# Il patto sul rischio accettabile. Un modello psicodinamico con il gruppo adolescenziale per l'educazione stradale

di Daniele Biondo

#### Sommario

L'autore presenta una specifica metodologia formativa per l'educazione stradale che ha definito "Patto per il Rischio Accettabile". Tale metodologia, in antitesi con le tradizionali tecniche di educazione stradale, comporta un impegno reciproco tra le giovani generazioni e quelle precedenti, e prevede che l'acquisizione del senso della norma sia legato all'accettazione del limite, frutto di un percorso educativo intorno al senso dei codici e alla loro funzione regolativa delle relazioni. L'acquisizione del codice della strada è il punto di arrivo di tale percorso, che può essere realizzato solo coinvolgendo il gruppo adolescenziale. Il gruppo dei pari viene proposto come risorsa sociale preziosa per la prevenzione e come laboratorio in cui elaborare la distruttività individuale per trasportarla dall'area del rischio inutile, che mette a repentaglio la vita o il percorso evolutivo dell'adolescente, a quella del rischio accettabile, cioè all'area evolutiva dell'aggressività costruttiva nei confronti dell'ambiente. Solo all'interno di una relazione affettiva e educativa prolungata, realizzabile all'interno degli ambienti educativi (scuola o centri di aggregazione giovanile) è possibile aiutare gli adolescenti a distinguere le esperienze di rischio che favoriscono il processo di maturazione dalle loro varianti patologiche che lo bloccano. L'Autore presenta una vignetta in cui l'esperienza gruppale, psicodinamicamente condotta, permette all'adolescente a rischio di mettere un limite ai suoi comportamenti autodistruttivi, mobilitando il gruppo in funzione autoprotettiva.

**Parole chiave**: educazione stradale; adolescenti; gruppo educativo psicodinamico; ambienti educativi; prevenzione incidenti stradali; comportamenti a rischio.

Come dimostrano tutte le ricerche psicologiche e sociologiche sugli stili di vita degli adolescenti, il gruppo è un soggetto psicologico molto potente nell'influenzare le decisioni ed i comportamenti individuali: per i ragazzi è il gruppo che ha la capacità decisionale prevalente, che fa tendenza, che detta la norma.

Ha senso, a questo punto, interrogarsi sull'efficacia delle tradizionali metodologie di educazione stradale adultocentriche (apprendimento nozionistico del codice della strada, messaggi pubblicitari, ecc.) e chiedersi che tipo di educazione stradale fare che veda i giovani protagonisti.

Il Centro Alfredo Rampi Onlus (confr.: www.centrorampi.it) ha avuto modo di sperimentare a lungo la validità degli interventi di educazione stradale con migliaia di bambini ed adolescenti ed ha maturato una posizione molto critica sull'impostazione tradizionale dell'educazione stradale. L'Associazione ha maturato l'idea che tale impostazione nella maggioranza dei casi è ininfluente sul comportamento degli adolescenti, ed in alcuni casi anche controproducente. Abbiamo, invece, maturato

un'impostazione globale al problema dell'educazione stradale, che supera l'idea di "materia", con l'inevitabile correlato nozionistico, per agganciare tale tematica all'educazione ambientale, all'educazione alla legalità ed alla convivenza, all'educazione alla salute, insomma all'educazione alla vita che è compito trasversale di tutti gli insegnamenti. L'acquisizione di un rapporto positivo con il proprio corpo, con l'ambiente e con le regole della convivenza civile, come è facile comprendere, non può essere compito di una singola materia, ma deve pervadere tutta l'esperienza sociale, affettiva e culturale che l'adolescente fa nella scuola e fuori dalla scuola. Non si può, tra l'altro, continuare a delegare alla scuola la gestione di una problematica così essenziale per la convivenza civile e per la salvaguardia dell'incolumità individuale, ma occorre promuovere la cultura della sicurezza all'interno di una cornice culturale condivisa dagli adulti e proposta coerentemente ai giovani . Noi abbiamo definito tale cornice formativa come "Patto per il Rischio Accettabile" (Biondo, 2006), che comporta un impegno reciproco tra le giovani generazioni e quelle precedenti. Il "Patto" formativo che proponiamo risponde ad una scelta culturale che trova nella categoria di pluralismo il suo principale fondamento.

L'acquisizione del senso della norma è legato all'accettazione del limite ed è frutto di un percorso educativo intorno al senso dei codici e alla loro funzione regolativa delle relazioni. Per far accettare ai ragazzi tali funzioni, occorre ingaggiare con loro un profondo dialogo ed un lungo lavoro educativo. Solo a queste condizioni i ragazzi possono comprendere il senso delle norme, ma soprattutto possono accettare di rispettarle e di dare un limite ai loro desideri ed impulsi. L'acquisizione del codice della strada non può che essere il punto di arrivo di tale percorso, che nella mia esperienza, può essere realizzato solo coinvolgendo il gruppo adolescenziale, chiamandolo ad esercitare un ruolo di titolarità nelle politiche di prevenzione degli incidenti stradali. Il gruppo è il soggetto psicologico ad essere maggiormente colpito fino a restarne traumatizzato - dell'incidente stradale grave di uno dei suoi membri. Esplorare i codici autoprodotti dei gruppi degli adolescenti può permettere agli "educatori stradali" di agganciare la propria proposta normativa all'esperienza vissuta dal gruppo con cui si sta realizzando il percorso formativo. Solitamente nessuna attenzione viene dedicata dagli educatori stradali (portatori del codice) ai codici degli adolescenti, che vengono relegati ad una subalternità culturale umiliante. Una discriminazione che vede la giusta protesta degli adolescenti e motiva specularmente il loro rifiuto del codice degli adulti. Se, come adulti, vogliamo che gli adolescenti imparino la lingua che utilizziamo per strada, dobbiamo accettare di imparare a nostra volta la loro.

I nuovi codici comunicativi degli adolescenti nella strada (ad esempio i graffiti e le "teg" dei writers e tutti i messaggi che i ragazzi affidano ai muri della città) non vengono minimamente presi in considerazione dagli educatori stradali. Eppure, potrebbero essere un buon punto di partenza per cominciare a riflettere, insieme al gruppo dei ragazzi, intorno alla necessità di protagonismo, di visibilità, di espressione, di comunicazione e di segnalazione della propria presenza fra le persone. Il codice della strada dovrebbe essere considerato, in questa fase, solo come uno dei

tanti codici comunicativi sul quale far riflettere i ragazzi, e dovrebbe essere spogliato di ogni pretesa di priorità. Una priorità che, è il caso di ricordare, soprattutto gli adulti non sono disposti a riconoscere, se consideriamo la diffusa elusione delle regole del codice stradale nel nostro Paese. Risulta ipocrita chiedere ai ragazzi di fare ciò che comunemente i loro genitori non fanno! Forse la prima educazione stradale dovrebbe partire proprio dagli adulti (che nella maggioranza dei casi hanno dimenticato buona parte di quanto appreso all'epoca dell'acquisizione della patente), per recuperare un po' di credibilità fra i giovani ed offrire loro non parole, ingiunzioni o nozioni, ma esempi da imitare. L'educazione stradale dovrebbe essere un processo che dovrebbe coinvolgere contemporaneamente adulti e ragazzi per acquisire autorevolezza e credibilità e contemporaneamente adeguarsi alla complessità della società moderna. Come sappiamo gli adolescenti sono i più colpiti nella strada, perché sono degli utenti troppo esposti e vulnerabili in quanto guidano moto o ciclomotori. Se è giusto addestrare le vittime della strada all'autoprotezione è anche doveroso educare i maggiori responsabili degli incidenti, e cioè gli automobilisti, al rispetto delle cosiddette "utenze deboli" della strada. Occorre ricordare che la strada è di tutti e che devono essere garantite a tutti le condizioni di sicurezza per fruire della strada. Bisognerebbe passare, nel nostro Paese, dalla "monarchia stradale" che vede la macchina imperare prepotente, al "pluralismo delle utenze della strada", che riconosce gli stessi diritti a tutti gli utenti, indipendentemente dal mezzo utilizzato. Il gruppo rappresenta il miglior ambiente per affermare questo principio pluralistico e democratico di funzionamento collettivo. Con l'esperienza del gruppo la mente si allena a riconoscere il punto di vista dell'altro, fattore di protezione essenziale all'interno del contesto strada.

