

diversamente da quanto emerge nella letteratura che ne riporta, invece, un'alta frequenza⁶; mentre sono stati riferiti 'pensieri di morte' da parte di quasi tutti i pazienti seguiti. Significativa è, invece, la diversa tipologia di gioco negli uomini rispetto alle donne; quest'ultime hanno anche un'età anagrafica maggiore di circa 10 anni. Il dato sopra riportato, verosimilmente correlato al senso di vergogna/colpa etc., non è al momento quantificabile in quanto l'informazione è contenuta nei diari clinici e pertanto non estrapolabile dal sistema informatico. La partecipazione ai gruppi psicoeducativi è stata il presupposto significativo per il successo del percorso terapeutico. I gruppi psicoeducativi hanno permesso ai partecipanti di acquisire una maggiore consapevolezza e un maggiore autocontrollo sul comportamento di gioco. Il coinvolgimento attivo della famiglia all'interno dei gruppi informativi ha garantito, invece, ai nuclei familiari sofferenti un'accoglienza utile a sbloccare l'*impasse* relazionale allo scopo di avviare un nuovo processo di ristrutturazione delle relazioni familiari. La focalizzazione dei bisogni emersi durante la terapia individuale, di gruppo e nel contesto familiare ha suggerito l'istituzione di un ulteriore gruppo a carattere psicoterapico per lavorare sull'approfondimento della funzione simbolica riparatrice del gioco. *"Il giocatore d'azzardo, depresso e disilluso, narcisista e ossessivo, speranzoso e confuso tra ansie aspettanti di fantastiche chimere"* potrebbe forse trovare, stante il suo illusivo stile esistenziale, un anfratto tranquillo all'interno di un sistema di cura competente, integrato e multidisciplinare.

COOPERATIVE LEARNING E GAMBLING. UN PROGETTO PILOTA NELLA REALTÀ SCOLASTICA PALERMITANA

Barbara Ferraro, *Psicologa e referente per Arci Sicilia di Mettiamociingioco*

Francesca Picone, *Psichiatra Asp Palermo - Dipendenze patologiche Ser.T*

Troppo spesso affrontare temi connessi alla salute con i bambini e gli adolescenti ha giustificato da parte dell'adulto, l'assunzione esclusiva del *punto di vista dell'osservatore esterno*. I comportamenti a rischio o adeguati dei giovani non possono essere letti in termini di input/output; non è possibile d'altro canto (e da qui si parte) "informare" senza porre in relazione l'osservatore con il sistema osservato. Occorre pensare alla crescita come bisogno di mantenimento dell'identità, specie nell'adolescente (chiusura organizzativa - punto di vista del sistema) e necessità di cambiamento ovvero di apertura e riorganizzazione autonoma di stimoli, informazioni, relazioni e comportamenti provenienti dall'ambiente ovvero dai contesti relazionali di riferimento.

L'adulto educatore deve assumere un ruolo di mediatore tra generazioni e tra culture diverse che si confrontano. In un'ottica di animazione culturale, tutti gli individui sono costruttori di significati; responsabilità dell'adulto è creare contesti nuovi per offrire la possibilità ai giovani di potersi sperimentare nella ricerca di nuovi significati e nuovi contesti in modo sempre più autonomo e complesso. Occorre quindi scegliere strumenti e metodi di discussione e di insegnamento volti ad attivare competenze cognitive, metacognitive, relazionali e comunicative capaci di incidere sui valori degli adolescenti e quindi sui loro stili di vita.

L'OMS e la carta di Ottawa parlano di promozione della salute nei termini di *"... processo che mette in grado le persone e le comunità di avere un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla"*, inoltre, *"la salute è creata e vissuta dalle persone all'interno degli ambienti organizzativi della vita quotidiana: dove si studia, si lavora, si gioca e si ama"* (OMS, 1986).

La salute, quindi, viene posta in relazione ad alcune competenze individuali e di comunità, alla riduzione delle disuguaglianze e risultano centrali i contesti di vita. Tra quelli più significativi per un adolescente troviamo la Scuola, la famiglia e i pari, contesti in cui il giovane agisce quotidianamente e che hanno un diverso impatto sul suo sviluppo. Tali contesti sono determinanti nel costruire il senso di autoefficacia emotiva e interpersonale favorendo o ostacolando disposizioni e prestazioni adattive. Nel 1993 l'OMS ha individuato

¹ Ministero della Salute - CCM, Dipendenze comportamentali / Gioco d'azzardo patologico: progetto sperimentale nazionale di sorveglianza e coordinamento/monitoraggio degli interventi - Regione Piemonte, 2012

