



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

ANNO ACCADEMICO 2007-08

**SCUOLA INTERUNIVERSITARIA LOMBARDA DI SPECIALIZZAZIONE
PER L'INSEGNAMENTO SECONDARIO**

**CORSO DI
PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO**

(SILSIS Pavia)

M.A. ZANETTI
zanetti@unipv.it

S. PERUSELLI
sara.peruselli@unipv.it

C. BERRONE
carlogan68@tiscali.it

Programma del corso di Psicologia dello sviluppo Area 1 – 3° semestre

Nel corso si intende affrontare quella fase dello sviluppo che comprende l'adolescenza (e la preadolescenza). Tale periodo del ciclo di vita sarà sviluppato in una prospettiva integrata analizzando l'emergere i fattori universali di natura biologica e la loro interazione con fattori individuali di natura psicologica e sociale. Ci si soffermerà quindi sui compiti di sviluppo caratteristici di tale fase, compiti che richiedono ai ragazzi di utilizzare adeguate strategie di coping via via sempre più complesse in relazione anche all'aumento delle potenzialità di sviluppo cognitivo, relazionale, affettivo.

Al tempo stesso agli insegnanti è chiesta una competenza adeguata che va oltre la capacità di trasmettere conoscenza.

Si analizzerà inoltre la dinamica relazionale alunno-insegnante, in riferimento ai cambiamenti educativi e contestuali in atto in adolescenza.

Saranno trattati, in particolare, i seguenti temi :

- *Introduzione: sviluppo puberale e adolescenza oggi*
- *Lo sviluppo morale*
- *Pensiero logico e ragionamento*
- *Apprendimento (motivazione allo studio e strategie)*
- *Sviluppo dell'identità*
- *Il disagio in adolescenza (comportamenti a rischio, bullismo...)*
- *Compiti di sviluppo e compiti di sviluppo a scuola*
- *Relazione alunni-insegnanti e ruolo dell'insegnante*
- *Clima classe e gestione delle dinamiche di gruppo*
- *Esercitazioni*

Introduzione

Le fondamentali trasformazioni sociali che negli ultimi decenni hanno interessato i paesi occidentali, hanno contribuito ad assegnare un posto di primo piano allo studio dell'adolescenza. Attualmente infatti l'adolescenza sembra costituire un "problema epocale" che impegna vari settori di ricerca e che coinvolge tutta la società¹.

I primi studi sull'adolescenza, a partire dalle ricerche di Stanley Hall (1904) e dagli studi di stampo psicoanalitico (Freud, 1905; Freud A., 1936; Inhelder & Piaget, 1955, etc.) descrivevano tale fase dello sviluppo come universale, simile per tutti gli individui e spiegabile attraverso meccanismi biologici geneticamente determinati. Sembrava si trattasse di un periodo particolarmente problematico e critico, per questo pieno di forti tensioni (Blos, 1967; Laufer & Laufer, 1984, etc.), al punto da essere descritto come periodo di "storm and stress" o meglio di "sturm und drang" (tempesta ed assalto, tensione). Secondo queste prospettive era perciò facile descrivere l'adolescenza come una crisi, ascrivibile al risveglio pulsionale e/o ai grandi mutamenti biologici tipici di questa fase dello sviluppo. Anche l'approccio ambientalista, che interpreta le problematiche adolescenziali come il risultato inevitabile delle pressioni e delle influenze ambientali, è ascrivibile al determinismo per cui le difficoltà adolescenziali risentirebbero necessariamente dell'influenza di condizioni contestuali, quindi sociali.

Questi diversi studi sembravano però dimenticare il ruolo attivo svolto dall'individuo, visione che sta invece alla base dei modelli interazionisti e costruttivisti, in cui lo sviluppo è descritto come *azione nel contesto* (Bronfenbrenner, 1986), risultato dell'agire intenzionale e diretto del soggetto verso uno scopo. La visione precedente dell'adolescenza appariva come un'eccessiva semplificazione che non permetteva di cogliere appieno tutte le caratteristiche che rendono tale periodo unico per ogni individuo. Con la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1986, 1992) l'individuo inizia ad essere considerato come parte integrante del sistema, cioè dell'ambiente in cui è immerso (individuo ed ambiente si influenzano quindi reciprocamente). Il percorso dell'adolescenza non è identico nel tempo e nello spazio perché è strettamente connesso alla cultura di riferimento (Koops, 1996). L'adolescenza non è quindi più vista come una fase di sviluppo che è caratterizzata da tappe universali, ma viene studiata in relazione ai contesti sociali di riferimento.