Per riuscire a costruire socialmente una rappresentazione della strada come luogo di vita collettiva (quale essa è sempre stata), e superare la visione ristretta che vede la strada solo come luogo di collegamento fra un posto e l'altro, occorre coinvolgere accanto agli adolescenti tutti gli adulti che hanno responsabilità istituzionali nella gestione della strada (amministratori locali, polizia municipale ecc.) e che hanno con la strada un rapporto professionale (autisti di autobus, tassisti, insegnanti di autoscuole ecc.). Non possiamo, infatti, separare l'educazione stradale delle giovani generazioni dalla politica del territorio che comprende la realizzazione di percorsi pedonali sicuri, di piste ciclabili, di aree sempre più estese di dominio pedonale, collegate da un lato con i mezzi pubblici (tram, autobus, sistema ferroviario, metropolitane) per le escursioni più lunghe nella città, e dall'altro con le aree verdi, i centri sportivi e le aree gioco, i luoghi di aggregazione giovanile, raggiungibili a piedi. Tutto ciò per creare un circuito integrato sicuro che colleghi facilmente i servizi, limiti la necessità dell'uso del ciclomotore e dell'auto, rallenti e limiti la velocità delle macchine ed incrementi la mobilità pedonale o ciclabile del quartiere. Appare evidente, in questa prospettiva, che per riuscire a realizzare un progetto globale di educazione stradale, occorre mobilitare accanto al mondo della scuola, anche tutta la cittadinanza, tanto nella sua rappresentanza politica che nelle sue diverse componenti professionali, per creare circuiti positivi d'incontro e di socializzazione che rianimino la vita sociale del quartiere. In questa prospettiva globale si è sviluppato il metodo della Psicopedagogia del rischio ambientale del Centro Alfredo Rampi Onlus (Biondo e Di Iorio 1989, 2003, Biondo e Tini, 2003) che ha permesso in più di venti anni di attività, a migliaia di insegnanti e a circa 170.000 bambini, ragazzi ed adolescenti della scuola dell'obbligo e delle scuola secondaria superiore, di costruire progetti concreti per migliorare le condizioni di sicurezza dell'ambiente, integrarsi con il territorio di appartenenza ed allenare le proprie capacità autoprotettive nei confronti dei rischi della città.

#### IL GRUPPO COME FATTORE DI PROTEZIONE

È utile riflettere su quali possono essere i fattori protettivi che possono essere attivati per la difesa degli adolescenti dal rischio stradale. Nella prospettiva interazionista il rischio psicosociale è inteso come una condizione dinamica fra carenze e risorse: particolari contingenze di vita possono incidere in modo determinante sull'evoluzione "positiva" di casi ad altissimo rischio, oppure sulla evoluzione verso forme gravi di disadattamento improduttivo di casi per cui le condizioni di rischio sembrano in partenza particolarmente lievi (Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, 1997).

In adolescenza una delle forme di sostegno più forte a disposizione in caso di difficoltà è quello fornito dal gruppo dei pari. Pombeni et al. (1990). Come afferma Pietropolli Charmet il gruppo dei pari è un soggetto psicologico molto potente nell'influenzare le decisioni individuali. Di conseguenza, continua Charmet, la prevenzione della tendenza a rischiare può esprimersi bene all'interno della scuola poiché essa dispone al proprio interno di gruppi già formati e coesi di adolescenti (Pietropolli Charmet, 2000). Quando tali risorse ambientali non sono disponibili, come abbiamo visto, l'adolescente si rivolge ad "ambienti di soccorso" (Novelletto et al., 2000), che rappresentano per lui una preziosa occasione di protezione del rischio di crollo del Sé, in quanto costituiscono l'unico spazio a disposizione dove portare il proprio Sé in difficoltà a qualcuno capace di decodificare il proprio stato di emergenza interno. Tuttavia, per ottenere ciò l'adolescente deve utilizzare modalità comportamentali sintomatiche di presentazione di se stesso (trasgressione del codice stradale, aggressione contro i genitori, violenza teppistica, incidente ecc.). Egli deve realizzare un'azione mobilitante dell'attenzione degli adulti. Tale considerazione ci permette di scandagliare le fantasie inconsce che i ragazzi sviluppano in relazione ai rappresentanti della legge. Ho potuto osservare, in diversi casi, che le figure dei poliziotti e dei giudici possono assumere un significato simbolico estremamente importante per i ragazzi. Queste figure, infatti, possono riattivare nel ragazzo la fantasia di recupero di una figura paterna indistruttibile, forte ed autorevole (Biondo, 1993), spesso assente nelle storie dei ragazzi trasgressivi. Storie caratterizzate dalla presenza di un padre debole, sostanzialmente squalificato: dove un aspetto (la violenza) rinforza l'altro (la squalificazione) anche grazie al contributo materno molto frequentemente collusivo con il ragazzo. L'intervento sanzionatorio del poliziotto recupera nella mente dell'adolescente l'esistenza del limite, del senso di realtà, della validità dei controlli. Seppur apparentemente il ragazzo contesta l'intervento sanzionatorio del poliziotto, ad un livello più profondo tale intervento lo rassicura sul fatto che dove lui non è capace di controllarsi, interviene un controllo esterno che lo blocca e lo protegge da se stesso.

Tutto ciò ci permette di affermare che l'adolescente può trovare nell'ambiente - sia in quello naturale, con il gruppo dei pari, che in quello di soccorso, vedi le esperienze di prevenzione secondaria promosse da Paola Carbone all'interno del Pronto Soccorso (Carbone, 1998, 2003, Carbone *et al.*,1997) ciò che gli permette di significare l'esperienza dell'incidente, raggiungendo così la consapevolezza delle motivazioni inconsce.

I fattori protettivi principali sono rappresentati in adolescenza:

- a) dalla possibilità di vedere valorizzato nel proprio ambiente naturale le proprie competenze individuali (cognitive, sociali, relazionali e psicomotorie);
- b) dalla possibilità di trovare nel proprio gruppo di pari una posizione equilibrata (di Rischio Accettabile) sui comportamenti di rischio;
- c) dalle relazioni significative dell'individuo con il proprio ambiente umano.

Pensare ai rapporti affettivi che contano veramente nella vita (quelli con i genitori e con gli amici) può aiutare l'adolescente a comprendere quale ferita può infliggere ad essi con un incidente. D'altro canto è proprio grazie a tali relazioni significative che si acquista il senso del limite ed il rispetto per la propria persona. In questa prospettiva psicologica i principali fattori protettivi sono: la fiducia in se stessi, l'autostima, la stima del gruppo, la consapevolezza di essere amati (Fonzi e Caparra, 1998). Tutto ciò sembra essere alla base di ogni vero "processo di expertise", che produca nei ragazzi una valutazione positiva del successo di guida, un "orgoglio" nei confronti di una guida prudente e competente (Di Cristofaro Longo, 2002).

La cultura della sicurezza deve creare le capacità di valutazioni socio-culturali del rischio: i giovani devono essere attrezzati a riconoscere i fattori di rischio e ad avere le competenze atte a controllare le varie situazioni. Deve essere, cioè, creato un'expertise tale da favorire processi decisionali corretti e prestazioni adeguate (Di Cristofaro Longo, 2002).

Come la letteratura psicoanalitica nel campo dell'adolescenza ampiamente ha dimostrato, la prevenzione degli agiti somatici, fra i quali per i maschi l'incidente stradale occupa un ruolo prioritario, passa per l'attivazione dei processi di simbolizzazione, spesso carenti nei soggetti che mettono in atto comportamenti devianti. Questa specifica fascia di adolescenti "problematici" spesso è stata marginalizzata dai diversi contesti educativi (scuola, centri sportivi culturali e ricreativi) a causa dei loro fallimenti adattivi e delle loro oggettive difficoltà di accettare un contesto normativo. Ma se l'esperienza di strada di questi adolescenti – molto spesso superiore a quella dei coetanei - può essere valorizzata all'interno del gruppo educativo (scuola, centri di aggregazione) come una risorsa, questi ragazzi possono scoprire il valore del loro patrimonio esperienziale e metterlo a servizio del gruppo. Il ruolo dell'adulto, in questi casi, come testimone del rischio e promotore del senso del limite, diventa centrale.

