permettere alla vagina di allungarsi e allargarsi notevolmente. L'utero è un organo a forma di pera rovesciata, grande all'incirca quanto il pugno di una mano femminile, al suo interno viene custodito e cresciuto il bambino durante la gravidanza.

Le tube o trombe di Falloppio sono due tubicini che collegano l'utero alle ovaie. Le ovaie sono due ghiandole che svolgono una duplice funzione: quella riproduttiva, producendo le cellule uovo o ovociti, cellule femminili deputate alla riproduzione, e quella endocrina, producendo gli ormoni femminili, a cui si devono le modificazioni che avvengono durante l'adolescenza (Figure 5, 6).

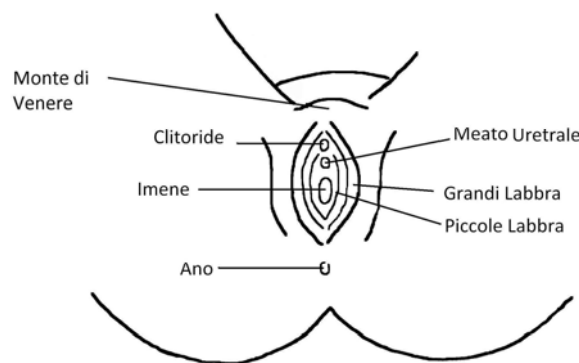


Figura 5. L'immagine raffigura gli organi genitali esterni femminili

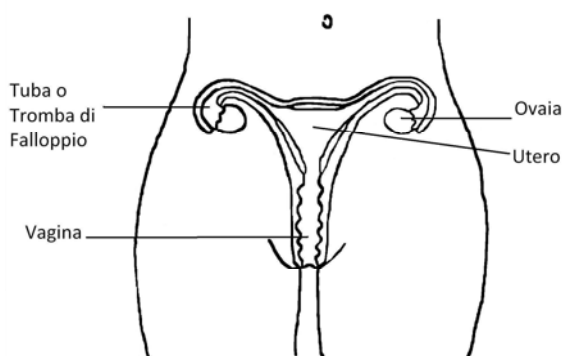


Figura 6. L'immagine raffigura gli organi genitali interni femminili

Attività 2: come ero

Obiettivo: descrivere le varie fasi della crescita per aiutare il bambino a riconoscersi come individuo in evoluzione.

Descrizione: l'insegnante chiede ai bambini di portare delle foto che li ritraggono da neonati e di compilare con l'aiuto dei genitori la scheda di lavoro seguente. In classe l'insegnante predispone dei cartelloni su cui verranno attaccate le foto con il nome del bambino raffigurato. In uno spazio del cartellone viene scritto "DA NEONATO ERO..." che verrà riempito dopo la discussione insieme su quanto riportato nella scheda di lavoro (Figura 7).

DA NEONATO ERO...	
COME ERO FISICAMENTE	
COSA MANGIAVO	
COME GIOCAVO	
COME MI FACEVO COMPRENDERE	
COSA INDOSSAVO	
COME MI ADDORMENTAVO	

Figura 7. Scheda di lavoro che compilano i ragazzi aiutati dai genitori

Attività 3: come sono

Obiettivo: descrivere le varie fasi della crescita per aiutare il bambino a riconoscersi come individuo in evoluzione.

Descrizione: l'insegnante chiede ai bambini di portare delle foto che li ritraggono alla loro età attuale e di compilare con l'aiuto dei genitori la scheda di lavoro seguente. In classe l'insegnante predispone dei cartelloni su cui verranno attaccate le foto con il nome del bambino raffigurato. In uno spazio del cartellone viene scritto "RISPETTO A QUANDO ERO NEONATO OGGI SONO..." che verrà riempito dopo la discussione insieme su quanto riportato nella scheda di lavoro, nella discussione è bene porre in rilievo le differenze tra le due diverse età (Figure 7, 8).

Attività 4: come ero

Obiettivo: descrivere le varie fasi della crescita per aiutare il bambino a riconoscersi come individuo in evoluzione.

Descrizione: l'insegnante prepara con l'aiuto dei bambini la sagoma di un neonato, facendo anche degli ingrandimenti di foto prese da riviste. Preparata la sagoma si appende il cartellone alla parete e si dà la consegna ai bambini di chiedere in famiglia a quali età si sono verificati i seguenti avvenimenti nella sua storia di vita: prime parole, primo dente, deambulazione autonoma, controllo sfinterico, caduta del primo dente da latte. Raccolte le informazioni di tutti i bambini, si riportano sul cartellone, tralasciando le informazioni ridondanti e raggruppandole per le varie categorie. L'insegnante insieme alla classe procede a svolgere alcune osservazioni, per esempio: "ci sono bambini che hanno cominciato a camminare a 11 mesi, altri a 13, chi ha messo il primo dentino a 6 mesi e chi a 12..."

Si noterà quindi che "...ogni bambino cresce e passa fasi importanti della propria crescita con ritmi e in tempi diversi, ma prima o poi tutti raggiungono le stesse tappe, alla fine sono tutti uguali".

Segue una discussione con i bambini e successivamente l'insegnante chiarirà che così succede anche con la pubertà: c'è chi la raggiunge prima e chi dopo, ma tutti la raggiungono. Spiegherà quindi, in termini ampi, cosa si intende per pubertà.

OGGI SONO...	
COME SONO FISICAMENTE	
COSA MANGIO	
COME GIOCO	
COME COMUNICO	
COSA INDOSSO	
COME MI ADDORMENTO	

Figura 8. Scheda di lavoro che compilano i ragazzi aiutati dai genitori

Obiettivo: aiutare i bambini ad individuare le principali modificazioni che avvengono nel corpo con la pubertà.

Descrizione: l'insegnante consegna una fotocopia del disegno di seguito riportato e illustra le modificazioni che avvengono nel corpo durante la pubertà. Va posta cura di definire:

- Per il maschio: età e inizio della pubertà, aumento del volume dei testicoli e pene, comparsa dei peli pubici, aumento di statura, crescita della massa muscolare, cambiamento del tono della voce, comparsa del pomo di Adamo, crescita dei peli sotto le ascelle e della barba, comparsa della prima eiaculazione.
- Per la femmina: età di inizio della pubertà, crescita del seno, comparsa dei peli pubici e di quelli ascellari, modificazione degli organi genitali esterni, modificazione della forma del bacino, comparsa del menarca.

c) Fattori che determinano l'inizio e le modificazioni della pubertà.

d) Emozioni associate alla crescita puberale.

Si invitano, poi, i bambini a disegnarsi come sono ora e, accanto al primo disegno, come immaginano si trasformerà il loro corpo con la pubertà. Subito dopo si chiede di fare lo stesso ma disegnando il corpo di un amico o un'amica dell'altro sesso.

Attività 5: e se fossi ...

Obiettivo: aiutare i bambini ad individuare le principali modificazioni che avvengono nel corpo con la pubertà.

Descrizione: l'insegnante individua degli episodi di vita vicini all'esperienza dei bambini, ne accenna sinteticamente la trama e invita i bambini a rappresentare tali situazioni. Stabiliti i personaggi presenti nella scenetta, devono essere individuate persone di età e sesso diversi, vengono scelti i bambini che li interpreteranno, ricordandogli di adottare le modalità comportamentali tipiche del personaggio scelto.

Conclusa la rappresentazione si apre una discussione con l'intera classe rispetto a quanto accaduto nella rappresentazione, all'adeguatezza delle varie modalità comportamentali, a cosa ha rappresentato per il bambino recitare quel ruolo.

Come cambia il mio corpo (un esempio per affrontare in classe i cambiamenti corporei)

L'insegnante riassume brevemente quanto emerso dalle varie attività svolte dai bambini in classe. Sottolinea poi come il corpo umano sia continuamente in trasformazione. In particolare, un periodo in cui avvengono dei grandi cambiamenti corporei è quello della pubertà. Durante tale periodo il corpo assume gradualmente le caratteristiche tipiche dell'età adulta. Tale processo di sviluppo non riguarda solamente il corpo ma anche la mente e le emozioni.

La pubertà inizia intorno ai 9-10 anni per le bambine e agli 10-11 per i bambini.

Tra i diversi cambiamenti che caratterizzano questo stadio dello sviluppo molta importanza rivestono le modificazioni corporee legate allo sviluppo dei caratteri sessuali secondari. Guardandosi allo specchio ci si accorge che il corpo si sta sempre più differenziando da quello dei bambini, le minime differenze che si riscontravano rispetto al corpo dell'altro sesso diventano sempre più marcate.

Per i maschi vi è un aumento della statura e un incremento della massa muscolare, le spalle e il torace si allargano, spunta il pomo d'Adamo e la voce si fa più profonda.

Anche il pene e i testicoli si ingrandiscono, la peluria presente nella zona pubica e sotto le ascelle aumenta e si scurisce di colore, lo stesso avviene sul volto in preparazione della caratteristica barba degli adulti. Anche a livello fisiologico avvengono delle modificazioni, in particolare, si sperimenta la prima eiaculazione (spermarca) ad indicare che gli organi genitali hanno raggiunto la completa maturazione. L'erezione del pene e la seguente eiaculazione può essere indotta attraverso stimolazione ma può avvenire anche involontariamente durante il sonno, questo fenomeno può spaventare i ragazzi che vanno, quindi, rassicurati rispetto alla normalità dell'accaduto e alle prove generali che il corpo si concede per prepararsi alla vita da adulto.

Non pensino i maschi che le femmine siano esentate da tali cambiamenti che tanto inizialmente disorientano. Il seno è il primo a subire delle modificazioni: dapprima i capezzoli e l'areola (il tondo che circonda il capezzolo) si ingrandiscono e iniziano a sporgere maggiormente sul torace, poi tutta la mammella cresce gradualmente di volume. Anche la peluria della femmina nella zona pubica e sotto le ascelle si infoltisce cominciando a

trasformarsi in peli. Anche gli organi genitali esterni si modificano, le grandi labbra si allargano e si separano dalle piccole labbra e il colore della vulva assume una tonalità rosa tipica degli organi genitali della donna.

Il bacino diviene più ampio rispetto a quello degli uomini, perché destinato ad accogliere le future gravidanze. Ma il cambiamento più importante per la ragazza è la comparsa del menarca, ossia della prima mestruazione, che avviene intorno ai 12 anni, ricordandoci che molto però dipende dalle caratteristiche personali, per cui non ci si stupisce se il menarca compare anche verso 9 anni come verso i 14 anni. La mestruazione consiste in una perdita di sangue dalla vagina, con una cadenza mensile ma non bisogna spaventarsi se inizialmente esso compare con meno puntualità perché anche il corpo delle femmine deve abituarsi a funzionare in maniera adulta (Figure 9, 10).