La teoria storico-culturale di Vygotskij (1934), l'ultima psicologia culturale di Bruner (1990) e di Cole (1996) sottolineano l'importanza di contestualizzare i compiti di sviluppo adolescenziali in relazione ai particolari contesti culturali in cui si affrontano, in quanto sono proprio gli ambiti relazionali con cui il ragazzo ha a che fare che permettono l'esplicitazione dei compiti di sviluppo e gli mettono a disposizione vincoli e risorse (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002). A sostegno di ciò si può fare riferimento allo studio di Margaret Mead (1928), effettuato sulle adolescenti primitive di Samoa; tale ricerca ha dimostrato che le tempeste emotive dell'adolescenza sono un prodotto della cultura di appartenenza e non una conseguenza inevitabile della maturità fisiologica².

¹ Silvia Vegetti Finzi, prefazione a M. Lancini (2003). *Ascolto a scuola*, Milano: Franco Angeli.

² Secondo la Mead le organizzazioni culturali e familiari tipiche della società occidentale contribuiscono a mettere in difficoltà gli adolescenti, ponendoli in una condizione di crisi; i numerosi conflitti emotivi, derivanti soprattutto dal rapporto genitori-figli e da valori etici legati alla religione e alla comune "legge morale", alimentano un'eccessiva dipendenza che crea difficoltà nello sviluppo di una propria autonomia. Stati d'animo

Il sociologo Kurt Lewin (1939) ha in seguito suggerito di impostare lo studio dell'adolescenza considerandola come fase di transizione tra fanciullezza ed età adulta, fase che si articola lungo un arco di tempo che dura diversi anni; essa perciò non va intesa come evento improvviso, ma come momento in cui influenze biologiche, psicologiche e sociali agiscono sull'individuo. Insomma, l'adolescenza non è più descrivibile in modo unitario (Zazzo, 1966), ma presenta differenze individuali che eventualmente accomunano per certi aspetti gli adolescenti appartenenti ad una data cultura, come ad esempio quella occidentale.

Anche l'attuale prospettiva, ci riferiamo a quella psicosociale, sottolinea l'importanza di studiare il soggetto in rapporto al contesto socioculturale in cui vive (Palmonari, 2001). Gli psicologi dello sviluppo sono ora concordi nel ritenere che l'adolescenza non sia più da considerarsi come un periodo particolarmente conflittuale e drammatico, sebbene tale concezione sia ad oggi ancora diffusa nella cultura occidentale (Bonino, Cattellino, Ciairano, 2003). Si predilige in generale una visione che inquadra tale periodo come una normale dinamica che caratterizza l'intero ciclo di vita³ (Rutter & Rutter, 1992).

Come definire l'adolescenza

Una definizione di adolescenza tuttora convenzionalmente condivisa la colloca nel "periodo di vita che va dai 14 ai 18 anni" (Palmonari, 1996). In realtà tale definizione si rivela oggi poco adatta al contesto occidentale e in particolare a quello italiano poichè il limite inferiore non è detto che sia uguale per tutti, e quello superiore è tale perché considerato dalla nostra costituzione come momento di ingresso nella vita adulta (acquisizione diritto al voto, possibilità conseguimento patente di guida, acquisizione capacità di agire e ricorso al tribunale ordinario, in luogo del tribunale dei minori).

Attualmente gli "adolescenti in crisi" di cui parlavano Hall e la psicoanalisi tradizionale non ci sono più; nel panorama attuale sembra infatti emergere una visione di tale periodo della vita più mitigata e meno conflittuale (Caprara, Scabini, 2000). La questione della definizione di adolescenza si è perciò lentamente ma culturalmente modificata, assumendo connotati sistemici; più che altro oggi la domanda che ci si pone è la seguente: *"di che natura è la crisi che affrontano gli adolescenti e quali altri soggetti sociali entrano in crisi insieme a loro?"*

Alla base delle difficoltà di dare una definizione dell'adolescenza vi sono almeno due ordini di motivi, di METODO, e di CONTENUTO. I primi sono legati alle difficoltà che si incontrano nello stabilire dove/quando tale periodo inizia e finisce (difficoltà dunque a collocarla universalmente). Il secondo ordine di motivi riguarda invece le difficoltà incontrate nello spiegare congiuntamente le trasformazioni che si sviluppano lungo due calendari differenti, quello del ciclo vitale dell'individuo, studiato dalle scienze psicologiche, e quello storico-sociale in cui esso è inserito, campo di studio dell'analisi sociologica.

fortemente contrastanti e contraddittori porterebbero gli adolescenti a continui riavvicinamenti ed allontanamenti dai propri genitori, tali da rendere difficile la presa di iniziativa (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002). Lo studio della Mead dimostrerebbe un'assenza di tali vincoli nelle adolescenti di Samoa che vivrebbero dunque tale momento con minori tensioni e difficoltà relazionali.