Può essere utile proporre al gruppo adolescenziale una riflessione sul rapporto con il padre di tre storie di giovani, che hanno significativamente attraversato la cultura

classica, quelle di Icaro, di Edipo e di Telemaco (Biondo, 2006), che offrono una lettura metaforica delle tematiche relative all'assunzione di rischi e alle modalità di affrontare l'ingresso nel mondo adulto da parte degli adolescenti.

Le storie dei tre personaggi appartenenti alla mitologia greca ben si adattano a mobilitare il gruppo adolescenziale in un confronto sui limiti, sulle potenzialità, sul senso di avventura e sul bisogno di mettersi alla prova che caratterizzano i ragazzi in questa fase della crescita. La ricerca impossibile dell'assoluto di Icaro, che per volare troppo alto finisce per precipitare e sfracellarsi al suolo, ci ricorda che la ricerca della libertà deve coniugarsi con il senso di realtà per non avere conseguenza funeste. Grazie al mito di Icaro i ragazzi possono essere stimolati ad interrogarsi sul binomio libertà-rischio eccessivo/sicurezza-rischio accettabile. I ragazzi possono essere aiutati a comprendere la funzione simbolica del padre : quella di indicare il limite, senza il quale si rischia la propria incolumità (mito di Icaro) e quello di istituire la legge fondamentale, quella della proibizione dell'incesto, come prototipo di tutte le leggi fondate su un principio naturale (mito di Edipo). Possono anche comprendere quali sono gli ostacoli psichici che non permettono all'adolescente di utilizzare la funzione simbolica del padre: quando il padre è sentito dal ragazzo irraggiungibile (Dedalo è un famoso architetto ed è troppo avanti ad Icaro nel volo per accorgersi del rischio che stava correndo il figlio), o intrappolato, come lui, nelle proprie difficoltà (il labirinto di Minosse dove Icaro è rinchiuso con il padre Dedalo) o, ancora, troppo estraneo, perché prigioniero della madre (Icaro è figlio di una schiava che aveva installato in lui la propria esigenza di libertà o di onnipotenza), oppure quando è vissuto come il responsabile di tutte le proprie sofferenze, perché portatore di un carico di violenza transgenerazionale mai risolata (come nel caso di Laio, il padre di Edipo, che era un infanticida ed un parricida). Risulta a questo punto utile fare ricorso al poema omerico ed alla figura di Ulisse, il padre di Telemaco, il quale ha tutta l'autorità necessaria per proporre al figlio i propri valori, per offrire ai ragazzi un modello positivo di risoluzione dell'adolescenza e raggiungimento della maturità psichica. Icaro, dunque, incarna il senso di onnipotenza e di immortalità adolescenziale che si esplica in un volo oltre i confini dell'umana esperienza, in una sfida con se stesso e con il mondo che, tuttavia, è destinata a fallire quando è assente la consapevolezza del proprio limite e quando la naturale propensione all'avventura e all'esplorazione cede il passo alla trasgressione "ad ogni costo". Edipo rappresenta l'ingresso nel mondo adulto, la ricerca del senso della propria esistenza ("chi sono" e "da dove vengo") in un'ottica simbolica. Edipo assomiglia all'adolescente che, per mettersi alla prova e crescere come individuo, ha bisogno di contrastare gli adulti fino, in certi casi, ad arrivare ad una lotta micidiale di potere. Edipo deve "uccidere" un uomo, il padre, per poter avanzare nel proprio cammino ed il mito vuole che questo avvenga proprio ad un crocevia stradale. In fondo la mitologia greca, per parlare del conflitto fra le generazioni, ha scelto proprio il tema della precedenza (che il giovane non vuole dare all'adulto e viceversa) e delle conseguenze del mancato rispetto delle precedenza stradale, che comporta la negazione della differenza generazionale, il rifiuto del limite (in questo caso rappresentato dal tabù dell'incesto) e l'abbandono alle pulsioni più primitive (la violenza omicida contro un adulto). La cultura greca contrappone a questi due personaggi "negativi" e tragici un personaggio "positivo", Telemaco. Egli è più fortunato dei due precedenti personaggi, ha Ulisse come padre, simbolo della saggezza e dell'anelito alla instancabile ricerca di se stessi, realizzato con il viaggio avventuroso (metafora del viaggio interiore) che ogni uomo deve affrontare per poter raggiungere la maturità (Cahn, 1998).

## L'educazione stradale con il gruppo-classe

I gruppi di discussione, che realizziamo con i ragazzi delle scuole medie superiori, rappresentano un momento prezioso di confronto con i ragazzi sulle tematiche della sicurezza, del rischio controllato, del rischio eccessivo ed inutile e del corretto comportamento in strada sul motorino. Il metodo utilizzato è quello proposto da Giori (1998). Tale metodo prevede che all'inizio il conduttore del gruppo (uno psicologo esperto in problematiche educative) porti uno stimolo strutturato alla classe: una tematica inerente il rischio. La struttura della storia è articolata in modo di richiedere al gruppo classe di assumere una posizione o di prendere una decisione precisa: esprimere un parere su una specifica situazione di rischio. Inevitabilmente emergono le diverse posizioni che fanno emergere le motivazioni che portano alcuni a giustificare i rischi inutili ed eccessivi ed altri a rifiutarli. L'abilità del conduttore è quella di utilizzare tutti i contributi forniti dai ragazzi per allargare il loro orizzonte mentale, facendo scoprire al gruppo i significati nascosti dell'azione rischiosa. "L'obiettivo, la funzione primaria del conduttore consiste dunque nel mettere in scena, nel favorire la rappresentazione mentale di qualche tipica situazione esistenziale comune a tutti" (Giori, 1998, pag.73). È questo un metodo non direttivo, non centrato sull'informazione (che i ragazzi solitamente hanno già) sui rischi eccessivi ed inutili, ma centrato su un apprendimento affettivo in cui l'oggetto di analisi sono i desideri, le paure, i conflitti connessi ai comportamenti a rischio. Il metodo utilizza uno strumento specifico che aiuta i ragazzi a esprimersi senza scoprirsi troppo, senza dover parlare di sé, offrendo una storia su cui confrontarsi. Tali storie contengono un testo (od un filmato) che mette in scena un determinato comportamento a rischio, facilitando così la proiezione dei ragazzi dei loro personali vissuti sul personaggio principale. Attraverso i commenti degli adolescenti sui personaggi della storia rappresentata, è possibile distinguere i comportamenti accettabili da quelli inaccettabili. Il gruppo a questo punto viene aiutato dal conduttore a cercare dei valori di riferimento che orientino i comportamenti in una direzione funzionale alla sopravvivenza ed alla crescita. Utilizzando questo metodo, con l'obiettivo di aiutare i ragazzi ad elaborare il binomio rischio-sicurezza caratteristico della fase adolescenziale, abbiamo organizzato i gruppi di discussione in classe dove i ragazzi erano liberi di parlare di queste tematiche in presenza di un adulto esperto sull'argomento (solitamente uno psicologo dell'età evolutiva formatosi in associazione sulle tematiche dell'educazione al rischio stradale). In questi incontri con i ragazzi abbiamo potuto individuare una serie di atteggiamenti cognitivi e di conflitti affettivi associati al binomio rischio-sicurezza.