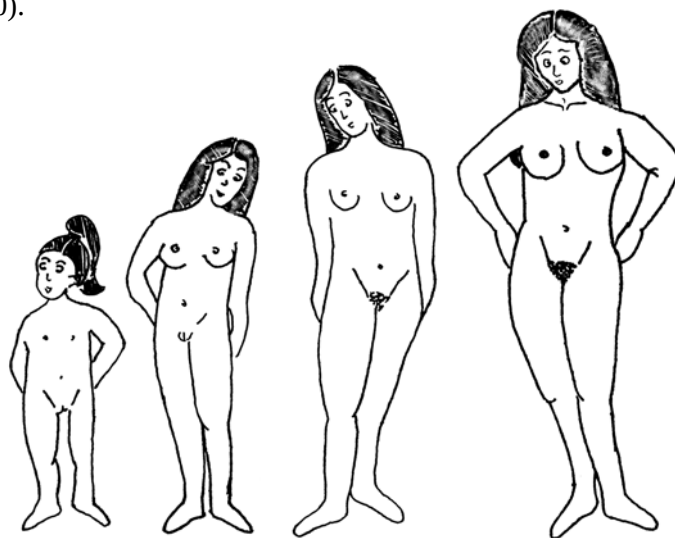


Figura 9. L'immagine mostra le principali modificazioni che avvengono nel corpo della donna attraverso le fasi evolutive

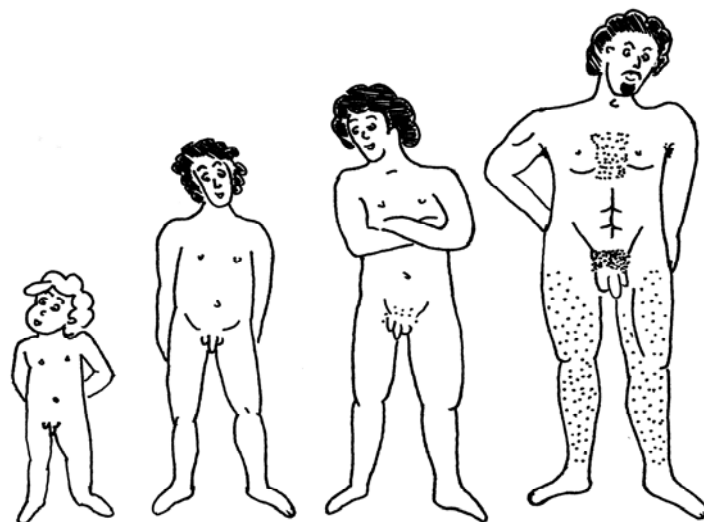


Figura 10. L'immagine mostra le principali modificazioni che avvengono nel corpo del uomo attraverso le fasi evolutive

Attività pratiche per le scuole secondarie

Cambiamenti corporei

I compiti di sviluppo che l'adolescente si trova ad affrontare possono riguardare problematiche legate sia all'area relazionale (istaurare rapporti con i coetanei, stabilire relazioni di coppia), sia all'area sociale (portare a termine il percorso scolastico, progettare la propria identità professionale, svincolarsi dalla famiglia d'origine), sia l'area personale (acquisire autonomia, sviluppare una coscienza di sé, trovare valori di riferimento e accettare il proprio corpo).

Uno dei primi cambiamenti con cui l'adolescente si deve confrontare è proprio quello che riguarda le trasformazioni fisiche. Il concetto di identità corporea viene definito come l'insieme di caratteristiche, elementi, conoscenze e qualità che l'individuo attribuisce al proprio corpo e che hanno una connotazione affettiva (Speltini, 1997). L'adolescente è uno spettatore consapevole di questi cambiamenti e tenta di dare un senso a ciò che gli accade; questo processo di trasformazione è accompagnato da una capacità osservativa nei riguardi dei coetanei, con i quali si confronta continuamente per valutare la propria adeguatezza fisica. Il corpo cambia e con esso cambiano i rapporti con il mondo circostante: l'adolescente avverte che il proprio aspetto esteriore è molto importante per essere accettato dagli altri (Solfaroli Camillocci, 1999).

Le modificazioni fisiologiche legate allo sviluppo puberale possono avere risvolti psicologici diversi per i due sessi: nei maschi si osserva una maggior accettazione del proprio aspetto rispetto alle femmine che, al contrario, riferiscono di non sentirsi seducenti (Simonelli, 2002). Il periodo puberale pone comunque all'adolescente, maschio o femmina che sia, una ridefinizione del rapporto con il proprio corpo sessuato, configurandosi come un momento critico per il consolidamento dell'identità di genere (Grassi, 1997).

Attività 1: il mio corpo

Obiettivo: favorire una discussione critica sul concetto di salute.

Materiale: giornali, fogli, penne.

Svolgimento: il conduttore, nella fase iniziale dell'attivazione, stimolerà nei partecipanti una riflessione su aspetti inerenti la propria salute psico-fisica. Utilizzando riviste e/o giornali, il conduttore inviterà i ragazzi a realizzare uno slogan pubblicitario personalizzato o un breve comunicato riferito al concetto di salute. L'idea potrà essere totalmente inventata oppure realizzata parafrasando una pubblicità esistente. Successivamente, ogni partecipante dovrà illustrare il proprio slogan agli altri componenti della classe o ad un singolo compagno (qualora il conduttore ritenesse più utile un lavoro in coppia), descrivendone gli elementi salienti. Se si opta per la presentazione reciproca – in coppia – il conduttore inviterà i ragazzi ad illustrare al gruppo i punti salienti dello slogan del compagno, accompagnando l'esposizione con una valutazione circa l'aderenza o meno alla propria idea di salute psico-fisica.

Al termine dei lavori il conduttore avvierà, con tutto il gruppo classe, una riflessione sul lavoro svolto.

Suggerimenti per il conduttore: è utile per il conduttore soffermarsi sulle varie fasi dell'attivazione ponendo una particolare attenzione a tipologie di slogan, somiglianze e differenze (soprattutto tra maschi e femmine), diversità di atteggiamento di fronte al medesimo aspetto relativo alla salute, possibili strategie risolutive di un problema evidenziato¹.

¹ Tratto da: Manes S. (Ed.). *68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi*. Milano: Franco Angeli Editore; 1999.

Attività 2: come mi sento, cosa mi piace

Obiettivo: riconoscere le emozioni e i pensieri collegati allo sviluppo puberale e all'adolescenza.

Materiale: fotocopie, penne rosse e nere, fogli.

Svolgimento: il conduttore invita i ragazzi a rispondere per iscritto ad alcune domande come ad esempio:

- quali immagini, parole, idee, desideri, paure evoca in te la parola “cambiamento”?
- in che cosa ti senti diverso da quando eri bambino/a?
- in che cosa ti senti ancora diverso da un adulto?

Le risposte verranno sintetizzate, scritte alla lavagna e discusse con il gruppo classe. È necessario che il conduttore stimoli l'espressione verbale delle emozioni vissute dai ragazzi. Successivamente egli consegnerà ad ogni partecipante, in base al sesso, la scheda di lavoro n.1. Chiederà loro di colorare in rosso, sulle sagome prestampate, le parti del corpo che in seguito allo sviluppo puberale apprezzano maggiormente, e con il nero quelle che al contrario piacciono meno. Inviterà, inoltre, i partecipanti a rispondere ad alcune domande sulla valenza attrattiva esercitata dalle parti del corpo. Conclusa la compilazione, il conduttore sintetizzerà quanto emerso, differenziando le risposte femminili da quelle maschili, in modo tale da far notare ai ragazzi come maschi e femmine individuino elementi di attrazione diversi (Figure 11, 12).

Suggerimenti per il conduttore: è necessario che il conduttore sottolinei le potenzialità comunicative del corpo e l'importanza che la comunicazione corporea assume nelle relazioni interpersonali¹.

Attività 3: come mi vedo io, come mi vedono gli altri

Obiettivo: stimolare un confronto sulla percezione di se stessi e sull'immagine che si dà agli altri.

Materiale: fotocopie, penne.

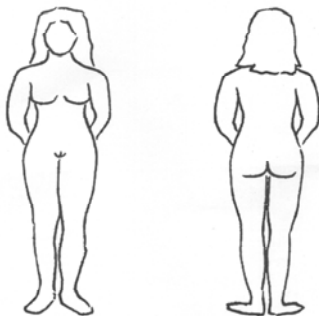
Svolgimento: il conduttore distribuisce al gruppo classe la scheda di lavoro n.2 contenente una lista di aggettivi, chiedendo ad ogni studente di scegliere tre aggettivi a valenza positiva e tre a valenza negativa, che forniscano una rappresentazione dell'immagine che la persona ha di se stessa. Quindi, i ragazzi vengono suddivisi in sottogruppi in cui, a turno, viene preso in esame un componente del gruppo; ogni partecipante indica sulla lista i tre aggettivi positivi e i tre negativi che, secondo lui, descrivono il compagno in questione. In un secondo momento, il conduttore chiede prima al ragazzo, e poi agli altri partecipanti, di leggere la propria lista e di commentarla, avviando una discussione su quanto emerso.

Suggerimenti per il conduttore: il conduttore dovrà porre particolare attenzione alle emozioni e agli stati d'animo (piacevoli e spiacevoli) suscitati dall'esercizio; per questo motivo è particolarmente importante che questa attivazione venga proposta quando il gruppo ha già lavorato su altri temi².

¹ Tratto da: Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale affettiva. Scuola superiore*. Trento: Erickson; 1997.

² Tratto da: Marmocchi P, Raffuzzi L. *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*. Roma: Carocci; 1993

SCHEDA DI LAVORO N. 1F



Secondo te, quali sono le parti del corpo che le donne notano maggiormente in un uomo?

Secondo te, quali sono le parti del corpo che gli uomini notano maggiormente in una donna?

Quali sono le caratteristiche del corpo che secondo te rendono attraente un uomo?

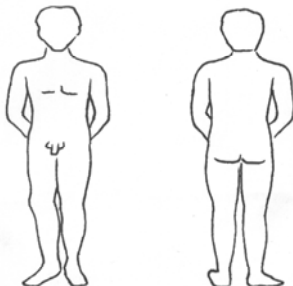
Quali sono le caratteristiche del corpo che secondo te rendono attraente una donna?

Quali secondo te i motivi per cui persone diverse possono essere attratte da parti diverse del corpo?

Cosa trovi attraente nel tuo corpo?

Figura 11. Scheda di lavoro 1F per l'attività 2

SCHEDA DI LAVORO N. 1M



Secondo te, quali sono le parti del corpo che le donne notano maggiormente in un uomo?

Secondo te, quali sono le parti del corpo che gli uomini notano maggiormente in una donna?

Quali sono le caratteristiche del corpo che secondo te rendono attraente un uomo?

Quali sono le caratteristiche del corpo che secondo te rendono attraente una donna?

Quali secondo te i motivi per cui persone diverse possono essere attratte da parti diverse del corpo?

Cosa trovi attraente nel tuo corpo?

Figura 12. Scheda di lavoro 1M per l'attività 2

SCHEMA DI LAVORO N. 2

Leggi la seguente lista di aggettivi (Figura 13) e cerchia quelli che a tuo parere, descrivono tre aspetti negativi e tre positivi della tua personalità.