³ Oggi si è consapevoli del fatto che il cambiamento e lo sviluppo riguardano l'intera esistenza dato che le funzioni psichiche sono in continua evoluzione (Oliverio Ferraris, 2003) e lo sviluppo avviene appunto lungo il ciclo di vita.

Da tali premesse emerge chiaramente la necessità di intendere l'adolescenza come una transizione sia evolutiva che sociale.

Oggi possiamo affermare che la condizione degli adolescenti è variata non solo nel tempo, ma anche nello spazio, infatti da un contesto culturale ad un altro si hanno differenze apprezzabili, nelle soglie e nelle regole, che governano l'accesso e l'uscita da questa fase del ciclo di vita.

Tutte le indagini condotte negli ultimi decenni hanno messo in luce un particolare fenomeno, definito dell'ADOLESCENZA ALLUNGATA (Scabini & Iafrate, 2003). Esso consiste nella contrapposizione tra l'acquisizione di maturità fisica e psicosociale e l'assunzione ritardata del ruolo adulto in termini di autonomia ed indipendenza reale dalla famiglia di origine. Per certi versi l'adolescente continua ad appartenere come un bambino alla sfera familiare, per altri aspetti invece tende a sottrarsi a questa dimensione.

Secondo Scabini (1997) i cambiamenti che hanno portato all'attuale situazione sono dovuti a diverse concause socio-culturali, dovute al maggiore attaccamento alla famiglia d'origine, all'allungamento del periodo di scolarità, all'aumento dei tassi di disoccupazione, ecc. Anche il V rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia (Buzzi, Cavalli & De Lillo, 2002) ci fornisce una visione degli adolescenti segnata dai profondi cambiamenti strutturali che hanno investito il mercato del lavoro, la società e la politica. Il dato che più balza all'occhio è proprio il prolungamento dell'età entro la quale si è considerati giovani: se negli anni '80 era pari ai 24 anni, verso gli anni '90 si prolunga a 29 anni, per arrivare al 2000...quando si viene considerati giovani fino addirittura a 34 anni!

Gli indicatori studiati per arrivare a questo risultato sono quelli che sanciscono il passaggio all'età adulta: l'uscita dei ragazzi dalla casa dei genitori, la creazione di una propria famiglia e la nascita del primo figlio. Si può dunque affermare che paradossalmente i giovani di oggi invecchiano rimanendo giovani. Essi, infatti, incontrano notevoli difficoltà nel diventare adulti, basti pensare al prolungamento dell'età scolare, alle difficoltà nel trovare casa, alla precarietà del lavoro, dovuta alla diffusione di contratti atipici che non assicurano un reddito sicuro a tal punto da poter pensare ad un progetto di vita autonomo, ecc. Strutturalmente il futuro appare ora particolarmente indeterminato e non a caso l'indagine segnala come la maggioranza dei giovani esprima maggiormente una certa tensione, legata al bisogno di vivere il presente e l'immediato con particolare intensità (Di Blasi, 2003) e alle necessità derivanti dalla difficoltà di prefigurarsi il proprio futuro. I giovani sono immersi in una realtà che porta alla precarietà, alla frammentazione, all'impossibilità di elaborare obiettivi a lungo termine.