Gli adolescenti sono abbastanza informati circa le norme del codice della strada e, quando hanno il motorino, circa la messa in opera di quelle condizioni di corretto comportamento, di corretto equipaggiamento e manutenzione del mezzo. Tuttavia, in molti casi, trasgrediscono volutamente le norme: non indossano il casco, "truccano" il motore del mezzo per lanciarlo a grande velocità, fanno gare, impennate, slalom, ecc. Ciò viene motivato con il bisogno di mettersi in mostra con il gruppo dei pari, di mettersi alla prova, di scacciare la noia attraverso la ricerca di forti tensioni. Nella maggioranza dei casi non c'è nessuna consapevolezza sulle motivazioni profonde sottese a tali bisogni (insicurezza, dipendenza dal giudizio altrui, conflitto con i genitori, ecc.) e spesso per loro è una vera scoperta individuale sul loro comportamento rischioso. In molti casi i ragazzi hanno dichiarato di commettere imprudenze sotto la pressione del gruppo di amici. Uno dei motivi più frequenti per cui il motorino è l'oggetto del desiderio degli adolescenti è quello di farsi accettare dal gruppo di coetanei. Abbiamo discusso su questo desiderio di farsi accettare dagli altri che, tra l'altro, se è vero che per gli adolescenti è cruciale, non bisogna dimenticare che esso è presente in tutte le età. Abbiamo potuto considerare la relazione che esiste fra il rispetto della norma e il bisogno di approvazione del gruppo. La discussione del gruppo ha potuto raggiungere la conclusione, prima non del tutto accettata dalla maggioranza, che l'accettabilità o meno di una richiesta altrui dipende dalla misura in cui questa si accordi o meno con noi stessi, se lede o meno la nostra dignità, se può produrre un danno alla nostra o all'altrui integrità fisica, se ci può condurre al di fuori della legalità. Si è così aperto un conflitto positivo fra le richieste del gruppo nel quale l'individuo non può appiattirsi, e le richieste del proprio Sé. Un altro argomento che ha destato grande interesse nel gruppo di adolescenti è stato quello relativo ai fattori psicologici che intervengono quando si è alla guida del motorino. I ragazzi hanno descritto i sentimenti che hanno caratterizzato, soprattutto nei primi tempi, il loro rapporto con il motorino: la piacevole sensazione di poter essere ovunque in brevissimo tempo, l'entusiasmo, la sorpresa, l'euforia, la paura, il peso della responsabilità, la rabbia contro gli automobilisti, il sentimento di potenza dato dalla velocità o dalla propria sempre più affinata abilità di guida. Ciò da un lato ha certamente contribuito a consolidare il loro senso di autonomia dagli adulti, ma dall'altro, li ha sottoposti al rischio incidente. Un rischio che solitamente i ragazzi non sottovalutano, anzi ne sono molto preoccupati. Ciò che invece sottovalutano sono i singoli fattori di rischio. Ad esempio, la nuova possibilità di raggiungere in breve tempo la casa degli amici o la scuola porta i ragazzi a sottostimare le distanze e sovrastimare il tempo che si ha a disposizione per percorrerle, costringendoli di conseguenza ad aumentare la velocità e a commettere delle infrazioni nella guida per fare prima. Per discutere di ciò il gruppo ha realizzato una valutazione realistica sui di tempi e le distanze sul motorino, come esercizio per imparare a fare i conti con la realtà.

Un'altra dinamica che è emersa nel gruppo è quella relativa al fatto di considerare il motorino come un prolungamento del proprio corpo. Ciò porta i ragazzi a guidarlo con un'eccessiva disinvoltura, quasi ad imitare-desiderare una piena padronanza del proprio corpo. Tale atteggiamento, prevalentemente inconscio, è stato messo in

relazione con le caratteristiche proprie del mezzo e soprattutto con i suoi limiti. Il tema del limite, che è risultato centrale nell'analisi delle dinamiche psichiche connesse alla guida del motorino, ha permesso di individuare i comportamenti e le fantasie onnipotenti connesse e le difficoltà di rapporto con la realtà che essi denunciano. Questo ha permesso di affrontare, nella giusta cornice emotiva di gruppo, il tema delle diverse droghe e di come i loro effetti siano incompatibili con la guida: i ragazzi nuovamente hanno dimostrato di essere piuttosto informati sugli effetti generali che queste sostanze hanno sulla guida, ma sono rimasti stupiti ed impressionati dall'apprendere gli effetti specifici a livello del funzionamento cognitivo, emotivo e sensorio, che tendevano massicciamente a sottovalutare, che hanno le sostanze stupefacenti ad esempio sulla vigilanza, sulla visione e sulla percezione, sull'umore, sui riflessi, rendendo l'uso di queste droghe incompatibili con la guida. Hanno così scoperto, ad esempio, che gli oppiacei inibiscono la visione degli oggetti scuri (con il rischio conseguente di travolgere una persona vestita di scuro che attraversa la strada), la cocaina inibisce la percezione degli oggetti chiari e la marijuana rende tutto molto sfocato mentre l'alcool altera lo stato di vigilanza.

Al fine di provocare la discussione del gruppo, insieme alle storie di Giori, utilizziamo anche la tecnica del "tema generatore" di Paulo Freire (1971), una metodologia che costruisce la coscientizzazione dei soggetti a cui è rivolta intorno ai problemi della loro vita. La coscienza possibile viene identificata, in questa metodologia educativa, dalle soluzioni praticabili non percepite, intese da Freire come "possibilità ancora inedite di azione". A tale scopo il metodo prevede di "provocare" gli individui coinvolti "sollevando problemi circa la situazione esistenziale codificata, e circa le stesse risposte che nascono dal dialogo. In questo modo i partecipanti manifestano, per forza catartica della metodologia, una serie di sentimenti, opinioni su se stessi, sul mondo e sugli altri, che non manifesterebbero in altre circostanze" (Freire, 1971, pag. 144). Quando chiediamo ai ragazzi, con la tecnica del tema generatore: "come mai si verifica l'incidente?", assistiamo alle più svariate posizioni individuali. C'è un atteggiamento cognitivo nei confronti dell'incidente che va tenuto in considerazione per poter far maturare ai ragazzi una consapevolezza autocritica sul loro comportamento. In molti casi si può rilevare un certo fatalismo nel considerare l'evento incidente, per cui è del tutto accessorio provvedere a mettersi in condizioni di sicurezza, in quanto "se deve accadere accadrà!". È stato, dunque, molto utile presentare ai ragazzi l'incidente come un processo complesso e composto da componenti che interagiscono tra di loro mostrandogli un modello dinamico che spiega l'evento incidente come un meccanismo la cui dinamica può essere spiegata in termini fattoriali e probabilistici (Biondo, 1984), analizzando le singole componenti rapportandole alla guida del motorino. Solo dopo essersi appropriati della nozione di probabilità applicata al rischio, i ragazzi hanno potuto concordare sul fatto che, se l'incidente è un processo prodotto dalla presenza di una serie ben individuata di fattori, diminuendo il numero degli stessi automaticamente decresce la probabilità che l'incidente stesso si verifichi. Ciò ha costruito nel gruppo un atteggiamento scientifico nei confronti dell'incidente ed ha permesso di superare l'atteggiamento fatalistico e scaramantico.

I centri di aggregazione giovanile di quartiere per la prevenzione dei comportamenti a rischio

Fra tutte le esperienze psicoeducative che il Centro Alfredo Rampi Onlus ha realizzato per proporre ai ragazzi il "Patto sul Rischio Accettabile", quella realizzata in un centro di aggregazione giovanile ci sembra la più adeguata al raggiungimento dell'obiettivo della prevenzione dei comportamenti a rischio in strada. Vista l'intensità e la longitudinalità dell'esperienza è stato possibile realizzare con i ragazzi in maniera completa e profonda il "percorso maturativo" necessario per siglare con loro il Patto sul Rischio Accettabile e sottrarli in maniera definitiva all'area del rischio eccessivo ed inutile, nella quale molti dei ragazzi coinvolti erano inseriti. Siamo in grado di descrivere questo percorso visto che l'esperienza ha concluso, con due gruppi di adolescenti coinvolti, il suo ciclo, dopo circa cinque anni di attività con ogni gruppo. C'è voluto un tempo così lungo, nel quale con alterne vicende è stata realizzata una relazione psicoeducativa che ha coinvolto stabilmente un'équipe di cinque persone (due psicologi e tre educatori) ed un gruppo di circa venti ragazzi (per ogni gruppo), per verificare la fattibilità di questo percorso, l'efficacia dei risultati in termini di prevenzione dei a rischio eccessivo e la stabilità degli stessi. Non posso descrivere l'esperienza del centro di aggregazione nello spazio limitato da questo articolo e rimando il lettore interessato alle altre pubblicazioni approfondiscono i diversi aspetti (Biondo 2001, 2002, 2003, 2008, Biondo et al, 2001, 2003a, 2003b).