² Potenza MN et al. Correlates of at-risk/problem internet gambling in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2011 Feb; vol. 50(2) pp. 150-159.e3

³ Jacobs DF et al. Children of problem gamblers. *Journal of Gambling Behaviour* 5: 261 - 267, 1989

⁴ E. Costantino et al. Giocatori d'azzardo patologico e i suoi familiari: modalità di presa in carico e trattamento nell'esperienza del SerT di Pavia Federserd Newsletter, 2 febbraio 2015 - Numero 8

⁵ Shaffer HJ et al. Estimating the prevalence of disordered gambling behavior in the United States and Canada: A Meta. Analysis. Boston, MA, Harvard Medical School, Division on Addictions, 1997

⁶ Raisamo S et al. Gambling-Related Harms Among Adolescents: A Population-Based Study. *J Gambl Stud*. 2012 Feb 26.

⁷ Picone F. Il gioco d'azzardo patologico, Ed. Carocci 2010

nelle *life skills* le abilità utili che influenzano positivamente le determinanti personali dei bambini e degli adolescenti e la scuola come contesto elettivo per promuovere tali competenze.

La capacità di auto-orientarsi e pianificare un progetto personale è la finalità ultima di tutte le istituzioni educative affinché i cittadini possano affrontare con consapevolezza i rischi legati alla scelte (formative, lavorative) che inevitabilmente dovranno affrontare durante tutto l'arco di vita.

Programmare e realizzare attività che promuovano e potenzino le *life skills* a scuola permetteranno ai bambini e ragazzi di diventare, oltre che persone "sane", cittadini e lavoratori responsabili preservandoli dal rischio di dipendenze o da comportamenti non idonei in risposta a situazioni problematiche.

Coerentemente con tale visione, è necessario spostare l'attenzione dalla prevenzione di *comportamenti a rischio* (con cui tutti gli adolescenti anche se in modo diverso si misurano nella costruzione della loro identità) di devianza, patologia ed esclusione sociale alla *promozione di competenze* trasversali, utili a favorire comportamenti adattivi che strutturandosi in modo sistemico si configurano in modo stabile come *stili di vita*.

L'UE ha avviato programmi come UNPLUGGED-EUPAD (*European Drug Addiction Prevention*) dove le scelte metodologiche sono poste in relazione con le LSE (Life Skills Education), esse perseguono finalità di prevenzione contribuendo allo stesso tempo agli obiettivi propri della scuola, consolidando apprendimenti e sostenendo competenze quali: Autocoscienza, Gestione delle emozioni, Gestione dello stress, Senso critico, Decision making, Problem solving, Creatività, Comunicazione efficace, Empatia, Skill per le relazioni interpersonali.

In questo nuovo contesto culturale della promozione della salute va collocato il progetto pilota condotto in alcuni Istituti Superiori di Palermo sul *gambling*.

Arci Sicilia, associazione di promozione sociale, da sempre attenta ai fenomeni sociali legati alla criminalità e alla salute dei cittadini, ha promosso la costituzione di una rete informale di attori istituzionali (Avolab, Falacosagiusta, Addiopizzo, Fondazione Anti-usura, Istituti Scolastici, Mettiamociingiochi) che si è impegnata a restituire complessità alla pratica del gioco d'azzardo, a proporre e mettere in atto azioni concrete per il suo contrasto. In particolare con l'apporto volontaristico di esperti-formatori, Arci Sicilia ha progettato insieme ai docenti di alcuni istituti superiori di Palermo e provincia un percorso laboratoriale da inserire tra le iniziative utili per informare/sensibilizzare docenti, genitori e studenti sui rischi psico-sociali correlati al gioco d'azzardo. Inoltre, tale attività è stata condivisa con l'ambulatorio G.A.P. dell'ASP di Palermo che, a partire da questa, ha programmato specifiche attività progettuali di prevenzione (universale, selettiva ed indicata) secondo metodologie e tecniche di intervento coerenti con gli approcci proposti.

Le attività laboratoriali avevano l'obiettivo di promuovere la diffusione di *life skills*, di favorire il pensiero critico, l'*empowerment* individuale e di gruppo utilizzando il tema del gioco d'azzardo in tutte le sue implicazioni psicologiche, sociali, economiche e di legalità attraverso la metodologia del *cooperative learning*.

I docenti curriculari delle classi coinvolte, si erano formati in passato su tale metodologia e abitualmente sceglievano di utilizzarla per il consolidamento di apprendimenti propri delle materie insegnate.