I recenti mutamenti sociali hanno infatti portato ad un allungamento eccessivo del periodo adolescenziale al punto da sostenere che esiste una sorta di doppio passaggio: dall'infanzia all'età del giovane adulto e dalla giovinezza all'età adulta. In questo modo si viene a creare una nuova figura, quella appunto del "giovane adulto" che non è forse più un adolescente, anche se talvolta si comporta come tale, ma non è neppure ancora diventato pienamente adulto; sta semplicemente ritardando la propria crescita, rendendola un passaggio lento e graduale. Il lento passaggio all'età adulta però non fa altro che rimandare nel tempo l'assunzione di responsabilità; si tratta infatti di ritardare l'acquisizione della maturità psicosociale. In questo modo l'adolescente si trova ad avere molti spazi, probabilmente troppi, per provare e per sperimentarsi senza dover scegliere definitivamente (Scabini & Cigoli, 1997). Questa situazione d'altro canto asseconda la volontà dei genitori di rimanere tali per sempre ed evita loro di vivere la cosiddetta "sindrome del nido vuoto" (Chiriboga & Fiske, 1990), causata dall'uscita di casa del figlio, spesso figlio unico.

Alla luce delle premesse descritte possiamo quindi affermare che la nozione di adolescenza non può che essere PSICOSOCIALE, in quanto si riferisce, oltre che agli aspetti biologici, al

passaggio dalla condizione di bambino a quella di adulto, passaggio che risulta essere fortemente influenzato dai differenti contesti sociali e culturali.

Molti sono gli studi storici ed antropologici che hanno evidenziato che l'adolescenza non è sempre esistita in tutte le popolazioni; nelle società occidentali ha cominciato ad emergere tra i ceti più elevati nell'800 e in tutta la popolazione solamente agli inizi del '900.

Nelle società "primitive", in cui si può osservare un taglio netto tra l'infanzia e l'età adulta, l'adolescenza in realtà non esiste; il passaggio da una fase all'altra è sancito da precisi rituali, riconosciuti dalla comunità di appartenenza. Questi riti iniziatici, in cui il/la ragazzo/a deve affrontare dure prove di sopravvivenza, riconoscono non tanto la pubertà fisiologica, quanto quella sociale, accompagnando il ragazzo all'assunzione del ruolo adulto. Le prove, spesso cruente, hanno il compito di offrire all'individuo la possibilità di mettersi alla prova e quindi di sentirsi ed essere considerato degno di entrare nel mondo degli adulti. Si tratta perciò, più che altro, di un viaggio verso l'autoconoscenza e verso la crescita, con l'obiettivo di essere riconosciuti come "qualcuno". In generale, infatti, i rituali servono per connotare, in modo molto significativo, il passaggio da una fase all'altra dell'esistenza; essendo riconosciuti dall'intera comunità di appartenenza, assumono un significato ben preciso, di tipo simbolico. Si tratta di pratiche molto importanti per il soggetto che si trova a vivere la fase di passaggio perché egli sa che in questo modo sarà riconsociuto dalla sua comunità; in questo modo tali pratiche diventano aspetti molto importanti per il processo di costruzione della propria identità.

Da tutto quello che è stato detto finora, emerge come non sia possibile studiare gli adolescenti senza considerare il DOVE e il QUANDO, ovvero senza collocarli in un periodo e in un luogo precisi (l'adolescenza di uno studente di ceto sociale medio è differente da quella di un coetaneo figlio di immigrati con problemi di integrazione). Possiamo invece affermare che esistono innumerevoli "adolescenze" che si differenziano per: età, genere di appartenenza, famiglia di appartenenza e contesto sociale, economico e culturale in cui si vive.

La nuova visione della fase di sviluppo adolescenziale come periodo indefinito è ben sintetizzata dalla seguente affermazione di Palmonari (2004): *"l'adolescenza comincia nella biologia e finisce nella cultura"*. E' con la pubertà, infatti, che si entra nella fase di sviluppo adolescenziale; ciò ci permette di identificarne l'inizio con relativa precisione, mentre i criteri in base ai quali se ne può determinare la conclusione sono legati all'emergere dell'autonomia, della coerenza e della responsabilità con le quali l'individuo si rapporta al mondo; si tratta di caratteristiche dipendenti non solo dalla personalità del singolo, ma anche dal contesto socio-culturale di riferimento, inclusi i vincoli e le risorse ad esso connessi.

Gli studi più recenti indicano che l'adolescenza può risultare un periodo gratificante e di grande crescita, oppure una fase profondamente problematica, ciò a seconda del contesto socio-culturale in cui l'individuo vive e si confronta. Una recente teorizzazione è quella della *life span developmental psychology* (Baltes, Reese & Lipsitt, 1980; Lerner, 1982) secondo cui lo sviluppo umano è da considerarsi come un processo che dura lungo tutto l'arco della vita; in esso entrano in gioco componenti biologiche, sociali, storiche e culturali, interconnesse e interdipendenti tra loro. In tal senso gli individui sono considerati come attivi autori del loro sviluppo e delle specifiche traiettorie di inserimento nella società.