Il Centro Alfredo Rampi Onlus ha potuto sperimentare l'utilità del centro di aggregazione giovanile per aiutare gli adolescenti a sviluppare il senso di sicurezza e contrastare il rischio psicosociale. Questa ci sembra un'esperienza che, oltre ad essere originale, possa rappresentare un modello d'intervento nella prevenzione degli incidenti in adolescenza. Grazie al fatto che hanno potuto trovare un posto dove incontrarsi, ad esempio gruppi di writers e graffitisti hanno trovato pareti in cui lasciare le loro tracce grafiche senza dover correre inutili rischi. Gli skater hanno potuto costruirsi piste e pedane per le loro acrobazie, senza utilizzare rampe abbandonate e corrimano pericolosi. Tutto questo in un'ottica di patto con gli adulti. Il centro di aggregazione giovanile si differenzia dalle altre azioni di prevenzione per la continuità dell'intervento e la profondità della relazione che si riesce ad instaurare fra adulti ed adolescenti. Per tali motivi ci sembra la cornice più adeguata per realizzare interventi di prevenzione del rischio psicosociale e siglare il Patto sul Rischio Accettabile.

Il nostro orientamento culturale sul tema del rischio in adolescenza riconosce all'adolescente il bisogno di fare esperienze rischiose, intese come "banco di prova del novello funzionamento autonomo dell'Io" (Biondo, 1997). Per tale motivo abbiamo sentito la necessità costruire un contesto educativo che permettesse agli adolescenti di realizzare esperienze di rischio moderato e controllato. Qualità del rischio, queste ultime, date non dall'intensità delle azioni o dai livelli di prestazione, bensì dalla condivisione dell'esperienza del rischio con un gruppo di coetanei e con

degli adulti. Questa caratteristica è essenziale perché il rischio perda le sue caratteristiche autodistruttive e autolesioniste (che sono, come abbiamo visto, l'espressione dell'odio per il proprio corpo e per il mondo degli adulti), e venga ricondotto all'interno di un ambiente relazionale di per sé calmierante. Solo all'interno di una relazione affettiva e educativa è possibile aiutare gli adolescenti a distinguere le esperienze di rischio che favoriscono il processo di maturazione dalle loro varianti patologiche che lo bloccano (Biondo, 1997). L'intento del C.A.G. promosso dall'Associazione, è stato quello di aiutare i ragazzi ad affrontare il rischio inevitabile dell'affermazione soggettiva, di contrastare attivamente la cultura autodistruttiva del rischio inutile, eccessivo ed incontrollabile, che caratterizza l'esperienza ambientale di molti adolescenti disadattati (Giori,1998). Ciò che il Centro di Aggregazione Giovanile può riuscire a fare, è di far scoprire ai ragazzi la cultura creativa del rischio: inteso come evento controllabile, come avventura, come messa alla prova delle proprie capacità, come rottura degli schemi conformistici proposti dalla società, come scoperta di forme più evolute di contrasto degli adulti vissuti come poco rispettosi del comportamento eccessivamente rischioso, come affermazione del valore del coraggio, come affermazione della responsabilità individuale nei confronti della collettività, come affermazione della cultura della legalità, come sviluppo delle proprie capacità autoprotettive.

Il gruppo dei pari è stato individuato da molti (sia in campo pedagogico che psicologico) come risorsa sociale preziosa per riaffermare la validità del valore sicurezza e come laboratorio in cui elaborare la distruttività individuale per trasportarla nell'area evolutiva dell'aggressività costruttiva nei confronti dell'ambiente (Palmonari 1993, Pombeni 1990, Giori,1998, Pietropolli Charmet, 2000, Biondo 2003, 2008).

Tutto ciò è per noi la conferma che è possibile traghettare i ragazzi, anche i più difficili ed arrabbiati, dall'area del rischio eccessivo ed inutile all'area del Rischio Accettabile, del rischio cioè che permette la crescita e favorisce il processo di soggettivazione. Affinché tale percorso maturativo sul Rischio Accettabile sia realizzabile non è sufficiente avere a disposizione un luogo dove aggregare i ragazzi e degli educatori che realizzano una serie di attività con loro. Sono necessari altri ingredienti ed accorgimenti affinché il Centro di Aggregazione Giovanile funzioni come dispositivo per la prevenzione del rischio d'incidente. Occorre, a nostro avviso, che nel C.A.G. venga inserita una specifica "funzione psicologica" (Biondo 2006, 2008, Biondo *et al.*, 2003b) che gli consenta di funzionare in termini psicoeducativi. Senza tale accorgimento c'è il rischio di una pratica educativa che ignori la complessità delle problematiche in campo e che, di conseguenza, tenda ad appiattirsi in un'esperienza sostanzialmente improvvisata e volontaristica.

#### IL PATTO SUL RISCHIO ACCETTABILE

Il *Patto sul Rischio Accettabile* rappresenta la proposta culturale e educativa che il gruppo di lavoro del Centro Alfredo Rampi Onlus ha rivolto agli adolescenti ed ai **Funzione Gamma**, rivista telematica scientifica dell'Università "Sapienza" di Roma, registrata presso il Tribunale Civile di Roma (n. 426 del 28/10/2004)— www.funzionegamma.it

giovani al fine di promuovere nella loro mente il valore del rischio utile, che favorisce la crescita, e far loro maturare una ferma posizione contro il rischio inutile, che mette a repentaglio la vita. Tale percorso prevede che il gruppo adolescenziale (gruppo classe, gruppo all'interno del centro di aggregazione) realizzi alcune attività, suddivise in fasi, come di seguito cercherò di riassumere. I lettori interessati potranno approfondire l'argomento con la lettura del manuale "Educazione stradale e rischio accettabile" (Biondo, 2006).

Fasi del percorso maturativo ed attività

Prima fase: educazione alla salute - consapevolezza sulle motivazioni al rischio

Esplorazione nel gruppo delle **motivazioni** personali al rischio. L'analisi delle motivazioni può essere realizzata attraverso l'individuazione dei diversi comportamenti a rischio in strada. Tale "esercizio" può fare emergere i preconcetti e gli stereotipi del gruppo degli adolescenti rispetto ai comportamenti rischiosi e di sicurezza. Il gruppo fa delle ipotesi sulle motivazioni di tali comportamenti e valuta quali rischi sono controllabili e quali, invece, espongono eccessivamente l'individuo alla probabilità di avere un incidente. Il gruppo (e non il conduttore) "nomina" i rischi accettabili e quelli inutili.

Il conduttore riassume sulla lavagna le due categorie di rischio e le motivazioni delle loro valutazioni. Al fine di realizzare tale operazione classificatoria dei comportamenti a rischio il conduttore farà riferimento allo schema diagnostico sui comportamenti a rischio

Seconda fase: acquisizione della mentalità scientifica sugli incidenti

Il conduttore spiega lo schema cibernetico sui fattori degli incidenti. Lo schema è applicato dal gruppo ad un esempio reale d'incidente che ha visto protagonista un membro del gruppo di adolescenti. Ogni adolescente calcola sommariamente il proprio tasso personale di rischio di avere un incidente in motorino. Tutto ciò serve a permettere ai ragazzi di passare da un atteggiamento fatalistico e scaramantico (pensiero primitivo) nei confronti del rischio ad un atteggiamento scientifico e razionale in cui è introdotto il principio di probabilità (pensiero ipotetico-deduttivo).

Terza fase: educazione alla salute - autovalutazione della propensione al rischio

Ogni membro del gruppo risponde al "Questionario di autovalutazione sulla propensione al rischio" (Biondo, 2006) al fine di avere un indice della personale propensione al rischio. Tale indice deve essere inteso come un contributo di conoscenza sul proprio funzionamento mentale.

Quarta fase: educazione alla salute - consapevolezza sui fattori di rischio e di protezione

Il conduttore mostra ai ragazzi una serie di slides che illustrano alcuni dati epidemiologici sull'infortunistica delle diverse utenze della strada, con l'obiettivo di sensibilizzarli sulla loro condizione di vulnerabilità quando sono alla guida del mezzo. Il conduttore realizza una valutazione dei costi e dei benefici dei comportamenti a rischio

Quinta fase: educazione alla legalità - acquisizione del valore della regola - esplorazione dei codici comunicativi

Il gruppo realizza un gioco di comunicazione attraverso: il linguaggio degli sms, la realizzazione di "teg", un altro qualsiasi codice da loro proposto. Il conduttore presenta il codice della strada partendo dal significato e dal senso comunicativo delle norme per arrivare solo in un secondo momento ad esplicitare gli aspetti prescrittivi delle stesse.