In accordo con quanto prospettato da alcuni autori (Benson PL e Saito RN, 2000; Damon W, 2004; Shek Daniel TL e Sun Rachel, 2011) si è supportato lo *sviluppo positivo del giovane* per incrementare i fattori protettivi che possono contribuire a mantenere il ragazzo lontano dal gioco d'azzardo. Secondo tali riferimenti, i programmi per lo sviluppo positivo del giovane prendono in forte considerazione e puntano a valorizzare e sviluppare ulteriormente le caratteristiche e le attitudini positive del ragazzo, i suoi punti di forza, i suoi interessi e le sue potenzialità. (G. Serpelloni 2013).

L'approccio del Cooperative Learning

Lo "*sviluppo positivo del giovane*", va perseguito attraverso fattori protettivi come l'*empowerment*, le competenze sociali e affettivo-relazionali, lo sviluppo di auto-efficacia, l'osservazione delle norme pro-sociali oltre che, la capacità di utilizzare strategie cognitive come: il *problem solving*, il *coping* e la capacità di auto-orientarsi, cioè la capacità di costruire progetti personali. Il potenziamento di tali fattori può essere favorito dall'utilizzo della metodologia del *cooperative learning* nel contesto del gruppo classe. Tale metodo di insegnamento-apprendimento è centrato sulla cooperazione tra studenti. Esso presuppone che l'apprendimento venga ottimizzato in virtù di uno scambio combinato di informazioni tra i componenti di un gruppo e tra i gruppi stessi in un clima di effettiva collaborazione (M. Camoglio, M.A. Cardoso 1998). Come sostengono D.W. Johnson & R.T. Johnson (1989) l'efficacia del metodo è provata dall'aumento del profitto scolastico specie tra gli studenti il cui rendimento è al di sotto della media, dallo sviluppo di comportamenti sociali positivi, dal miglioramento dell'autostima e delle relazioni sociali.

Gli elementi fondamentali di tale metodologia sono infatti, l'*interdipendenza positiva*, la *capacità di auto-monitoraggio dei comportamenti* e il ricorso alla *meta cognizione* per riflettere sulle scelte volte alla *soluzione di compiti individuali e di gruppo* oltre che di problemi di interrelazione.

L'*interdipendenza sociale positiva* è il tipo di relazione che si stabilisce tra le persone per il conseguimento di un obiettivo comune. In particolare l'*interdipendenza positiva* si osserva nelle strutture cooperative dove la responsabilità del successo è affidata all'intero gruppo ed il conseguimento dell'obiettivo del singolo dipende dal conseguimento dell'obiettivo da parte degli altri e viceversa.

Responsabilità individuale

Questa metodologia evita la deresponsabilizzazione tipica di molte attività condotte in gruppo, il singolo non può nascondersi nel gruppo, poiché gli viene assegnato un compito e un ruolo specifico che deve portare a termine, altrimenti compromette il raggiungimento dell'obiettivo. Il singolo, è responsabile del proprio apprendimento oltre che dei comportamenti pro-

sociali che vengono valutati dall'insegnante.

La soluzione dei problemi

I problemi di natura didattica o relazionale vengono affrontati con diversi modelli decisionali come la strategia *problem solving*, il *coping*, strategie per la gestione positiva del conflitto.

Nel *cooperative learning* è centrale "il gruppo-classe" come luogo che amplifica le competenze dei singoli, poiché come osservato da Vygotskij "il gruppo riesce ad arrivare a soluzioni a cui nessuno dei suoi singoli componenti sarebbe giunto da solo". Le soluzioni date in gruppo sono più complesse, più creative, poiché nascono dalla discussione, dall'argomentazione di idee, dalla necessità di negoziare le soluzioni. Come sostiene Winnicott: "Ogni processo di apprendimento è possibile solo quando si realizza un effettivo incontro tra menti", il *cooperative learning* definisce le regole e il contesto favorendo l'incontro stesso.

Il compito del docente/tutor diventa duplice: *facilitare* i processi cognitivi che non possono essere slegati dalle competenze comunicative, di gestione del conflitto, di leadership. I compiti assegnati devono elicitare comportamenti competenti su un piano dei contenuti, dei processi cognitivi, ma anche su un piano delle competenze pro-sociali. Il docente deve lavorare metodologicamente per favorire il potenziamento degli studenti su entrambi i piani di sviluppo.

Centrale è l'ambiente di apprendimento cioè la Scuola, che a differenza della famiglia, permette ai giovani di relazionarsi con pari ed adulti con minore "intensità" affettiva. A scuola le dinamiche affettive se gestite con professionalità dagli insegnanti, diventano uno spazio privilegiato dove potersi sperimentare in modo altro. La scelta di laboratori con contenuti non prettamente scolastici, l'assenza della valutazione docimologica da parte dei docenti, la presenza di esperti del mondo dell'associazionismo ricreativo, diventano un contesto dove è più facile scollarsi da etichette e stereotipi specie per quegli adolescenti con temperamento *novelty seeking*.