Forte	Immaturo/a	Introverso/a
Dolce	Debole	Tenace
Misterioso/a	Astuto/a	Indipendente
Estroverso/a	Disordinato/a	Triste
Aperto/a	Indeciso/a	Socievole
Sicuro/a	Gioioso/a	Pauroso/a
Attivo/a	Disponibile	Superficiale
Aggressivo/a	Intelligente	Riservato/a
Ironico/a	Equilibrato/a	Affettuoso/a
Timido/a	Passivo/a	Istintivo/a
Comprensivo/a	Emotivo/a	Allegro/a
Insicuro/a	Chiuso/a	Ribelle
Distratto/a	Intollerante	Confusionario/a
Permaloso/a	Generoso/a	Preciso/a

Figura 13. Scheda di lavoro per l'attività 3; aspetti della personalità

Identità sessuale

L'adolescenza, come fase critica di passaggio da uno stato psicologico ad un altro, è caratterizzata dalla rottura di un equilibrio precedentemente acquisito e dalla necessità di ridefinire e organizzare gli schemi abituali di funzionamento.

L'adolescente deve quindi far fronte ad un compito di sviluppo fondamentale: costruire la propria identità individuale e sociale di adulto. I continui cambiamenti e le incertezze che accompagnano l'adolescenza hanno spesso a che fare con domande sulla propria identità sessuale.

Il termine identità sessuale si riferisce alla relazione complessa di sesso e di genere come componenti dell'identità; comporta quindi un'integrazione tra il sesso determinato biologicamente, l'identità e il ruolo di genere, e l'orientamento sessuale (Lev, 2004).

La cultura occidentale propone in maniera rigida i binomi mascolinità-femminilità e eterosessualità-omosessualità; gli adolescenti possono invece avere difficoltà a riconoscersi in maniera netta nei ruoli e nei comportamenti sessuali che la società offre loro.

La sperimentazione che l'adolescente mette in atto in questo periodo, lo porta a misurarsi con il grado di attrazione verso le persone dello stesso e dell'altro sesso contemporaneamente. In quest'ottica, la definizione del proprio orientamento sessuale può avvenire solo in seguito ad un periodo di prova in cui l'adolescente può attraversare una fase di bisessualità transitoria.

Attività 4: nei panni di...

Obiettivo: individuare i fattori che determinano la differenziazione dei comportamenti maschili e femminili e l'attribuzione dei ruoli sessuali.

Materiale: fotocopie, penne.

Svolgimento: il conduttore inviterà i ragazzi a compilare la scheda n.3. Successivamente, prendendo spunto dagli aggettivi proposti nel questionario, i ragazzi verranno sollecitati a fare un elenco di comportamenti, azioni e attività caratteristici della fascia d'età a cui appartengono. Qualora la classificazione susciti un dibattito tra i ragazzi, il conduttore si limiterà a guidarlo senza fornire interpretazioni proprie.

Una volta terminato l'elenco, il conduttore inviterà i ragazzi ad esprimere liberamente le loro osservazioni sul lavoro svolto.

È necessario che il conduttore stimoli il gruppo classe ad osservare quanto maschi e femmine spesso assumano comportamenti distinti, e a fare delle ipotesi sul perché questo accada. Se necessario, il conduttore potrà introdurre le definizioni dei concetti di "ruolo sessuale" e di "identità di genere".

Suggerimenti per il conduttore: è utile che i ragazzi si confrontino sulla possibilità di assumere ruoli diversi da quelli abituali o socialmente prescritti e che esprimano le loro opinioni in merito. La flessibilità nei ruoli sessuali aiuta a sviluppare le capacità empatiche e di tolleranza sulle differenze.

SCHEMA DI LAVORO N. 3

Secondo te quali di queste attività sono più adatte per un maschio o per una femmina e quali, invece, sono adatte per entrambi? (Figura 14)

	Maschio	Femmina	Entrambi
Cucinare	☐	☐	☐
Stirare	☐	☐	☐
Fare le coccole	☐	☐	☐
Fare sport	☐	☐	☐
Giocare con i figli	☐	☐	☐
Uscire la sera da soli	☐	☐	☐
Fare il bagno ai figli	☐	☐	☐
Guidare l'auto	☐	☐	☐
Andare a lavorare	☐	☐	☐
Riordinare le stanze	☐	☐	☐
Andare alla partita	☐	☐	☐
Portare a scuola i figli	☐	☐	☐
Leggere il giornale	☐	☐	☐
Fare la spesa	☐	☐	☐
Guidare la moto	☐	☐	☐
Ballare	☐	☐	☐
Portare fuori la spazzatura	☐	☐	☐
Leggere un libro	☐	☐	☐

Figura 14. Scheda di lavoro n. 3; le attività maschili e femminili

Tra questi aggettivi scegli quelli che sono più adatti ai maschi o alle femmine. Se vanno bene per tutti e due scegli entrambi (Figura 15).

	Maschio	Femmina	Entrambi
Affettuoso	☐	☐	☐
Comprensivo	☐	☐	☐
Forte	☐	☐	☐
Geloso	☐	☐	☐
Buono	☐	☐	☐
Aggressivo	☐	☐	☐
Servizievole	☐	☐	☐
Allegro	☐	☐	☐
Timido	☐	☐	☐
Cattivo	☐	☐	☐
Coraggioso	☐	☐	☐
Delicato	☐	☐	☐
Furbo	☐	☐	☐
Generoso	☐	☐	☐
Gentile	☐	☐	☐
Piagnucolone	☐	☐	☐
Intelligente	☐	☐	☐
Pauroso	☐	☐	☐
Pettegolo	☐	☐	☐
Sensibile	☐	☐	☐
Superiore	☐	☐	☐
Socievole	☐	☐	☐
Vanitoso	☐	☐	☐
Invidioso	☐	☐	☐
Ordinato	☐	☐	☐

Figura 15. Scheda di lavoro n. 3; gli aggettivi adatti a descrivere i maschi e le femmine

Attività 5: orientamento sessuale: vantaggi, svantaggi e stereotipi

Obiettivo: far emergere gli stereotipi relativi alle diverse forme di relazione/scelta sessuale.

Materiale: fotocopie, penne.

Svolgimento: il conduttore suddivide la classe in gruppi di 4-5 persone, chiedendo ai ragazzi di compilare la scheda di lavoro n. 4 (Figura 16). Ad ogni sottogruppo viene chiesto di riflettere sui vantaggi, svantaggi e stereotipi di ciascuna categoria riportata sulla scheda, indicando negli appositi spazi le proprie considerazioni. Al termine, il conduttore riunirà il gruppo classe e avvierà una discussione su quanto emerso.

Suggerimenti per il conduttore: il solo riassumere quanto emerso nella classe può essere utile per fornire un'adeguata informazione sull'argomento. Qualora risultasse insufficiente, il conduttore può introdurre una propria unità di formazione atta a completare quanto detto dai ragazzi.

Schema per l'unità d'informazione:

- la maggior parte degli individui sviluppa una chiara attrazione erotica verso l'altro sesso, chiamata eterosessualità, mentre una minoranza si sente attratta sia da maschi che da femmine e questo viene definito come bisessualità. Un ulteriore e minoritario gruppo di persone sceglie partner dello stesso sesso, presentando così un orientamento omosessuale;
- il fatto che un ragazzo o una ragazza provino a volte sentimenti o fantasie verso qualcuno del proprio sesso è da considerarsi del tutto normale;
- a volte si provano sentimenti molto intensi verso l'amico/a del cuore. Una forte sensazione d'amicizia verso qualcuno del proprio sesso non è indice di omosessualità;
- ancora oggi esistono forti condizionamenti culturali in relazione all'orientamento sessuale, in particolare verso l'omosessualità.

SCHEMA DI LAVORO N. 4

Categorie		
Relazioni eterosessuali	Relazioni omosessuali	Relazioni bisessuali

Figura 16. Scheda di lavoro per l'attività 5; l'orientamento sessuale

Attività 6: ragazzi e ragazze: gli stereotipi

Obiettivo: discutere criticamente gli stereotipi sessuali e proporre comportamenti alternativi.

Materiale: tutto il necessario per la costruzione di cartelloni.

Svolgimento: il conduttore, dopo aver suddiviso la classe in due gruppi: uno formato dai maschi e l'altro dalle femmine, chiederà al gruppo dei ragazzi di confrontarsi sulle peculiarità che dovrebbe possedere la "ragazza ideale" e alle ragazze di fare lo stesso tipo di operazione sulle caratteristiche di "ragazzo ideale". Il conduttore suggerirà ai due gruppi di confrontarsi sugli aspetti del carattere, del comportamento, degli interessi e delle abitudini e chiederà ai due gruppi di rappresentare graficamente su un cartellone quanto emerso dal dibattito.

Al termine del lavoro, tutti gli studenti si riuniranno in plenaria e il conduttore inviterà i partecipanti a confrontarsi con il modello da loro proposto di "ragazza/o ideale". Il conduttore solleciterà ogni singolo partecipante a presentare il proprio "modello personale", facilitando lo scambio e le riflessioni sulle tipologie maschili e femminili emerse dal lavoro nei gruppi.

Suggerimenti per il conduttore: la discussione guidata dal conduttore dovrebbe essere focalizzata su alcuni aspetti principali:

- i modelli sociali di comportamento che ogni individuo assume vengono riprodotti fino a sentirli propri;
- nonostante ciò, ogni persona tende a mantenere caratteristiche individuali, diverse dai modelli che l'ambiente circostante offre;
- la non aderenza a modelli "comuni" rende una persona comunque interessante, capace di esprimere la propria individualità e unicità¹.

Innamoramento e relazioni amorose

L'espressione della mascolinità e femminilità è profondamente influenzata dai modelli culturali di appartenenza che definiscono stili e regole delle relazioni tra i sessi.

¹ Tratto da: Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale affettiva. Scuola superiore*. Trento; Erickson: 1997.

Durante l'adolescenza, agire le prime esperienze sessuali rappresenta un momento rilevante per consolidare la propria identità sessuale; di conseguenza, il primo rapporto sessuale può rappresentare un vero e proprio "rito di iniziazione" (Todella, 2006). Anche l'innamoramento rappresenta un'esperienza cruciale dello sviluppo. L'adolescente ha per la prima volta l'occasione di vivere, attraverso una relazione d'amore reale, le fantasie, i desideri e le paure in cui si condensano tutte le sue esperienze dello sviluppo affettivo e sessuale (Simonelli, 2002).