Sesta fase: educazione ambientale - percezione del rischio stradale, impegno per la prevenzione

Al fine di mentalizzare l'ambiente i ragazzi realizzano un'uscita a piedi nel loro quartiere con l'obiettivo di osservare l'utilizzo dei codici adolescenziali (teg e graffiti), l'utilizzo dei codici comunicativi fra i diversi utenti della strada. Realizzata tale osservazione, i ragazzi realizzano una ricerca sui servizi a loro rivolti presenti nel loro quartiere e sui punti di rischio (punti neri) per la circolazione stradale. Grazie ai dati raccolti nella ricerca i ragazzi realizzano con una specifica metodologia la "Mappa del rischio stradale del loro quartiere" (Biondo, 2006) con l'obiettivo di incrementare la loro percezione del rischio e sensibilizzarli ai problemi dell'ambiente. I ragazzi espongono la loro mappa nell'androne della scuola per socializzare le **loro conoscenze e segnalare** i rischi censiti agli altri studenti della scuola. I ragazzi segnalano alle autorità competenti i rischi censiti.

Settima fase: educazione alla cittadinanza - acquisizione del senso di responsabilità nei confronti del rischio, del rispetto della vita e del comportamento solidale

Il gruppo decide la condotta di comportamento da tenere nel caso un proprio membro mette in atto comportamenti a rischio eccessivo ed inaccettabile, che mettono a repentaglio la vita propria o degli altri. Ciò al fine di far maturare al gruppo una posizione di responsabilità nei confronti del rischio. Responsabilità che aumenta nel momento in cui si coinvolge altri coetanei (come trasportati). Tale processo di responsabilizzazione si realizza attraverso l'attivazione nel gruppo di una decisione condivisa a favore dei comportamenti a Rischio Accettabile e contro i comportamenti di rischio eccessivo ed inutile. Solo dopo aver realizzato tale processo di responsabilizzazione, considerato come l'esito favorevole della realizzazione del percorso maturativo proposto, si chiede ai ragazzi se si sentono pronti a siglare il

"Patto sul Rischio Accettabile" fra di loro e con gli adulti. Se Il gruppo risponde positivamente tutto il gruppo sigla il patto secondo le modalità previste dallo specifico strumento (Biondo, 2006).

Come continuare il percorso: educazione alla cittadinanza - acquisizione del senso di responsabilità civile

Il gruppo che ha realizzato il percorso psicoeducativo con successo (acquisizione del patentino, siglatura del "Patto sul Rischio Accettabile") promuove nella propria scuola la costituzione di un gruppo di volontari della sicurezza e della protezione civile con il ruolo di peer educator per i ragazzi più piccoli. Tale impegno si realizza attraverso il peer teaching, ossia i ragazzi del gruppo di volontari della sicurezza e della protezione civile divengono a loro volta "insegnanti", andando ad informare i ragazzi delle nuove classi sulle procedure di evacuazione dell'edificio, sulle modalità di acquisizione del patentino per il ciclomotore da loro sperimentate e, più in generale sul loro impegno per la sicurezza.

## LA FUNZIONE DELL'ADULTO NEL GRUPPO EDUCATIVO PER PROMUOVERE L'ESPERIENZA DEL RISCHIO ACCETTABILE

In una situazione gruppale condotta dall'adulto, la presentazione da parte di alcuni elementi del gruppo di adolescenti dei comportamenti a rischio, può essere compreso come il tentativo di mettere alla prova l'adulto, il quale viene chiamato insistentemente, insieme al gruppo dei coetanei maturi, a prendere posizione su tali comportamenti, secondo il metodo di lavoro previsto dal "Patto sul Rischio Accettabile" prima sommariamente descritto. La risposta dell'adulto a tale richiesta – che il più delle volte è presentata inconsciamente dall'adolescente con il racconto dei propri comportamenti a rischio – può oscillare dalla collusione esplicita a quella implicita fino alla chiara condanna. A tal proposito Bernabei afferma che "introdurre un testimone del rischio implica già una decisione di introdurre un limite al rischio" (Bernabei 1998). l'adolescente ha bisogno di condividere l'esperienza del rischio con gli adulti. La perdita della trasmissione intergenerazionale dell'esperienza del rischio (Biondo, 2008) comporta per l'adolescente il doverla vivere in completa solitudine. L'adolescente non può più riferirsi ad un modello mentale di relazione con il rischio, con la morte e con la capacità di sopravvivere ad essa. Senza la memoria transgenerazionale delle strategie di sopravvivenza il senso di colpa rispetto alla morte diventa insopportabile, come testimonia il caso che viene presentato nella vignetta che segue. Per arrivare a personalizzare la richiesta d'aiuto, l'adolescente disturbato (e la parte disturbata del gruppo) deve poter emergere dalla situazione gruppale in cui si è proiettato, per avviare il processo di soggettivazione. Deve smettere, dunque, di utilizzare il gruppo come contenitore delle proprie parti problematiche, per assumersi la responsabilità della loro gestione. Un processo maturativo che può realizzare solo grazie al gruppo.

**Funzione Gamma**, rivista telematica scientifica dell'Università "Sapienza" di Roma, registrata presso il Tribunale Civile di Roma (n. 426 del 28/10/2004)– <a href="https://www.funzionegamma.it">www.funzionegamma.it</a>

La vignetta che segue descrive la "funzione-testimone" del gruppo (Biondo, 2006), che permette all'adolescente di mettere un limite ai suoi comportamenti a rischio, mobilitando il gruppo quando lui non riesce a realizzare quest'importante azione autoprotettiva. L'intervento, quasi casuale, con il gruppo-classe permette ad un ragazzo, profondamente traumatizzato da uno specifico evento luttuoso, di saldare la frattura con il mondo degli adulti e riuscire così a farsi soccorrere rispetto alla propria specifica emergenza. Nell'incontro, per certi aspetti drammatico, il gruppo-classe

chiama I conduttori (1) intervenuti a condividere un terribile segreto.

Due insegnanti (tra cui la coordinatrice di classe) ci chiedono se potevamo fare un incontro in una prima classe perché erano venute a conoscenza, tramite la madre di un loro alunno, Antonio, di un fatto abbastanza delicato: il fratello di Antonio si troverebbe in ospedale, ferito da una coltellata al fianco, a causa di un aggressione, che farebbe loro pensare ad un regolamento di conti tra bande.

Quando entriamo in classe la nostra attenzione viene immediatamente catturata dall'espressione visibilmente turbata di Michele: sguardo fisso sul banco, aspetto triste, busto ripiegato in se stesso. Ciò è particolarmente sorprendente perché la volta precedente ci aveva dato l'immagine di un ragazzo allegro e dalla spiccata simpatia. Come al solito invitiamo i ragazzi a posizionarsi in cerchio.

Non appena il cerchio viene composto e diamo avvio alla discussione in cerchio Michele scoppia a piangere dicendo: "Non è giusto, non si può

morire a quindici anni, e in questo modo...!" Restiamo tutti gelati e sorpresi dall'intensità della sua comunicazione emotiva e dal contenuto delle sue parole. Dopo alcuni minuti di silenzio chiediamo cosa è successo. Poiché Michele continuava a piangere disperatamente con le mani sul viso, ci rivolgiamo a tutto il gruppo-classe per saperne di più. I ragazzi ci raccontano che il giorno prima un suo amico era morto a causa di un incidente col motorino. Michele a questo punto sbotta dicendo: "Non è vero, non è morto per un incidente, l'hanno ucciso!" Mentre il ragazzo continua a piangere silenziosamente i ragazzi ci spiegano che sembrerebbe, visto le fratture interne riportate, che dopo l'incidente il ragazzo fosse stato aggredito. La nostra sorpresa si trasforma in sbigottimento e preoccupazione per la gravità della vicenda. Comunichiamo questo nostro sentimento ai ragazzi e chiediamo loro se volevano approfondire insieme la questione. Michele, dichiara subito che era importante per lui poterne parlare con qualcuno, perché si era dovuto tenere tutto dentro e non ce la faceva più. Inizia così a raccontare che questo suo amico era andato insieme ad un altro ragazzo, nel tardo pomeriggio in un luogo del quartiere dove "battono" i transessuali. Poiché era già successo che la settimana scorsa lui (Michele) e questi altri amici si erano recati lì per avere dei rapporti di fellatio con queste persone, andandosene senza che qualcuno pagasse la prestazione, immagina che queste persone, di fronte all'ennesima prestazione non pagata, abbiano chiamato il loro protettore. Questi, in compagnia di qualche complice, li aveva aspettati al varco e, dopo averli speronati con la macchina, aveva portato