Il contesto

Lo sviluppo deriva dall'azione nel contesto. L'attuazione di determinati comportamenti è infatti il risultato dell'azione individuale indirizzata a un fine.

Mete e potenzialità devono, almeno in parte, adattarsi alle richieste ed alle opportunità offerte dal contesto di sviluppo che può quindi svolgere sia un RUOLO DI PROTEZIONE che di AUMENTO del RISCHIO (relazioni con genitori, amici e scuola svolgono un ruolo nella presa di decisione), ma l'adolescente è sempre da considerare come un SOGGETTO ATTIVO che sceglie e agisce al suo interno.

La famiglia degli affetti

Caratteristiche dell'attuale famiglia (dalla famiglia delle regole alla famiglia degli affetti, Charmet)	
IERI: ✓ Rigidità negli atteggiamenti e nelle regole ✓ Regime educativo autoritario ✓ Confini rigidi e distanzianti fra i membri della famiglia ✓ Rigidità gerarchica con ruoli ben marcati ✓ Processi di responsabilizzazione ed emancipazione precoci	OGGI: ✓ Mancanza di regole o confusione ✓ Regime di negoziazione continua ✓ Confini "inesistenti" o confusi fra i membri della famiglia ✓ Sovrapposizione di ruoli: con una tendenza alla "latitanza" del ruolo paterno ✓ Processi per mantenere per lungo tempo i figli all'interno della famiglia

Pietropolli Charmet definisce il nuovo modello familiare tipico di questi tempi come "famiglia degli affetti" per contrapporlo al modello delle generazioni precedenti ("famiglia delle regole"). Gli adolescenti di oggi sembrano infatti essere cresciuti in famiglie in cui la donna, sempre più impegnata in compiti e ruoli diversificati e complessi, ha assunto la regia della casa e della vita sociale, quindi, in questo modo, il tradizionale ruolo maschile, mentre il padre non rappresenta più la figura rigida, autoritaria ed esigente delle famiglie del passato; il suo ruolo, anzi, tende a confondersi con quello della madre: si tratta di un padre assente, che si occupa ben poco della famiglia e conduce così all'attenuazione del modello classico di famiglia delle norme, per tendere verso un'educazione molto più flessibile, se non inerme, tipica della famiglia degli affetti (Pietropolli Charmet, 2000). Anche le relazioni genitori – figli hanno subito notevoli modifiche al punto da non essere più gerarchiche come in passato, bensì orizzontali ed immerse in un clima familiare di natura totalmente affettiva. Inoltre i figli, oggi "cercati" forse più per soddisfare un estremo bisogno narcisistico che non per un vero desiderio di essere genitori, diventano il loro prolungamento narcisistico, fino a giungere all'exasperazione, quando viene loro chiesto di essere e di comportarsi esclusivamente per soddisfare i propri bisogni e le proprie aspettative (Scabini & Iafrate, 2003). Ciò logicamente provoca un'ulteriore perdita di confini dell'immagine che i ragazzi hanno di sé, dato che si chiede loro di esaudire eccessive aspettative che accentuano la loro fragile identità e la loro

fisiologica insicurezza. Le conseguenze di ciò sono molteplici soprattutto a livello dei vissuti emotivi sperimentati dagli adolescenti stessi, quali vergogna, rabbia, incomprensione, ecc.

A però sottolineato il fatto che il mutamento del ruolo genitoriale si inserisce in un più generale cambiamento che investe società e ruoli sociali. I vari cambiamenti in atto sono particolarmente rischiosi per gli adolescenti: essi diventano sempre meno preparati a tollerare dolore e fallimenti, non conoscono regole, perciò non possono nemmeno trasgredirle e non hanno nessuna figura a cui opporsi per emancipare (Pietropolli Charmet e coll., 1995, 2000). Lo scontro generazionale, temuto ma necessario, sta scomparendo, dimostrando che gli ostacoli non vanno affrontati, ma aggirati e come conseguenza si osservano ragazzi sempre più incapaci di pensare a se stessi in termini progettuali, oltre che di valutare le ripercussioni delle proprie azioni, soprattutto quelle a lungo termine.