Il bisogno sessuale che emerge con prepotenza sotto la spinta biologica richiede anche di integrare questa pulsione con i bisogni affettivi, ugualmente importanti. Secondo Fabbrini e Melucci (1992, p.103) "...la capacità di innamorarsi, cioè di provare intensa attrazione per un altro essere, è il segno più caratteristico di quest'età e la più convincente dichiarazione di salute che un adolescente possa dare di sé". Ogni relazione a due e, quindi, anche le prime coppie adolescenziali, possono rappresentare l'inizio di una nuova fase di crescita, a patto che entrambi siano in grado di conservare una sufficiente autonomia assieme alla dipendenza che il vincolo affettivo comporta (Todella, 1992). Ma libertà e dipendenza sono due ingredienti che è sempre difficile integrare con equilibrio e, in adolescenza, quando i bisogni sono molto intensi, il rischio di creare relazioni collusive è ancora maggiore. In questa fase di vita infatti si ripropongono con uguale intensità i bisogni infantili: amare ed essere amati, essere indipendenti, essere se stessi, dimostrare le proprie inclinazioni e capacità. Le dinamiche delle coppie che si formano evidenziano questi bisogni e svelano le difficoltà ad affrontarli e a soddisfarli. Da un lato l'adolescente combatte per conquistare l'autonomia e la libertà dalla famiglia, ma dall'altro tende a ristabilire legami che catturano e "risucchiano" (Todella, 2006).

I primi innamoramenti sono totalizzanti, e si assiste ad una vera e propria oscillazione tra uno stato di euforia e un sentimento di malinconia. Altrettanto totalizzanti possono essere i sentimenti di gelosia, rivalità e il desiderio di esclusività che sono vissuti in questo periodo (Simonelli, 2002).

Attività 7: la scoperta della sessualità

Obiettivo: riflettere sulle proprie esperienze sessuali.

Materiale: fogli, penne.

Svolgimento: il conduttore divide la classe in due gruppi (maschi e femmine), ognuno dei quali proporrà un "rappresentante" (solo nel caso di sottogruppi particolarmente numerosi potranno essere eletti 2/3 rappresentanti), il quale sarà portavoce finale di quanto emerso durante il lavoro di gruppo. Lo scopo è quello di riflettere con i propri compagni sul tema: "La scoperta della sessualità", fornendo una testimonianza di un evento/aneddoto personale relativamente all'argomento. Agli studenti verrà chiesto di focalizzarsi principalmente sulle proprie credenze, sui propri timori e insicurezze.

Dopo circa mezz'ora, i partecipanti verranno riuniti in un unico gruppo in cui i singoli rappresentanti leggeranno quanto precedentemente emerso nel proprio sottogruppo. Il portavoce di ogni gruppo riporterà, quindi, all'intera classe quanto emerso nel proprio sottogruppo relativamente a:

- paure
- eventuali stereotipi, false credenze e tabù che hanno condizionato e/o caratterizzato il processo di sviluppo
- fantasie e aspettative sulla prima volta
- quali sono i confidenti primari che l'adolescente sente più adatti per questo tema.

Al termine della restituzione tutti i ragazzi della classe verranno sollecitati ad esprimere le proprie impressioni.

Suggerimenti per il conduttore: il lavoro in piccoli gruppi e con persone del proprio sesso

può facilitare la condivisione di esperienze e di vissuti, soprattutto quando si affronta un tema così delicato come quello della sessualità. Inoltre, l'eventualità di delegare ad un rappresentante la verbalizzazione della propria esperienza offre la possibilità di mantenere l'anonimato¹.

Attività 8: tre amiche parlano di.../tre amici parlano di...

Obiettivo: riflettere e discutere sugli atteggiamenti maschili e femminili relativamente al vissuto dell'innamoramento e dei primi rapporti sessuali.

Materiale: fotocopie.

Svolgimento: il conduttore, dopo aver suddiviso la classe in due gruppi, distribuirà ad ogni gruppo la scheda di lavoro n. 5 con la traccia per il *role playing*. A ciascun gruppo verrà chiesto di indicare le caratteristiche e gli atteggiamenti specifici di ciascun personaggio e di scegliere l'attore che interpreterà il ruolo. Quindi, verrà avviato il *role playing* seguito da una discussione in gruppo.

Suggerimenti per il conduttore: gli adolescenti vivono le proprie emozioni e sentimenti con grande partecipazione affettiva. L'esperienza dell'innamoramento e delle prime relazioni sessuali può assumere, in questa fase evolutiva, un carattere di esclusività, rappresentando il primo passo verso una modalità adulta di relazione di coppia. Riflettere e confrontarsi con il gruppo dei pari su questi argomenti costituisce per l'adolescente un'occasione unica per inquadrare gli aspetti positivi e/o negativi e di confrontarsi sulle proprie esperienze, aspettative e valori².

SCHEMA DI LAVORO N. 5

Traccia per il *role playing*. Tre amiche parlano di...

- Angela ha 16 anni; due anni fa ha fatto l'amore con Davide per la prima volta. Ora si sono lasciati.
- Lorena ha 17 anni; da un anno sta con un ragazzo, ma non hanno mai fatto l'amore, perché lei non lo ritiene giusto.
- Angela pensa che con il proprio ragazzo si possa fare liberamente l'amore se lo si desidera. Lorena pensa che si debba fare l'amore solo quando esiste un sentimento reciproco molto profondo.
- Sabrina è un'amica delle due ragazze; si rivolge a loro per chiedere un consiglio, dato che il suo ragazzo le ha chiesto di fare l'amore.

Traccia per il *role playing*. Tre amici parlano di...

- Francesco e Luca si ritrovano negli spogliatoi della palestra e rimangono un po' a chiacchierare dopo la partita.
- Luca vuole parlare di sesso con l'amico, perché sa che Francesco ha già avuto parecchie ragazze; l'ultima, che aveva 15 anni, non voleva avere rapporti sessuali, ma lui è riuscito a convincerla. Luca vuole avere consigli perché anche lui ha una ragazza, ma...
- È presente alla discussione anche Giovanni.

¹ Tratto da: Manes S. (Ed.). *68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi*. Milano: Franco Angeli; 1999

² Tratto da: Marmocchi P, Raffuzzi L. *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*. Roma: Carocci; 1993

Attività 9: la relazione di coppia

Obiettivo: discutere le caratteristiche, le funzioni della coppia e le necessità che questa soddisfa, focalizzando l'attenzione sulle proprie aspettative al riguardo.

Materiale: fotocopie, penne.

Svolgimento: il conduttore propone un brainstorming sul tema “che cos'è la coppia” e “le motivazioni che spingono le persone a formare una coppia”. Dopo aver facilitato la discussione tra i ragazzi, rielaborando gli elementi emersi, il conduttore proporrà al gruppo classe di compilare la scheda di lavoro n. 6, in cui sono raffigurati due cerchi intersecantesi tra loro. I partecipanti dovranno quindi indicare gli elementi che, a loro parere, appartengono alla sfera comune di una coppia e quelli che invece fanno parte di un'area individuale. Dopo 15 minuti, il conduttore riporterà graficamente quanto emerso dal lavoro in gruppo.

Suggerimenti per il conduttore: le prime sperimentazioni di vita di coppia costituiscono un'esperienza cruciale della crescita. Queste esperienze costituiscono un punto di partenza importante per l'apprendimento di quello che diverrà, in seguito, lo stile di vivere la coppia. In questa prospettiva, l'adolescente che ha la possibilità di esplorare i propri pensieri e desideri, confrontandoli con il gruppo dei pari, ha l'occasione di osservare e apprendere modalità relazionali diverse dalle proprie¹.

SCHEDA DI LAVORO N. 6

I due cerchi sottostanti rappresentano i partner di una coppia (Figura 17). Ogni coppia ha delle aree in comune e delle aree individuali. Nello spazio di intersezione scrivi ciò che, secondo te, in un rapporto ideale due partner devono avere in comune, che devono cioè condividere (esperienze, desideri, attività, sentimenti, ecc.) e nelle aree individuali ciò che secondo te deve o può restare nell'esperienza individuale.

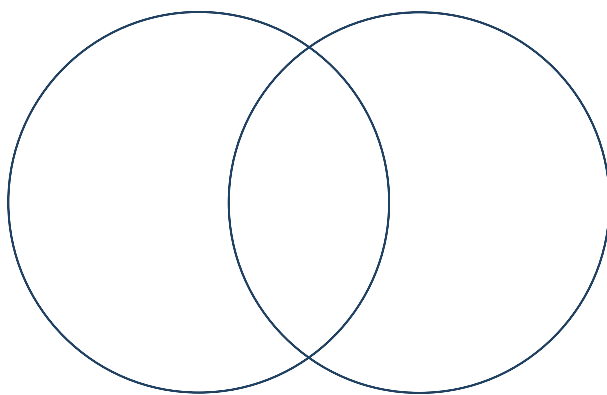


Figura 17. Scheda di lavoro n. 6; i cerchi rappresentano la coppia con aree comuni e individuali; i ragazzi devono scrivere nell'area di intersezione ciò che in un rapporto ideale i due partner devono condividere

Comportamenti a rischio

L'azione rischiosa comporta per l'adolescente una serie di “guadagni psicologici”, dal momento che essa riveste importanti funzioni nel processo di costruzione dell'identità,

¹ Tratto da: Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale affettiva. Scuola superiore*. Trento: Erickson; 1997.

permettendogli di sperimentare la capacità di scegliere in maniera autonoma, di esplorare le sue possibilità fisiche e di provare nuove sensazioni ed emozioni. Inoltre, i comportamenti a rischio assumono un valore relazionale nel rapporto con gli adulti e i coetanei in quanto, con la loro estrema visibilità e carica emotiva, stimolano le reazioni e il riconoscimento degli altri.

In questo quadro, i rapporti sessuali rappresentano un ambito piuttosto complesso poiché da un lato, ricoprono una funzione fondamentale nella strutturazione dell'identità e della personalità e, dall'altro possono comportare dei "rischi", come gravidanze indesiderate o malattie sessualmente trasmissibili (MST). Si tratta di possibili conseguenze insite anche nei rapporti sessuali tra adulti ma, negli adolescenti, sembrano riflettere le caratteristiche distintive di quest'età: la propensione alla sperimentazione e l'inesperienza nel valutare tanto le conseguenze quanto gli effetti delle proprie azioni. In questa prospettiva, sono stati evidenziati diversi elementi che possono essere considerati predittivi di comportamenti a rischio in adolescenza: si tratta dei fattori di rischio e dei fattori di protezione che, combinandosi tra loro, possono far emergere, o al contrario ridurre, gli indicatori di rischio quali l'abbandono scolastico, l'uso di droghe o i comportamenti antisociali.

Le iniziative di prevenzione primaria rivolte agli adolescenti hanno l'obiettivo generale di sostenere un processo di crescita, nel corso del quale possono manifestarsi momenti di crisi e di blocco. La prevenzione sostiene la crescita, aiuta a pensare e costruire un futuro possibile, tenendo però ben presente il bisogno naturale degli adolescenti di trovare un porto sicuro in cui potersi rifugiare per riflettere sui risultati, più o meno soddisfacenti, delle incursioni in nuovi territori (Giori, 1998). In considerazione di tali variabili, gli interventi di promozione della salute, dovrebbero avere come obiettivo da un lato il potenziamento delle risorse e dei fattori protettivi dell'individuo e della rete sociale in cui è inserito, e dall'altro il contenimento dei fattori di rischio.