Riteniamo per le ragioni sopra descritte che la scelta della metodologia del *cooperative learning* potenzi "i fattori protettivi degli adolescenti a rischio" specie se utilizzata in laboratori con contenuti non didattici che permettono ai giovani di poter ampliare interessi e competenze sperimentando aspetti della loro **intelligenza multipla** non valorizzata da una tradizionale visione della Scuola che predilige le intelligenze logico-matematiche e linguistico-verbali.

La strategia che ha guidato il progetto pilota è stata quella di utilizzare il tema del gioco d'azzardo come metafora del "**vincere facile**", a cui bisogna contrapporre, quella del "**mettersi in gioco**", come capacità di influenzare il proprio futuro argomentando le proprie idee, accrescendo le competenze personali e professionali, studiando, formandosi e lavorando. Il "Gioco" allora, diventa un pretesto per parlare di **merito** per la propria affermazione personale e di come l'azzardo non sia l'unica *chance* su cui scommettere. In particolare si è posta attenzione sul ruolo della comunicazione pubblicitaria. Nel lavoro con gli studenti è emerso come la pubblicità stia alimentando uno dei falsi-miti della cul-

tura consumistica, cioè il "vincere facile" come soluzione acritica ai problemi economici, come unico investimento possibile per coronare i propri desideri.

Le attività svolte durante le ore curricolari e supportate dall'attento lavoro dei docenti in classe sono state articolate in quattro incontri. Importante è stato definire insieme il concetto di gioco e gioco d'azzardo i concetti di abilità e sorte, la visione di alcuni documenti e video-documenti, l'analisi e le riflessioni su specifiche aree di contenuto: dati statistici sulla diffusione del fenomeno, connessioni tra la pratica legale e illegale del gioco e la criminalità e il riciclaggio, legislazione e incongruenze sul territorio Italiano.

Percezione come cittadini della capacità/possibilità di potere incidere sulle scelte politiche inerenti il gioco d'azzardo. Prodotti finali sono stati articoli pubblicati sul giornalino della scuola, e relazioni sul tema e sull'esperienza portate in incontri seminari con alunni, genitori, docenti e rappresentanti istituzionali (Carovana antimafie. 2015 Monreale, incontro con operatori ambulatorio Gap Asp Palermo 2014, incontro con rappresentanti dei monopoli di stato). Inoltre, alcuni studenti del corso per operatore grafico di un Istituto Superiore palermitano hanno costruito una mappa concettuale su base della quale hanno realizzato un video-documento che evidenzia i paradossi comunicativi della pubblicità sul gioco d'azzardo. Al termine del percorso insegnanti e operatori hanno valutato positivamente il raggiungimento di alcuni obiettivi specifici per le aree: comunicazione/partecipazione, conoscenze specifiche sul tema trattato.

In una prospettiva coerente con l'approccio proposto, il lavoro continuo con e sulle life skills è la sfida che attende non solo il mondo della scuola ma quelle delle organizzazioni del lavoro in generale, secondo un'ottica *life long learning* e *learning organization* (Organizzazione che *impara ad apprendere*). Le organizzazioni del lavoro in quanto sistemi viventi devono essere capaci di apprendere ad apprendere, il cambiamento che si auspica negli stili di vita personali deve essere condiviso da tutti i contesti in cui l'individuo è coinvolto sia a livello di micro-sistema ma anche di es-sistema e macro-sistema. In tale prospettiva, il cambiamento passa per un processo di apprendimento condiviso che perturba il sistema di relazioni provocando un'auto-organizzazione e la creazione di significati condivisi (*autopoiesi*) in un gioco sistemico di aperture e chiusure organizzative.

Heinz von Foester¹: "Questa intuizione rappresenta un cambiamento...anche nel modo di percepire l'insegnamento, l'apprendimento, il processo terapeutico, la gestione organizzativa, e, aggiungerei, nel modo di percepire le relazioni nella vita di tutti i giorni. Possiamo cogliere questo fondamentale cambiamento epistemologico se paragoniamo la posizione di chi si ponga come osservatore distaccato di fronte a un modello in sé, oggettivo, con quella di chi veda se stesso come attore immerso nel dramma di un'interazione reciproca, quello del dare e dell'avere nella circolarità delle relazioni umane".

¹ Etica e Cibernetica di secondo ordine, riportata in Terapia breve strategica, a cura di P. Watzlawick, G. Nardone, 1997, pagg.43-44.