La trasformazione della funzione genitoriale è ben evidente; Pietropolli Charmet e coll. (1995; 2000) descrivono quello di oggi come un passaggio da famiglia delle regole (o famiglia etica) a famiglia degli affetti; quest'ultima si mostra impegnata alla quasi esclusiva trasmissione di amore, con l'obiettivo di crescere figli "felici". I cambiamenti valoriali, affettivi e morali portano ad una tendenza del tutto diversa rispetto al passato: un tempo il maggior rischio in cui i figli incorrevano era quello di non essere sufficientemente amati, oggi si incorre invece nel rischio di essere fin troppo amati (Vegetti Finzi & Battistin, 2000). E' soprattutto il tradizionale ruolo paterno ad essere in declino; si parla di latitanza del padre nell'assumere il proprio ruolo e talvolta di sovrapposizione dei ruoli con la madre, a cui si sommano la mancanza di regole precise, che provoca enorme confusione, la negoziazione continua, la confusione o addirittura l'assenza di confini tra i membri della famiglia e l'allungamento del tempo di permanenza del figlio nella stessa.

E' importante sapere quali sono le caratteristiche delle famiglie attuali proprio perché, indipendentemente dal diverso stile personale con cui i genitori entrano in relazione con il figlio adolescente, essi svolgono un ruolo importante nel favorire la competenza sociale e lo sviluppo dell'identità dell'adolescente stesso.

I genitori devono senz'altro svolgere una funzione protettiva nei confronti del figlio, riducendo l'effetto negativo di eventi di vita delicati e difficili, potenziandone l'autostima, ma lasciandogli anche il giusto spazio per crescere e raggiungere l'autonomia tanto desiderata. Devono inoltre saper modificare il proprio stile affettivo e relazionale rispetto alla crescita del figlio così da favorire il distacco emozionale (possibile attraverso la regolazione del rapporto di dipendenza ed autonomia che li lega ai figli). Solo in questo modo saranno in grado di fornire il saldo punto di riferimento di cui l'adolescente ha bisogno.

PUBERTA' VS ADOLESCENZA

Pubertà e adolescenza sono due nozioni non confondibili tra loro, in quanto si riferiscono a due processi differenti dello sviluppo individuale. Con il termine pubertà si intende, infatti, il passaggio dalla condizione fisiologica di bambino a quella di adulto, quindi ci si riferisce principalmente alla maturazione sessuale dell'individuo⁴. L'adolescenza è invece da

⁴ Il termine pubertà deriva dal latino "pubescere" che significa maturare, soprattutto sessualmente, infatti include i cambiamenti somatici, biologici ed anatomici, che portano il soggetto alla conquista della propria capacità di riproduzione. I cambiamenti che avvengono in questa fase del ciclo di vita si susseguono secondo uno schema

considerarsi come il passaggio dallo status sociale del bambino a quella dell'adulto; per questo motivo si può affermare che tale periodo varia, per durata, qualità e significato, da una civiltà all'altra e, all'interno della stessa cultura, da un gruppo sociale ad un altro. Il termine *adolescenza* deriva dal latino "adolescere", che letteralmente significa crescere, diventare adulto e per questo si fa riferimento ai processi psichici sottostanti l'adattamento. Consiste in una sorta di ristrutturazione psicologica che si colloca come una sorta di confine tra due fasi: l'infanzia e l'età adulta. Il passaggio, a differenza della pubertà, non avviene seguendo un preciso schema, ma si presenta come un fenomeno processuale, fortemente variabile per via delle numerose influenze da parte di fattori personali quali l'educazione ricevuta, la storia passata, le relazioni familiari, l'ambiente, ecc.

La pubertà è un fenomeno fisiologico ed interessa tutti i ragazzi, anche se bisogna sottolineare come anche in questo ambito sono presenti le influenze dell'ambiente di appartenenza (influenza di fattori nutrizionali, igienico-sanitari, ecc., responsabili per esempio dell'anticipo dello sviluppo fisico del nostro contesto).