Attività 10: assumo comportamenti responsabili

Obiettivo: favorire l'acquisizione di comportamenti adeguati per aumentare le capacità di *problem solving* rispetto alla prevenzione delle MST.

Materiale: fotocopie, penne.

Svolgimento: il conduttore chiede al gruppo classe di indicare quei comportamenti che permettono di prevenire il contagio delle MST, trascrivendo alla lavagna quanto emerso. I partecipanti vengono quindi divisi in sottogruppi di 4-5 persone; ogni gruppo dovrà indicare i possibili ostacoli e le soluzioni di ogni comportamento preventivo precedentemente indicato (scheda di lavoro n. 7, Figura 18). Al termine del lavoro, il gruppo classe verrà riunito per confrontarsi su quanto emerso all'interno dei sottogruppi; il conduttore sintetizzerà le difficoltà e gli ostacoli riportati dai ragazzi nel lavoro in gruppo. Successivamente, guiderà i partecipanti nell'elaborazione di possibili soluzioni per risolvere la situazione problematica, analizzando insieme col gruppo il rapporto costi/benefici della strategia presa in esame.

Suggerimenti per il conduttore: l'assunzione di comportamenti responsabili, soprattutto riguardo la prevenzione delle MST, è fortemente legata alla capacità da parte dell'adolescente di risolvere situazioni problematiche. Di conseguenza, apprendere modalità diverse di gestione delle relazioni interpersonali diventa un requisito fondamentale per la messa in atto stessa di comportamenti preventivi.¹

¹ Tratto da: Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale affettiva. Scuola superiore*. Trento: Erickson; 1997.

SCHEDA DI LAVORO N. 7

Comportamento:	
Possibili ostacoli	Possibili soluzioni

Figura 18. Scheda di lavoro per l'attività 10; comportamenti responsabili

Attività 11: racconti

Obiettivo: aumentare nei ragazzi la consapevolezza dei propri atteggiamenti rispetto alle MST.

Materiale: fotocopie, penne.

Svolgimento: dopo aver suddiviso la classe in piccoli gruppi (4-5 persone), il conduttore distribuisce ad ognuno di essi la scheda di lavoro n. 8 (Figura 19), contenente brevi storie riferite a situazioni in cui i protagonisti si trovano a dover adottare comportamenti responsabili. I ragazzi dovranno quindi rispondere alle domande presentate di seguito al testo, rivolte alla ricerca di soluzioni per la situazione problematica.

Suggerimenti per il conduttore: l'osservazione diretta dei ragazzi, durante la discussione in gruppo, risulta essere uno strumento particolarmente utile per la guida dell'attività, in quanto consente di cogliere le capacità e le risorse di ogni individuo nell'affrontare e gestire le situazioni problematiche e nel mettere in atto comportamenti preventivi¹.

SCHEDA DI LAVORO N. 8

RACCONTO

Simone e Valentina si conoscono superficialmente da molto tempo, si sono visti varie volte in discoteca ma non si sono mai di fatto frequentati. Valentina piace molto a Simone, che desidera conoscerla di più e uscire con lei. Una sera la invita a fare un giro dopo la discoteca e Valentina accetta volentieri. Simone si sente molto attratto dalla ragazza, vorrebbe stare in intimità con lei, cercare un posto dove andare, ma allo stesso tempo ne ha paura perché sa che Valentina ha avuto molte relazioni con ragazzi e, se si presenta l'occasione di avere un rapporto sessuale, non sa come affrontare il discorso e chiederle di usare il profilattico, che Simone ha a disposizione.

Provate a fare alcuni esempi di come Simone potrebbe affrontare la situazione con Valentina.

1. Come potrebbe proporre a Valentina di usare il profilattico?

¹ Tratto da: Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale affettiva. Scuola superiore*. Trento: Erickson; 1997.

2. *Se Valentina dovesse offendersi, perché le sembra di essere considerata una “poco di buono”, cosa potrebbe dirle per convincerla dell'opportunità della sua richiesta?*

3. *Se Valentina, nonostante tutto, dovesse rifiutarsi di usare il profilattico cosa dovrebbe fare Simone?*

4. *Se Simone dovesse arrivare al punto di rifiutare il rapporto, come potrebbe dirlo a Valentina, senza che questo lo faccia sentire a disagio? (Simone teme che Valentina racconti l'episodio ai suoi amici, che potrebbero prenderlo in giro)*

RACCONTO

Luca e Donata stanno assieme da qualche settimana. Entrambi in precedenza hanno avuto rapporti sessuali con vari partner, anche occasionali. Ne hanno parlato tranquillamente e hanno concordato di usare il profilattico qualora dovessero avere rapporti sessuali. Una sera si trovano da soli, non era previsto, e la loro intimità li porta ad avere un forte desiderio di fare l'amore per la prima volta insieme. Non hanno però un profilattico a disposizione: Luca vorrebbe avere ugualmente un rapporto sessuale, Donata no ricordandosi degli accordi che avevano già preso.

Provate a fare alcuni esempi di come Donata potrebbe affrontare la situazione con Luca.

1. *Cosa potrebbe dire Donata a Luca, senza rompere il clima di intimità che si è creato?*

2. *Se Luca dovesse avere un atteggiamento superficiale e dovesse cercare di convincere Donata ad avere lo stesso un rapporto, cosa dovrebbe fare Donata?*

3. *Donata pensa di convincere Luca a vivere la situazione di intimità in modo piacevole, pur non arrivando al rapporto sessuale. Cosa può proporgli?*

4. *Ipotizzando che Donata sia riuscita a convincere Luca, ma dopo lo veda serio e un po' scontroso, come potrebbe affrontare la situazione?*

Figura 19. Scheda di lavoro per l'attività 11; comportamenti responsabili

Attività 12: lo slogan

Obiettivo: favorire una riflessione sulla necessità di adottare comportamenti preventivi rispetto alle MST.

Materiale: fotocopie, penne.

Svolgimento: il conduttore invita ogni partecipante a compilare la scheda di lavoro n. 9 (Figura 20), avendo precedentemente suddiviso i partecipanti in sottogruppi. I ragazzi di ogni gruppo si confrontano su quanto emerso dalla compilazione della scheda e insieme ai compagni inventano uno slogan. Quindi, in plenaria verranno illustrati i lavori di ogni sottogruppo.

Suggerimenti per il conduttore: in genere i ragazzi considerano l'AIDS come l'unica malattia a trasmissione sessuale; qualora non emerga spontaneamente, è importante che il conduttore sottolinei la possibilità di contagio di altre malattie e le eventuali modalità di trasmissione¹.

SCHEMA DI LAVORO N. 9

1. Individuare quattro comportamenti a rischio per la diffusione delle malattie sessualmente trasmesse. a. _____ b. _____ c. _____ d. _____ Inventare uno slogan utile a diffondere comportamenti preventivi rispetto alle malattie sessualmente trasmesse. _____ _____ 2. Identificate tre motivi per cui, secondo voi, i ragazzi non utilizzano in modo diffuso il preservativo come mezzo di prevenzione delle malattie sessualmente trasmesse a. _____ b. _____ c. _____ Inventate uno slogan che inviti a utilizzare il preservativo come mezzo di prevenzione delle malattie sessualmente trasmesse. _____ _____

Figura 20. Scheda di lavoro per l'attività 12; comportamenti responsabili

¹ Tratto da: Marmocchi P, Raffuzzi L. *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*. Roma: Carocci; 1993.

Contraccezione

La diffusione dei rapporti sessuali nel periodo adolescenziale pone in rilievo la questione della contraccezione per la prevenzione di gravidanze indesiderate. Byrne (1983), a tal proposito, propone un modello concettuale definito *five-step process* secondo cui l'uso efficace dei contraccettivi sarebbe un comportamento complesso comprendente diverse fasi: acquisire, elaborare e conservare nella memoria informazioni precise circa il concepimento e le modalità di prevenirlo; sapere che intrattenere rapporti sessuali è una possibilità reale della propria esistenza; riuscire ad avere la disponibilità del contraccettivo adeguato; essere capace di comunicare con il partner a proposito dell'opportunità e delle modalità della contraccezione; utilizzare correttamente il contraccettivo scelto. Ognuna di queste fasi prevede l'integrazione di processi cognitivi e affettivi che fanno riferimento al senso di sicurezza personale e al contesto socio-culturale.

Uno dei compiti fondamentali del periodo adolescenziale è l'acquisizione della maturità e competenza psicosessuale (Simonelli, 2002). Tale competenza comporta la capacità di pensare alla propria sessualità, di comprendere il legame esistente tra attività sessuale e procreazione, di accettare la propria sessualità tanto da essere in grado di provvedere ad una sua pianificazione.

Attività 13: i contraccettivi

Obiettivo: aumentare la conoscenza dei metodi contraccettivi e dei loro meccanismi d'azione.

Materiale: immagini/schede didattiche (se ritenute necessarie).

Svolgimento: il conduttore, prendendo spunto dalle possibili definizioni del termine contraccezione, propone alla classe un brainstorming sulle conoscenze relative a questo tema. Quindi, riporta alla lavagna quanto proposto dai ragazzi, avviando una discussione al riguardo.

Al termine, verranno fornite ai partecipanti alcune informazioni corrette sul tema della contraccezione, seguendo lo schema di seguito riportato:

- definizione di contraccezione (può riprendere gli elementi espressi nell'attività precedente o fornirne una propria);
- definizione delle caratteristiche che deve avere un buon contraccettivo: sicurezza, innocuità, reversibilità e accettabilità;
- classificazione dei metodi contraccettivi: metodi naturali (Ogino-Knauss, temperatura basale, Billings, sintotermico), metodi barriera (spermicidi, diaframma, preservativo, dispositivi intrauterini), metodi ormonali (pillola anticoncezionale);
- brevi spiegazioni relative alle precedenti categorie;
- coito interrotto (sottolineando che non può essere considerato un metodo contraccettivo).

Il conduttore fornirà informazioni sui meccanismi d'azione, sui vantaggi e gli svantaggi dei singoli metodi contraccettivi, sui miti e le false credenze che li accompagnano.

Suggerimenti per il conduttore: il conduttore dovrebbe astenersi dal dare giudizi di valore, evitando di esprimere pareri personali sul “metodo contraccettivo migliore” da utilizzare. Inoltre, qualora lo ritenesse necessario, potrà avvalersi di immagini/schede didattiche per rendere più fruibile la comprensione dell'apparato teorico¹.

¹ Tratto da: Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale affettiva. Scuola superiore*. Trento: Erickson; 1997.

Attività 14: mettere alla prova le opinioni e motivarle

Obiettivo: facilitare la riflessione e la condivisione su alcuni aspetti relativi alla contraccezione.

Materiale: fotocopie.