dietro un cespuglio uno dei due (l'altro nel frattempo fuggiva a piedi) per picchiarlo. Quindi, secondo lui, l'amico era morto per le percosse subite, mentre era stato simulato un incidente solo per coprire l'omicidio. Comprendiamo la gravità della situazione personale che Michele stava vivendo, data non solo dalla perdita così cruenta dell'amico, ma anche dalla consapevolezza di aver corso lo stesso rischio in passato, e dalla paura conseguente al tenere per sé o rivelare all'autorità giudiziaria quanto a sua conoscenza. Noi, in quel momento, rappresentavamo per Michele dei testimoni-adulti della situazione drammatica che stava vivendo: gli era stata offerta la possibilità di rivelare quanto sapeva, senza doverne immediatamente pagare le conseguenze e senza dove prendere una decisione operativa in merito. Lo tranquillizziamo dicendo che c'era un testimone, l'altro ragazzo sul motorino, che aveva una responsabilità più forte della sua per quanto riguardava la possibilità di far sapere alla polizia questi antefatti ed il reale svolgimento dell'incidente. Michele ci spiega che questo ragazzo è spaventato e non parla sicuramente perché minacciato. Capiamo che sta parlando anche di sé e che è disperato e non sa cosa fare. Siamo entrambi schiacciati dal peso della situazione: anche noi non sappiamo cosa fare e siamo tentati di affrontare la situazione in termini operativi, traducendo il nostro intervento in una consulenza sul da farsi. Preferiamo restare in silenzio per non agire, anche perché coscienti del fatto che la vera emergenza da affrontare, in quel momento, era inerente all'esplosione emotiva di Michele, che aveva coinvolto tutta la classe. Ci viene in soccorso il fatto che l'attenzione passa dal piano individuale a quello collettivo. Come se la classe, inconsciamente, ci venisse incontro, per farci prendere tempo, per decongestionare un po' la situazione. Si avvia così sommessamente un dibattito nella classe. Il lento soffio della parola permette al gruppo di cominciare a respirare. Alcuni ragazzi, soprattutto alcune ragazze, iniziano timidamente a puntare il dito sulla vittima, affermando: "Certo, però, che se la sono un pò cercata!" Incoraggiati da questo primo intervento, facciamo notare che effettivamente si dovrebbe sapere che con queste cose non si scherza e che andare lì ed avere dei rapporti sessuali senza pagare effettivamente è un po' da incoscienti, è come giocare con il fuoco, un rischio non accettabile. Ricordiamo a Michele che nell'incontro precedente lui aveva esibito il piacere di trasgredire le regole con il motorino, raccontando a tutti le sue imprese in cui si divertiva ad andare molto veloce, ad impennare e a fare lo slalom fra le macchine. Parliamo della difficoltà alla loro età di valutare correttamente i pericoli ed i rischi, mettendo così a repentaglio la loro vita, come drammaticamente dimostra il caso di cui stavamo parlando. Chiediamo ai ragazzi di esprimere la loro opinione sul bisogno di fare certe esperienze sessuali pericolose. Molti rispondono che sicuramente ci può essere della curiosità, oppure il bisogno di fare esperienza; altri che è un modo per ammazzare la noia. Facciamo notare loro che quel tipo di sessualità è promiscua, che certe cose è più bello farle con la propria ragazza o ragazzo, anche se è più facile pensare di fare esperienza pagando qualcuno. Aggiungiamo che, per il bisogno di tranquillizzarsi di essere maschi, alcuni ragazzi fanno esperienze come queste, che in realtà li confondono sulla loro identità, essendo realizzate con dei trans. Michele risponde che questo lo sa anche lui, ma che a volte si è spinti dal fatto che gli altri lo fanno e

dal fatto di non avere una ragazza. Una ragazza ribatte che se si fanno queste cose è perché, fondamentalmente, si prova piacere nel farlo. Qui Michele interviene risoluto, per dire, quasi urlando,: "Non è vero, io l'ho fatto e l'unica cosa che ho provato è stato SCHIFO..., una sensazione di SCHIFO assoluto che ci vuole molto tempo per buttarsela via da dosso". La classe lo ascolta partecipe e provata. Sottolineiamo a tutti il senso delle parole di Michele: un accorato appello perché non cadano nella sua stessa trappola! A questo punto facciamo un giro di opinioni per sapere le loro posizioni, perché prendano posizione sull'idea che queste esperienze possono essere utili e piacevoli o possono essere delle ferite difficile da cicatrizzare. La classe è molto partecipe del dolore di Michele e tutti danno la loro opinione al riguardo. Le ragazze hanno una posizione più rigida per quanto riguarda la sessualità e più chiaramente etichettano negativamente questo tipo di esperienze. A nome di tutte parla Valentina: "Non occorre fare questo tipo di esperienze per sentirsi esperti, si può aspettare di cominciare con una ragazza, è più bello perché nessuno dei due ha esperienza ed è più bello farsela insieme". I ragazzi sono più ambivalenti. Si capisce che alcuni di loro hanno fatto questo tipo di esperienze anche se non lo esplicitano chiaramente. In questi frangenti interviene Antonio (il ragazzo che aveva avuto il fratello accoltellato in una rissa) che, visibilmente preso dal discorso, risoluto dichiara: "Non approvo il fatto che si facciano delle cose semplicemente perché gli altri, gli amici, le fanno. Io, ad esempio, non fumo, ed ho quasi tutti amici che fumano, ma non per questo mi metto a farlo anch'io. Si dovrebbe sapere che certe cose o certe persone sono pericolose!". Antonio dice tutto ciò con un tono molto serio, deciso, quasi duro. Il gruppo protesta di fronte alle perentorietà delle sue affermazioni. Per noi è chiaro che la sua rigidità gli serve come difesa di fronte a quanto accaduto al fratello. Comprendiamo che ci sta raccontando la sua difesa e, forse, ci sta anche chiedendo di prendere posizione. Uno dei due conduttori fa un intervento generico per confermare al gruppo la validità di una posizione che non accetta compromessi quando il rischio è troppo grande, che c'è un rischio accettabile che aiuta a crescere e ce n'è un altro inaccettabile, che può mettere a rischio la vita in una maniera irreparabile. In realtà con questo intervento il conduttore intendeva indirettamente comunicare a Antonio che aveva compreso la sua fatica per riuscire a trovare una soluzione, che seppur rigida e impopolare, era in grado di difenderlo efficacemente dai rischi molto seri presenti nel suo ambiente di vita. L'incontro volge alla fine, siamo tutti consapevoli dell'importanza di quello che ci siamo detti. Michele dice che aveva provato a parlarne con i professori, ma di sfuggita, non c'era stato tempo per approfondire e poi: "Certe cose con gli insegnanti non si possono dire!". Quando ormai siamo ai saluti, tutti in piedi a risistemare i banchi, Antonio sorridente e visibilmente rilassato si avvicina a noi: non dice niente, ci guarda in silenzio, è sufficiente una stretta di mano e guardarsi negli occhi per capirsi. Il confronto che si riesce ad attivare, grazie al dispositivo gruppale, fra la parte sana del gruppo e quella drammaticamente coinvolta in esperienze rischiose e patologiche, rappresenta l'aspetto più significativo della vignetta. Nel gruppo possiamo osservare una parte maggioritaria, rappresentata dal gruppo femminile, che riesce ad esprimere, grazie alla dinamica attivata, il proprio punto di vista maturo