Cambiamenti fisici in atto durante l'adolescenza:

• Scatto della crescita: consiste nell'aumento del ritmo di sviluppo di peso ed altezza; è un'accelerazione che può eguagliare solo quella dei primi 2 anni di vita; • sviluppo morfologico: si riferisce ai cambiamenti della struttura scheletrica e allo sviluppo del tessuto muscolare.	• Sviluppo sessuale: è la maturazione dei caratteri sessuali primari e secondari (<i>Maschi:</i> testicoli, pene, peli, barba, baffi, voce. <i>Femmine:</i> seno, bacino, apparato genitale, pelosità pubica e ascellare, menarca); tale sviluppo segna una precisa distinzione fra i due sessi; • sviluppo organico: sviluppo di vari organi (cuore, polmoni) con conseguenti ripercussioni su varie funzioni come quella cardiaca e respiratoria che risultano potenziate.
--	---

Il cambiamento che investe il corpo dell'adolescente è profondo, irreversibile ed esteso, proprio perché interessa tutti i distretti corporei. Inoltre le trasformazioni del corpo comportano l'insorgere di pressioni istintuali e di modificazioni dell'umore che incrinano a loro volta le sicurezze relative al proprio corpo. Possono concentrarsi sull'aspetto fisico le preoccupazioni generali circa la propria identità, la propria adeguatezza sociale e il controllo delle proprie pulsioni. Emergono atteggiamenti ipercritici nei confronti del proprio corpo, dovuti anche al fatto che la propria immagine corporea è messa in discussione in seguito al confronto con i modelli sociali; molti problemi e difficoltà sorgono in seguito alla forte pressione sociale che impone ideali di bellezza praticamente irraggiungibili.

Se ragioniamo in termini di fattori di rischio e di protezione, è possibile affermare che tra i fenomeni di cambiamento puberale vi sono:

sequenziale, generalmente seguito da tutti i soggetti che si trovano in questo periodo. Per la femmina coincide con la comparsa del menarca, per il maschio con la prima eiaculazione.

• Elementi vantaggiosi: orgoglio e il piacere di crescere, aumento della forza e della resistenza, avvicinamento al mondo adulto dal punto di vista fisico, popolarità tra i pari quando l'aspetto è attraente...	• Elementi svantaggiosi: 1) i vari distretti corporei non cambiano simultaneamente, perciò la crescita diventa provvisoriamente disarmonica: testa, mani e piedi, raggiungono per primi le dimensioni adulte, così come viso, mento, naso e fronte. Le provvisorie asimmetrie possono provocare ansie dismorfofobiche (legate alla paura di essere fisicamente anormali, brutti, impresentabili); 2) si attiva un confronto continuo rispetto ai coetanei alcuni dei quali più precoci, altri più tardivi (non è insolito che i fenomeni di prepotenza tra compagni si realizzino nei confronti di coetanei in ritardo di maturazione fisica, più indifesi e quindi vittime designate).
--	---

Problemi legati al nuovo corpo

In generale si può affermare che lo sviluppo e la conseguente “metamorfosi” fanno sì che il corpo occupi un ruolo centrale nella fase adolescenziale. Esso diventa lo strumento elettivo per confrontarsi con gli altri, per giudicare se stessi e per comunicare qualcosa della propria personalità.

Il corpo diventa una sorta di “testo”, di mezzo di comunicazione attraverso cui si possono “raccontare” i propri valori, i propri bisogni e attraverso il quale ci si può conformare al proprio gruppo di appartenenza.

Non per tutti gli individui l'accettazione del nuovo corpo assume aspetti problematici, anche se tutti gli adolescenti devono in qualche modo rielaborare ed “aggiornare” tale immagine; in tale senso l'accettazione del nuovo corpo costituisce uno dei compiti di sviluppo dell'adolescenza.

Date le difficoltà legate alla necessaria mentalizzazione dei cambiamenti in atto e quindi del nuovo corpo, possono comparire in adolescenza:

- dismorfofobia: alterazione della percezione corporea che comporta la comparsa di preoccupazioni immotivate circa la presenza di difetti fisici nel proprio corpo;
- ipocondria: paura di contrarre malattie fisiche o psicologiche;
- possibilità di comparsa di patologie quali ANORESSIA e/o BULIMIA, oltre a pratiche di modificazione momentanea o definitiva del proprio corpo (es. piercing e tatuaggi che in particolare assumono una funzione comunicativa ed espressiva che rimanda al bisogno sociale di rispecchiamento negli altri, gesto che peraltro contribuisce alla costruzione di una nuova identità)
- Modificazioni del livello di autostima, del grado di accettazione sociale e di adattamento psicologico (Downs et al., 1990).