Svolgimento: il conduttore divide i ragazzi in sottogruppi e consegna ad ogni partecipante la scheda di lavoro n. 10 (Figura 21), che dovrà essere compilata individualmente. Quindi, ogni ragazzo si confronterà prima con i membri del proprio sottogruppo e, successivamente, con il gruppo classe su quanto ha riportato nella propria scheda.

Suggerimenti per il conduttore: il conduttore dovrebbe facilitare la riflessione sui possibili significati relativi ad ogni scelta contraccettiva, sulla base delle inclinazioni di ciascuno e delle possibilità di scelta in campo sessuale¹.

SCHEDA DI LAVORO N. 10

Esprimi il tuo accordo o disaccordo sulle seguenti affermazioni e motivalo:

- Pensare alla contraccezione prima di avere rapporti sessuali toglie spontaneità al rapporto.
- La scelta contraccettiva riguarda esclusivamente la donna.
- Oggi i genitori possono dare consigli ai figli sugli anticoncezionali da usare.
- Una ragazza che usa la pillola è considerata male dagli amici.
- Se due ragazzi sono cattolici non usano gli anticoncezionali.
- Una ragazza che accetta di usare il coito interrotto dimostra di aver fiducia nel suo partner.
- La scelta di usare gli anticoncezionali viene fatta solo dopo aver già avuto dei rapporti sessuali.

Attività 15: la scelta contraccettiva

Obiettivo: favorire la riflessione sui fattori che influenzano la scelta contraccettiva.

Materiale: fotocopie, penne.

Svolgimento: il conduttore divide la classe in sottogruppi di 4-5 persone e distribuisce la scheda di lavoro n. 11. Successivamente le risposte emerse durante il lavoro verranno sintetizzate ed espone verbalmente in plenaria.

Suggerimenti per il conduttore: il conduttore può invitare in classe gli operatori del consultorio di zona, laddove questa collaborazione sia possibile².

¹ Tratto da: Marmocchi P, Raffuzzi L. *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*. Roma: Carocci; 1993.

² Tratto da: Marmocchi P, Raffuzzi L. *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*. Roma: Carocci; 1993

SCHEMA DI LAVORO N. 11

Irene e Carlo, di 17 e 18 anni, stanno insieme da parecchi mesi e pensano di iniziare ad avere rapporti sessuali. Si pongono quindi il problema di utilizzare un contraccettivo.

1. *Ritenete che pensare alla contraccezione prima di iniziare ad avere rapporti sessuali sia un atteggiamento diffuso tra i giovani?*

☐ sì ☐ no

2. *Vi sembra una precauzione eccessiva?*

☐ sì ☐ no

Se sì, perché?

3. *Come incidono i seguenti fattori sulla loro scelta?*

- **Coppia:** Come reagisce Carlo? Scelgono insieme oppure “ci pensa lui”? Ritiene che sia un problema della ragazza?
- **Genitori:** Ne parlano con la madre o il padre? Si fanno consigliare? Come reagiscono i genitori di Irene? E quelli di Carlo? Oppure i due ragazzi preferiscono tenere tutto nascosto?
- **Amici:** Ne parlano con gli amici? Come reagiscono questi? Irene teme di essere giudicata? E Carlo?
- **Religione:** Se sono cattolici, questo incide sulla loro scelta? Che posizione ha la Chiesa cattolica rispetto alla contraccezione?
- **Ostacoli:** Hanno dubbi? Paure? Sanno a chi rivolgersi? Irene teme la visita ginecologica? Carlo la accompagnerà al consultorio?

Figura 21. Scheda di lavoro per l'attività 14; riflessioni sulla contraccezione

Proposte filmografiche

Gli adolescenti vivono in un mondo ricco di messaggi iconici e multimediali e si dimostrano particolarmente attenti e propensi all'utilizzo di schemi comunicativi propri del linguaggio visivo, quale la rappresentazione della realtà strutturata come totalità. Il linguaggio delle immagini svolge un ruolo fondamentale nella formazione dell'identità personale e nell'assimilazione di modelli sociali e culturali attraverso quei processi di immedesimazione e identificazione particolarmente attivi negli adolescenti e facilmente stimolati dal codice visivo.

Alla luce di queste considerazioni, se l'obiettivo finale della scuola è quello di fornire all'alunno un'educazione globale, si evidenzia la necessità per questa istituzione formativa di ricercare e sperimentare itinerari metodologici in grado di proporre un'educazione alla lettura del linguaggio audio-visivo e iconico al fine di rendere il giovane uno spettatore attivo capace di scegliere, leggere e valutare nella pratica quotidiana un qualsiasi prodotto iconico.

Il film rispetto all'ambito linguistico unisce procedimenti e tecniche tratte da diverse aree espressive (immagini, musica, parole), che in esso si fondono e si alternano, rendendo il linguaggio cinematografico poli-semantico. Inoltre il linguaggio cinematografico, basandosi sull'utilizzo contemporaneo di più codici espressivi si configura quale vivida simulazione e rappresentazione del reale, in grado di stimolare processi di immedesimazione e identificazione con i personaggi e di attivare esperienze, suggestioni e affetti personali legati al tema del film o a realtà similari.

Il prodotto filmico rappresenta, dunque, il medium ideale in grado di permettere il confronto e l'integrazione tra studenti appartenenti a realtà sociali e culturali diverse tra loro (Ferracin, Porcelli, 1993).

Di seguito viene riportato un esempio di scheda critica relativa al film "Come te nessuno mai", utile come linea guida per attivare una riflessione con il gruppo classe, successiva alla visione del film (Figura 22).

- <i>Il gruppo</i> • Da che cosa viene definito il gruppo (abbigliamento, linguaggio, idee politiche)? • Come sono codificate le relazioni all'interno del gruppo? • Come si differenziano il gruppo di amici composto dai ragazzi e quello composto dalle ragazze? - <i>L'amicizia</i> • Quali sono i valori alla base dei rapporti di amicizia tra i personaggi del film? • Cosa accade quando tali valori vengono "traditi"? • Che ruolo hanno gli amici nell'evolversi delle vicende? - <i>Le relazioni sentimentali</i> All'interno del film, alcuni personaggi hanno relazioni sentimentali tra di loro. Ripensa alle più importanti (tra Martino e Valentina, tra Silvio e Valentina e tra Silvio e Claudia), in cosa si differenziano? Su cosa si fondano? • Quali sono i limiti e i punti di forza di ciascuna? - <i>Il rapporto sessuale</i> I protagonisti del film, che valore danno al rapporto sessuale? • Viene vissuto allo stesso modo all'interno del gruppo e nel privato? • Viene vissuto allo stesso modo da ragazzi e ragazze? - <i>I consigli</i> • A chi chiede consiglio Silvio rispetto a come comportarsi nelle sue relazioni? • Che tipo di atteggiamento ha rispetto ai consigli che riceve? • Le persone che consigliano Silvio sono dei validi consiglieri? • Secondo te, c'era qualcun altro a cui si sarebbe potuto rivolgere? - <i>Il rapporto con i genitori</i> • Nel film vengono mostrati diversi momenti di conflitto nei rapporti genitori-figli, soprattutto all'interno della famiglia di Silvio. Che cosa si rimproverano rispettivamente? Cosa condividono? • Secondo te, cosa delle diverse visioni che hanno deriva da differenze generazionali e cosa dal ruolo rispettivo?
--

Figura 22. Scheda guida sul film: "Come te nessuno mai" per forum di discussione¹

¹ Tratto da: Pellai A, Boncinelli S. *Just do it!*. Milano: Franco Angeli; 2002

Filmografia ragionata

Come te nessuno mai

Scheda Film

Genere:	Commedia
Regista:	Muccino, Gabriele
Soggetto:	Muccino, Gabriele, Muccino, Silvio
Soggetto:	Fusco, Giovanni
Sceneggiatore:	Muccino Silvio, Tulli Adele, Muccino Gabriele
Produttore:	Procacci, Domenico
Fotografia:	Catinari, Arnaldo
Montaggio:	Di Mauro, Claudio
Musiche:	Buonvino, Paolo
Scenografie:	Di Napoli, Eugenia F.
Film per tutti	
Cast:	Silvio Muccino (Silvio Ristuccia), Giuseppe Sanfelice di Monteforte (Ponzi), Giulia Steigerwalt (Claudia), Giulia Carmignani (Valentina), Luca De Filippo (il padre di Silvio), Anna Galiena (la madre di Silvio), Enrico Silvestrin (Alberto Ristuccia), Giulia Ciccone (Chiara Ristuccia), Adele Tulli (Veronica), Caterina Silva (Giulia), Valeria D'Obici (la madre di Giulia), Luis Molteni (il preside del Liceo).
Crediti:	montaggio, Claudio Di Mauro; musiche, Paolo Buonvino; scenografie, Eugenia F. di Napoli.
Prodotto:	Italia: Fandango Mikado RAI Radiotelevisione italiana, 1999.
Distribuito:	Italia: Elle U Multimedia, 1999.

Trama

Il sedicenne Silvio vive in una famiglia borghese di Roma, insieme ai genitori ex sessantottini, un fratello universitario e una sorella boy-scout. Liceale, sempre insieme all'amico Ponzi, egli è innamorato segretamente di Valentina, la ragazza di un suo compagno di classe. Durante l'occupazione della scuola, decisa per lottare contro la privatizzazione e l'omologazione dell'individuo, riesce finalmente a baciarla, ma commette l'errore di raccontarlo a Ponzi, il quale dà il via a un giro di voci incontrollabile. Pur di dormire la notte a scuola in modo da stare ancora con Valentina, Silvio litiga furiosamente con i genitori. Andando contro il parere del padre, a cui rinfaccia l'imborghesimento e l'incapacità di capirlo, prende il sacco a pelo e ritorna al liceo. Nel frattempo però la "voce" del bacio è arrivata alle orecchie di Martino, il ragazzo di Valentina, il quale si vendica picchiandolo. Silvio si ritrova così pestato e inoltre abbandonato dalla ragazza, che non voleva far sapere in giro l'accaduto. Disperato ritorna a casa. Il giorno successivo la polizia entra con la forza nella scuola arrestando molti ragazzi. Silvio, insieme a Claudia, una compagna di classe segretamente innamorata di lui, è tra i pochi a fuggire. Lo scampato pericolo dà la forza alla timida Claudia di svelare l'amore per l'amico. Silvio, dapprima sorpreso, decide di ricambiare l'affetto e fa con lei per la prima volta l'amore.

Parole chiave

Adolescenti - Amicizia - Amore - Figli adolescenti - Genitori - Italia - Partecipazione politica - Rapporti - Scuole medie superiori - Sessualità - Studenti

Beautiful thing

Scheda film

Genere: Commedia
Regista: Mac Donald, Hettie
Soggetto: Harvey, Jonathan
Sceneggiatore: Harvey, Jonathan
Produttore: Garnett, Tony
Produttore: Shapter, Bill
Fotografia: Seager, Chris
Montaggio: Fairservice, Don
Musiche: Altman, John

Film per tutti

Soggetto tratto dal testo teatrale Beautiful Thing, di Jonathan Harvey

Cast: Linda Henry (Sandra Gangel), Glen Berry (Jamie Gangel), Scott Neal (Ste Pearce), Ben Daniels (Tony), Tameka Empson (Leah), Garry Cooper (Ronnie Pearce), Daniel Bowers (Trevor Pearce), Jeillo Edward (Rose), Andrew Fraser (Jayson), John Savage (Lenny), Terry Duggan (Kevin), Anna Karen (Marlene), Sophie Stanton (Louise).