rispetto all'opportunità di realizzare alcune esperienze di rischio eccessive (guida spericolata, promiscuità sessuale). Di fronte al bisogno dei maschi adolescenti aggregati in branco di rassicurarsi omosessualmente nei confronti della minaccia rappresentata dal corpo femminile, attraverso esperienze con i transessuali, la componente femminile del gruppo prende chiaramente posizione, stigmatizzando la difficoltà dei maschi di confrontarsi con l'altro da sé. Inaspettatamente, la componente femminile trova l'alleanza proprio in Michele, il leader della componente trasgressiva ed antisociale del gruppo, che agiva proprio con i comportamenti di trasgressione del codice stradale le sue difficoltà identificatorie (a livello di genere). Michele mette in guardia il gruppo dal rischio connesso alle esperienze promiscue e dal sentimento di disperazione che esse nascondono. L'urlo di Michele sul senso di schifo che lasciano queste esperienze rappresenta per i ragazzi il migliore antidoto contro la spinta a realizzare rapporti sessuali così degradati. Il gruppo dei maschi - che aveva delegato a Michele il compito di legittimare e difendere i propri aspetti deviati e di ricerca di emozioni estreme - pur soffrendo depressivamente insieme a Michele della comune attitudine ad attaccare le regole e ad inseguire il rischio incontrollato, di fronte alla sua arringa contro queste esperienze resta spiazzato e, per non dover uscire allo scoperto, prova un'estrema strategia difensiva: la difesa paranoica. Infatti, il gruppo dei maschi cerca di difendersi dall'impasse provocato dal comportamento di Michele, attraverso il tentativo paranoico di attribuire alla società la responsabilità della propria sofferenza, evitando così l'assunzione di ogni responsabilità personale. Il processo di mentalizzazione attivato dal setting psicodinamico multiplo del gruppo educativo (Biondo 2008) ha offerto ai ragazzi la possibilità di sperimentare "rispecchiamenti differenti tra i diversi membri, rispecchiamenti molteplici che proteggono dal timore di confondersi con l'altro, nella sua dimensione di doppio" (Saottini, 2001).Il processo di rispecchiamento, e d'identificazione proiettiva con la sofferenza espressa dal leader del branco antisociale, ha permesso di superare la difesa paranoica adottata dal gruppo. Tale superamento è stato favorito anche dalla ferma dissociazione di Antonio, che conoscendo bene l'inutilità di tale difesa ne propone un'altra, a suo avviso più efficace nel proteggerlo dall'universo del caos dal quale si sente circondato: quella del rigore morale rigidamente interpretato (negazione della possibilità di correre rischi accettabili). La parte sana del gruppo non può accettare nessuna delle due difese proposte dal gruppo dei maschi (quella dell'inseguimento delle esperienze a tutti i costi per mettersi alla prova, e quella dell'astinenza da ogni rischio) e prende posizione a favore del "Rischio Accettabile", che in questo caso si declina nella difesa di una sessualità più "normale", non drammatizzata, aperta al piacere, non colpevolizzata né estremizzata. Una sessualità che accetta il rischio della relazione affettiva con l'altro, all'interno del quale ci si può sentire contenuti e protetti. Nonostante nel gruppo ci sia una buona componente coinvolta in esperienze sessuali rischiose e degradate, alla fine la parte sana del gruppo riesce ad emergere ed esprimere il proprio giudizio negativo su tali esperienze, per affermare il valore del rischio accettabile contro il rischio estremo

che mette a repentaglio l'incolumità individuale ed espone a ferite psicologiche indelebili.

#### Note

1) L'incontro con il gruppo-classe che viene descritto è stato condotto dall'Autore e da Maria Patti, psicoterapeuta ARPAd, all'interno di un Istituto Tecnico Industriale della periferia di Roma.

## **Bibliografia**

Bernabei, M. (1998). Narrare (a) un testimone: un fattore terapeutico nei gruppi con adolescenti. In (a cura di) G. Rugi, E. Gaburri, *Il campo gruppale*. Roma: Borla. Biondo, D. (1984). I Fattori psicosociali negli incidenti dell'infanzia. In Istituto Superiore di Sanità, *Rapporti Istisan: 1°Congresso Nazionale sull'Epidemiologia e la Prevenzione degli Incidenti nell'Infanzia e l'Adolescenza*, Roma.

Biondo, D. (1993). Azione violenta degli adolescenti: rapporti tra interventi giuridici e interventi psicologici. *Esperienze di giustizia minorile*, 3.

Biondo, D. (1997). *Solitudine e rischio in adolescenza*. In (a cura di) A. Novelletto, C. Ricciardi, *Separazione e Solitudine in Adolescenza*. Roma: Borla.

Biondo, D. (2001). Nuove metodologie nell'educazione stradale. *DPC informa, 36* Biondo, D. (2003). *Il gruppo come ambiente di crescita degli adolescenti*. In (a cura di) F. Tini, 285 nodi per crescere. *Istruzioni per l'uso*. Roma: Editori Riuniti.

Biondo, D., Bottaro, A., Gattone, G., Gallina, A. (2001). Dossier Adolescenti: Dal branco al gruppo. *Il Mondo Domani*, 2.

Biondo, D., Bottaro, A., Castiglione, V., Gallina, A., Gattone, G., Tirelli A. (2003 a). *Il Centro di Aggregazione Giovanile per la prevenzione del rischio psicosociale in adolescenza*. In (a cura di) F. Tini, 285 nodi per crescere. *Istruzioni per l'uso*. Roma: Editori Riuniti.

Biondo, D., Cordiale, S., Bottaro, A., Quadrana, L. (2003 b). La funzione psicologica in un centro di aggregazione giovanile. *Adolescenza e Psicoanalisi*, 2.

Biondo, D., Di Iorio, R. (1989). *I bambini e il rischio ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.

Biondo, D., Di Iorio, R. (2003). Dalla ricerca epidemiologica sugli incidenti in età evolutiva nel Municipio Roma 6, all'intervento di prevenzione. In (a cura di) F. Tini, 285 nodi per crescere. Istruzioni per l'uso. Roma: Editori Riuniti

Biondo, D., Tini, F. (a cura di). (2003). 285 nodi per crescere. Istruzioni per l'uso. Roma: Editori Riuniti.

Cahn, R. (1998). L'adolescente nella psicoanalisi. Roma: Borla, 2000.

Carbone, P. (1998). Gli incidenti in adolescenza: una ricerca intervento. In (a cura di) E. Masina, G. Montinari, *Parlare con gli adolescenti*. Assessorato alle Politiche Sociali del Comune di Roma, Cooperativa Sociale "Rifornimento in volo", Roma.

Carbone, P. (2003). *Le ali di Icaro- Rischio incidenti in adolescenza*. Torino: Bollati Boringhieri.

Carbone, P. (2009). Le ali di Icaro; capire e prevenire gli incidenti dei giovani. Torino: Bollati Boringhieri.

Carbone, P., Nardi, M., Logora, C., Vitello, G. (1997). Andavo a tutta velocità con la vespa. Caratteristiche psicologiche dell'incidente in adolescenza. *Prospettive psicoanalitiche nel lavoro istituzionale, 15, 3,* 310-327.

Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'infanzia e L'adolescenza (1997). *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità*. Istituto degli Innocenti, Firenze.

Di Cristofaro Longo, G. (2002). *Il sorpasso - dal mito del rischio alla cultura della Sicurezza*. Milano: Guerrini e Associati.

Fonzi, A., Caprara, G.V. (a cura di). (1998). Abilità psicosociali e prevenzione del rischio. *Età evolutiva*, 60, 78-116.

Freire, P. (1971). La pedagogia degli oppressi. Milano: Arnoldo Mondadori

Giori, F. (a cura di). (1998). Adolescenza e rischio. Milano: Franco Angeli.

Novelletto, A., Biondo, D., Monniello, G. (2000). *Adolescenti violenti*. Milano: Franco Angeli

Pietropolli Charmet, G. (1998). I nuovi adolescenti. Milano: Cortina

Palmonari, A. (1993). (a cura di). Psicologia dell'Adolescenza. Bologna: Il Mulino.

Pombeni, M., Kirchler, E., Palmaroli, A. (1990). Identification with peers: a strategy to muddle through the troubles of the adolescence years. *Journal of Adolescence*, *13*, 331-369.

Saottini, C. (2001). La funzione del gruppo per i ragazzi che commettono reati. *Adolescenza e Psicoanalisi*, 2.

#### Nota sull'autore

**Daniele Biondo** è psicoanalista (S.P.I, I.P.A), socio ordinario e docente A.R.P.A.d, V., e presidente del Centro Alfredo Rampi Onlus.

e- mail: dbiondo@hotmail.com