Crediti: montaggio, Don Fairservice; musiche, John Altman; scenografie, Mark Stevenson.

Prodotto: Gran Bretagna: Channel Four Films World Productions, 1996.

Distribuito: Italia: Lucky Red Home Video, 1996.

Trama

Jamie è un adolescente deriso dai suoi compagni di scuola per la sua riservatezza e per la presunta scarsa virilità. Jamie abita con la madre Sandra nel quartiere di Thamesmead, periferia di Londra. Suoi vicini di casa sono Ste, meglio integrato di Jamie nei giochi dei coetanei, ma vessato dal padre alcolista e dal fratello spacciatore e Leah, stravagante ragazza, pungente e dedita al culto maniacale di Mama Cass, la corpulenta cantante del gruppo californiano dei Mamas and Papas. La vita sul ballatoio dell'abitazione procede sempre uguale ogni giorno che passa, ma una notte, maltrattato più del solito dal fratello Trevor, Ste decide di non far ritorno a casa. Incontrato e consolato da Sandra, di ritorno dal lavoro in un pub, Ste passa la notte nella stanza di Jamie: è l'inizio di una conoscenza sempre più sensibile che porterà i due ragazzi ad innamorarsi e a vivere quotidianamente il loro sentimento, nonostante la paura che parenti e amici possano scoprire la loro unione. Un giorno Sandra riceve una telefonata da un'insegnante che l'avvisa del fatto che Jamie continua ad essere oggetto di beffe da parte dei compagni di classe. La donna fruga nello zaino del figlio e legge sui quaderni ignobili offese rivoltegli a causa della sua omosessualità. Lo segue e vede che con Ste si reca in un noto locale gay. Al ritorno di Jamie, Sandra lo affronta a muso duro, ma nonostante l'estremo turbamento causato dalla scoperta, capisce le motivazioni e consola sia il figlio sia Ste, i quali ora possono mostrare apertamente il loro sentimento con un ballo nel cortile, sotto lo sguardo di tutto il vicinato.

Parole chiave

Adolescenti maschi - Coetanei - Familiari - Maltrattamento - Omosessuali - Rapporti - Sessualità - Violenza su adolescenti

Philadelphia

Scheda Film

Genere: Drammatico
 Regista: Demme, Jonathan
 Soggetto: Nyswaner, Ron
 Sceneggiatore: Nyswaner, Ron
 Produttore: Saxon, Edward
 Produttore: Demme, Jonathan
 Montaggio: Mckay, Craig
 Musiche: Springsteen, Bruce
 Muiche: Shore, Howard
 Scenografie: Zea, Kristi
 Film per tutti
 Prodotto: USA, 1993
 Cast: Banderas Antonio (Miguel), Hanks Tom (Andrew Beckett), Robards Jason, Washington Denzel (Joe Miller), Woodward Joanne.
 Premi e riconoscimenti:
 premio Oscar miglior attore Tom Hanks, premio Oscar migliore colonna sonora.

Trama

Andrew Beckett (Tom Hanks) è un avvocato rampante che lavora per il più prestigioso studio legale della città. In ufficio nessuno sa che da anni vive felicemente con Miguel (Antonio Banderas) e, meno che mai, che ha contratto l'Aids. Una ferita sulla fronte, causata dall'incipiente malattia, attira però l'attenzione di un collega. Pochi giorni dopo, viene licenziato con la scusa di scarsa efficienza. Andrew, convinto che sia la malattia la vera causa del suo benservito, si rivolge a molti avvocati per intentare una causa contro chi lo ha ingiustamente e illegalmente discriminato. L'unico a dargli retta è Joe Miller (Denzel Washington), un avvocato di colore, che inizialmente stenta molto ad accettare l'incarico perché è fondamentalmente prevenuto verso gli omosessuali e gli dà fastidio avere contatti con un malato. Andrew, sempre più roso dalla malattia, presenzia alla causa in tribunale; la parte avversa giustifica fittiziamente il proprio comportamento, negando la conoscenza della malattia e addebitando il licenziamento alla sua inaffidabilità professionale. Joe, dal canto suo, diventato amico di Andrew, impara ad apprezzarlo sia dal punto di vista umano che morale. La sua difesa coraggiosa e volitiva influenza positivamente la giuria: il verdetto è favorevole ad Andrew, ma non c'è che il tempo di comunicargli l'esito, perché muore di lì a poco.

Parole chiave

Rapporti - Sessualità - Malattie sessualmente trasmesse - Discriminazione - Comportamenti a rischio - Amore - Omosessualità

Tredici anni

Scheda Film

Genere: Drammatico
Regista: Hardwicke, Catherine
Soggetto: Hardwicke, Catherine
Sceneggiatore: Hardwicke, Catherine
Sceneggiatore: Reed, Nikki
Produttore: Venice Surfclub
Montaggio: Richardson, Nancy
Musiche: Mothersbaugh, Mark
Scenografie: Strober, Carol
Film per tutti
Titolo originale: Thirteen
Cast: Holly Hunter (Melanie), Evan Rachel Wood (Tracy), Nikki Reed (Evie), Brady Corbet (Mason), Jeremy Sisto (Brady), Deborah Kara Unger (Brooke), Sarah Clarke (Birdie), Vanessa Anne Hudgens (Noel), Jenicka Carey Small (Astrid), Tessa Ludwick (Yumi), Java Benson, Sarah Cartwright (Medina), Yasmine Delawari (sig.na Flores), Charles Duckworth (Javi), Ulysses Estrada (Rafa), Cynthia Ettinger (Cynthia), Steven Kozlowski (Skanky Runaway), Maurice 'Mo' Mcrae, Frank Merino (De Leon), D.W. Moffett (Travis), Kip Pardue (Luke).
Prodotto: USA, 2003.
Distribuito: 20th Century Fox

Trama

Tracy è una studentessa modello di tredici anni, con le treccine, gli orsetti del cuore e la sua amata Barbie. Quando arriva al liceo, dove impera lo spirito del branco, subisce il fascino della ragazza più popolare della scuola, Evie Zamora, che con il suo carisma la spinge, per imitazione, a trasformarsi completamente. Tutta la sua energia è impegnata a essere alla moda, avere il look giusto, fare le esperienze che la rendano appetibile agli occhi di chi per lei conta.

Parole chiave

Adolescenti - Amicizia - Cambiamenti corporei - Figli adolescenti - Genitori - Rapporti - Scuole medie superiori - Sessualità

BIBLIOGRAFIA

- Baldo M. L'educazione sessuale: il futuro degli adolescenti contro le paure degli adulti. In: Bertinato L, Caffarelli E, Greco D, Poli S. (Ed.). *Seminario Europeo sull'educazione alla salute e prevenzione dell'AIDS nella scuola*. RAPPORTO 1194-1995. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 1995. (Rapporti ISTISAN, 95/30).
- Bandura A. *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall; 1986.
- Barbagli M, Colombo A. *Omosessuali moderni*. Bologna: Il Mulino; 2001.
- Baumer EP, South SJ. Community effects on Youth Sexual Activity. *Journal Marriage and the Family* 2001;63(2):540-54.
- Bertinato L. I giovani e la prevenzione. In: Simonelli C, Petruccelli F, Vizzari V. (Ed.). *Sessualità e terzo millennio*, Vol. II. Milano: Franco Angeli; 1998.
- Beyth-Marom R, Fischhoff B. Adolescents' decisions about risks: A cognitive perspective. In Schulemberg J, Maggs J.L, Hurrelmann K. (Eds). *Health risks and developmental transitions during adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press; 1997.
- Boncinelli V. L'educazione sessuale ad orientamento medico e biologico. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale* Vol.1. Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Bonino S, Cattelino E, Ciairano S. *Adolescenti e rischio*. Firenze: Giunti; 2003.
- Bukowski W.M, Hoza B, Newcomb AF. Physical attractiveness and sport ability as predictor of same sex and opposite sex popularity among early adolescent boys and girls. *Meeting of the Eastern Psychological Association*, Boston; 1985.
- Buzwell S, Rosenthal D. Constructing a sexual self: Adolescent's sexual self-perception and sexual risk taking, *Journal of Research on Adolescence* 1996;6(4):489-513.
- Byrne D. Sex without Contraception. In: Byrne D, Fisher WA (Ed.). *Adolescents, Sex and Contraception*. New York: Hillsdale; 1983.
- Canestrari R. Conflitti psichici nel passaggio adolescenziale. In: Zani B, Pombeni ML (Ed.). *L'adolescenza: bisogni soggettivi e risorse sociali*. Cesena: Il Ponte Vecchio; 1997.
- Carli R, Paniccchia RM, Lancia L. *Il gruppo in psicologia clinica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica; 1988.
- Carver RP, Yungler JL, Perry DG. Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles: A Journal of Research* 2003;49(3-4):95-109.
- Center Disease Control. *Comprehensive HIV Prevention Messages for Young People*. Atlanta: CDC; 2001.
- Coleman JC, Roker D. *Teenage sexuality*. Amsterdam: Hawood Academy Publishers; 1998.
- Coles R, Stokes G. *Sex and the American Teenager*. New York: Harper e Row; 1985.
- D'Ottavio G, Simonelli C. *Andrologia e psicopatologia del comportamento sessuale*. Roma: Carocci; 1990.
- de Visser R, Smith A. Relationship between sexual partners influences rates and correlates of condom use. *AIDS Educ Prev* 2001;13(5):413-27.
- Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale-affettiva. Unità didattiche per la scuola materna*. Trento: Erickson; 1995.
- Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale-affettiva. Unità didattiche per la scuola primaria*. Trento: Erickson; 1995.
- Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale-affettiva. Unità didattiche per la scuola media*. Trento: Erickson; 1995.

- Del Re G, Bazzo G. *Educazione sessuale e relazionale-affettiva. Unità didattiche per la scuola superiore*. Trento: Erickson; 1997.
- Del Re G, Bazzo G. Programma di educazione sessuale e relazionale-affettiva. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale* Vol. 1. Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Donati S, Medda E, Spinelli A, Grandolfo ME. Sex education in secondary school: an italian experience. *Journal of Adolescent Health* 2000;26(4):303-8.
- Donati S, Andreozzi S, Medda E, Grandolfo ME. *Salute riproduttiva tra gli adolescenti: conoscenze attitudini e comportamenti*. Roma: Istituto Superiore Sanità; 2000. (Rapporti ISTISAN 00/7).
- Eurispes. Telefono Azzurro. 6° *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Castrocio: Grafiche Ponticelli; 2005.
- Fabbrini A, Melucci A. *L'età dell'oro*. Milano: Feltrinelli; 1992.
- Ferracin L, Porcelli M. *Un video tra i libri: itinerari per un uso dei film in classe*. Firenze: La Nuova Italia; 1993.
- Fisher JD, Fisher WA. Changing AIDS-risk. *Behaviour Psychological Bulletin* 1992;111:455-74.
- Francescato D, Putton A, Cudini S. *Star bene insieme a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica; 1986.
- Francescato D, Putton A, Cudini S, Leone L. La prevenzione possibile: esperienze di formazione, di educazione socioaffettiva e sessuale con insegnanti, operatori sociosanitari, genitori. *Informazione Psicologia, Psichiatria, Psicoterapia* 1991;6:4-9.
- Garelli F. *I giovani, il sesso, l'amore*. Bologna: Il Mulino; 2000.
- Gelli BR. *Per un'etica della sessualità e dei sentimenti*. Roma: Editori Riuniti; 1992.
- Giommi R. L'educazione sessuale secondo l'Istituto Internazionale di Sessuologia di Firenze. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale* Vol. 1. Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Giori F. (Ed.). *Adolescenza e rischio. Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*. Milano: Franco Angeli; 1998.
- Gnemmi A, Dalle Carbonare E. La peer education per lo sviluppo di programmi di educazione sessuale. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale*, Vol. 1. Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Gordon T. *Gli insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti & Lisciani Editori; 1981.
- Grassi L, Bosio M. (Ed.). *Adolescenza*. Roma: Borla; 1997.
- Hassan EA, Creatsas G.C. Adolescent sexuality: a developmental milestone or risk-taking bahavior? The role of health care in the prevention of sexually transmitted diseases. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology* 2004;13:119-24.
- Katchadourian H. *The biology of adolescence*. San Francisco: Jossey-Bass; 1990.
- Kestenberg JS. Undici, dodici, tredici: anni di transizione dalla sterilità dell'infanzia alla fertilità dell'adolescenza. In: Grassi L, Bosio M. (Ed.). *Adolescenza*. Roma: Borla; 1997.
- Kinsey AC, Pomeroy WB, Martin CE. *Il comportamento sessuale dell'uomo*. Milano: Bompiani; 1950.
- Lefkowitz ES, Kahlbaugh P, Au T, et al. A Longitudinal Study of AIDS Conversations between Mothers and Adolescents. *AIDS Education Prevention* 1998;10(4):351-65.
- Lev AI. *Transgender emergence*. New-York: The Haworth Clinical Practice Press; 2004
- Maggiolini A. Adolescenza e rischi evolutivi. In: Giori F. (Ed.). *Adolescenza e rischio. Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*. Milano: Franco Angeli; 1998.
- Malagoli Togliatti M. (Ed.). *Psicologi e AIDS*. Milano: Franco Angeli; 1998.
- Manes S. (Ed.). *68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi. Sul treno della vita per scoprire il nostro sé di ieri, di oggi e di domani*. Milano: Franco Angeli; 1998.
- Marmocchi P, Raffuzzi L. *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*. Roma: Carocci; 1993.

- Marmocchi P, Raffuzzi L. L'educazione sessuale secondo l'approccio umanistico. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale* Vol. 1. Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Maslow A. *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio; 1971.
- Mescke LL, Zweig JM, Barber BL, Eccles JS. Demographic, biological, psychological and social predictors of the timing of the first intercourse. *Journal of Research on Adolescence* 2000;10(3):315-38.
- Ministero della Sanità. *Relazione e dati del Ministero della Sanità sulla attuazione della legge contenente norme per la tutela sociale della maternità e per l'interruzione volontaria di gravidanza (Art. 16 legge 22 maggio 1978, n. 194). Dati preliminari 1997, dati definitivi 1998*. Roma: Atti Parlamentari; 1999.
- Mitchell K, Wellings K. Risks associated with early sexual activity. In: Coleman J, Roker D (Ed.). *Teenage sexuality*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers; 1998.
- Moore S, Rosenthal D. *Adolescenza e sessualità*. Milano: Franco Angeli; 1998.
- Noshpitz JD. Disturbi dello sviluppo adolescenziale precoce. In: Grassi L, Bosio M. (Ed.). *Adolescenza*. Roma: Borla; 1997.
- Palmonari A. *Gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino; 2001.
- Pellai A, Boncinelli S. *Just do it!* Milano: Franco Angeli; 2002.
- Pesa JA, Turner LW, Mathews J. Sex Differences in Barriers to Contraceptive Use among Adolescents. *Journal Pediatr* 2001;139(5):689-93.
- Peterson CC, Feeney JA. *Parent-adolescent Conflict Resolution Strategies and the Development of Romantic Relationship*, Paper presented at the Australian Family Research Conference, Manly; 1983.
- Petrillo G, Gambardella D, Lionetto S. Prevenire l'AIDS in contesto educativo: aspetti metaforici e semantici delle rappresentazioni sociali della malattia e implicazioni per l'identità giovanile. *Giornale Italiano di Psicologia* 1997;2:375-98.
- Petrucelli F. L'educazione sessuale. In: Simonelli C. (Ed.). *Psicologia dello sviluppo sessuale e affettivo*. Roma: Carocci; 2002.
- Piaget J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development* 1972;15:1-12.
- Pierantoni L. *L'offesa peggiore. L'atteggiamento verso l'omosessualità: nuovi approcci psicologici ed educativi*. Tirrenia: Edizioni del Cerro; 1999.
- Pietropolli Charmet G. *Adolescente e psicologo*. Milano: Franco Angeli; 1998.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per gli Affari Sociali. *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Firenze: Istituto degli Innocenti di Firenze; 1997.
- Rifelli G, Ziglio C. *Per una storia dell'educazione sessuale 1870-1920*. Scandicci: La Nuova Italia; 1991.
- Rifelli G. Linguaggio e sessualità. In: Simonelli C, Petrucelli F, Vizzari V. (Ed.). *Sessualità e terzo millennio* Vol. 1. Milano: Franco Angeli; 1997.
- Rifelli G. L'educazione sessuale secondo il Centro Italiano di Sessuologia. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale* Vol. 1. Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Rogers CR. *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera; 1981.
- Rogers CR. *Un modo di essere*. Firenze: Martinelli; 1983.
- Rosenthal DA, Smith AMA, de Visser R. Personal and social factors influencing age at first sexual intercourse. *Archives of Sexual Behavior* 1999;28(4):319-33.
- Rossi R. Per un progetto di educazione alla sessualità: contenuti teorici e metodologie di intervento. In: Palma A, De Marco F. (Ed.). *L'amore da Edipo ad Orfeo* Vol. 2. Ferentino (Fr): La Bussola; 1995.
- Rossi R. Adolescenza. In: Simonelli C. (Ed.). *Psicologia dello sviluppo sessuale e affettivo*. Roma: Carocci; 2002.
- Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry* 1987;57:316-31.

- Rutter M. Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health* 1993;14:626-31.
- Salvatore S. Dagli psicologi alla psicologia. *Psicologia Clinica* 1997;3(9,10):106-20.
- Simonelli C. Aids e sindromi correlate: la vita sesso-affettiva e l'intervento psicologico. In: Malagoli Togliatti M. (Ed.). *Psicologi e AIDS. Gruppo e formazione*. Milano: Franco Angeli; 1998.
- Simonelli C. La formazione alla salute nell'età evolutiva: gli adolescenti e il rischio di HIV. *Rivista di Sessuologia Clinica* 2000;7(1):5-15.
- Simonelli C. (Ed.). *Psicologia dello sviluppo sessuale ed affettivo*. Roma: Carocci; 2002.
- Simonelli C, Palaia B, Coppi R, De Curtis M. I giovani e la prevenzione dell'HIV: valutazione di un intervento. *Rivista di Sessuologia Clinica* 2000;7(2):5-27.
- Simonelli C, Rossi R. L'educazione alla sessualità come strumento di autoconoscenza. *Interprofessionalità* 1992;2(8):4-6.
- Simonelli C, Tripodi F. L'educazione sessuale secondo il modello dell'Istituto di Sessuologia Clinica di Roma. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale* Vol. 1, Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Solfaroli Camillocci D. *La tana del coniglio*. Milano: Franco Angeli; 1999.
- Speltini G. Dall'infanzia all'adolescenza: pubertà e sviluppo fisico. In: Palmonari A. (Ed.). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino; 1997.
- Stacey J, Biblarz TJ. (How) does the sexual orientation of parents matter. *American Sociology Review* 2001;7:159-83.
- Stattin H, Magnusson D. Antisocial development: A holistic approach. *Development and Psychopathology*, 1996;5:541-56.
- Stettini P. *Sessualità e amore. Guida all'educazione sessuale*. Firenze: Giunti; 1995.
- Stettini P. *Cd-rom Edusex*. Milano: Giunti Multimedia; 1995.
- Stettini P. L'educazione sessuale attivante e non direttiva. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale* Vol. 1, Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Thornton B, Ryckman RM. Relationship between physical attractiveness, physical effectiveness, and self-esteem: a cross-sectional analysis among adolescents. *Journal of Adolescence* 1991;14:85-98.
- Todella R. Problematiche sessuologiche. In: De Toni E, De Toni T, Gastaldi R, Palombo M (Ed.). *Adolescenza. Verso un approccio multidisciplinare*. Ferrara: Editeam; 1992.
- Todella R, Baldaro Verde J. Ansia e conflitto nella prima esperienza sessuale. *Rivista di Sessuologia Clinica* 2006;XI-2004:2.
- Urcioli R, Bors S, Varldarchi C. Aggiornamento dei casi di AIDS notificati in Italia al 30/06/2000. *Notiziario Ist Super Sanità* 2000;13(11).
- Vegetti Finzi S. *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Milano: Mondadori; 2000.
- Veglia F. Il metodo narrativo per l'educazione sessuale: linee guida. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale* Vol. 1, Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Veglia F, Lagna E. Metodi e modelli a confronto. In: Veglia F. (Ed.). *Manuale di educazione sessuale* Vol. 1, Trento: Edizioni Erickson; 2004.
- Zani B. L'adolescente e la sessualità. In: Palmonari A. (Ed.). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino; 1997.
- Zani B, Altieri L, Signani F. *Amore giovane. Una ricerca sugli adolescenti a Ferrara*. Ferrara: Cds Edizioni; 1992.
- Zani, B, Bonini MC, Xerri ML. *La storia infinita. L'educazione sessuale a scuola*. Milano: Franco Angeli; 1993.

*La riproduzione parziale o totale dei Rapporti e Congressi ISTISAN
deve essere preventivamente autorizzata.
Le richieste possono essere inviate a: pubblicazioni@iss.it.*

*Stampato da Tipografia Facciotti srl
Vicolo Pian Due Torri 74, 00146 Roma*

Roma, luglio-settembre 2008 (n. 3) 5° Suppl.