Lo schema corporeo si struttura attraverso l'esperienza e l'immagine corporea attraverso la comunicazione tra soggetti. Quindi non è detto che l'immagine corporea coincida con il corpo reale, poiché si tratta di un dato soggettivo: è una rappresentazione mentale interiore (Schilder, 1935) che subisce le influenze legate non solo alla storia del singolo individuo, ma anche del contesto di appartenenza, dei rapporti sociali, delle mode culturali, ecc.

L'importanza del corpo in adolescenza, fenomeno tipico della moderna cultura occidentale, prende avvio con la pubertà, momento in cui, come abbiamo già visto, diventa necessario riorganizzare la propria immagine corporea, non solo sulla base dell'identità di genere che viene acquisita, ma anche in seguito al necessario confronto "fisico" con il giudizio dei coetanei. Le influenze dei pari possono diventare pericolose nel momento in cui riguardano anche l'acquisizione di particolari condotte alimentari, volte a modificare drasticamente le proprie forme corporee. Si tratta dei DCA, Disturbi del Comportamento Alimentare, condotte alimentari rischiose, considerate un esempio di "culture bound syndrome" ovvero un complesso sintomatologico, caratteristico in una determinata area culturale, sulla base di presupposti psicosociali ivi operanti (Stagi, 2002).

Anoressia nervosa e bulimia nervosa

Gordon (1990, 1991) considera l'anoressia nervosa e la bulimia nervosa i mali della nostra società. Si tratta di disturbi socialmente strutturati che rappresentano, in un certo senso, l'attuale moda. In genere i soggetti affetti da DCA sono adolescenti femmine che cercano, tramite il controllo esercitato sull'assunzione di cibo, di tenere sotto controllo i loro impulsi pensando di risolvere il problema dell'identità e cercando di rispondere ai canoni di bellezza proposti o imposti dalla cultura di appartenenza.

In particolare l'anoressia nervosa consiste in un disturbo del comportamento alimentare in cui sono tipici gli episodi di soppressione deliberata dell'appetito e della fame. Infatti, caratteristica principale dell'anoressia è il rifiuto volontario del cibo che nasce da un'ostinata ricerca di magrezza, evidente anche dall'eccessiva iperattività che caratterizza il comportamento delle anoressiche. Il rifiuto di mangiare nasce dalla forte paura di ingrassare per cui vengono messi in atto una serie di comportamenti tipici di questo disturbo, quali seguire una dieta ferrea, fare esercizio fisico eccessivo, indursi il vomito dopo aver ingerito cibo, seppur in piccolissime quantità. Tutto ciò nasce dalla percezione distorta del proprio aspetto fisico che induce a pratiche ossessive di controllo del proprio peso.

La bulimia nervosa è una situazione clinica caratterizzata da "abbuffate compulsive" (Confalonieri & Gavazzi, 2003) ricorrenti seguite, di solito, da manovre compensatorie, costituite prevalentemente da vomito autoindotto (Gordon, 1991). In genere chi è affetto da tale patologia mostra di avere particolare cura del proprio aspetto, dà l'impressione di essere sicuro di sé e appare normale per via del peso che generalmente è nella norma. In realtà dietro questa facciata si nasconde una persona che dubita fortemente di sé, che non si ama, non ama il proprio corpo e passa il tempo a compiacere i suoi interlocutori nel timore di non essere accettato.

Ripercussioni psicologiche

Con la maturazione puberale, ricompaiono le pulsioni sessuali, che secondo la teoria psicoanalitica erano già presenti nei primi anni di vita e poi, fortemente rallentate, nel periodo di latenza. Il ripresentarsi di queste pulsioni può essere accompagnata da manifestazioni della sessualità “autocentrante” (masturbazione) ed “eterocentrate” (ricerca di coetanei dell’altro sesso, primi approcci sessuali, ecc.) (Petter, 1990). Connesso a questo è il discorso relativo alla maturazione di un’identità sessuale, per cui tutti i cambiamenti prima descritti comportano necessariamente una ridefinizione del proprio ruolo in termini maschili e femminili, anche in risposta alle attese sociali che, pur se presenti sin dall’infanzia, ora si fanno sentire in modo più evidente.

Il raggiungimento di un’identità di genere non confusa è sicuramente un compito evolutivo primario nel periodo adolescenziale, spesso origine di profonde lacerazioni ed ambivalenze irrisolte. Essere maschi o femmine oggi significa confrontarsi con una realtà più complessa, articolata ed in qualche modo più sfumata rispetto ad alcuni anni fa, dove forse l’idea di femminilità e mascolinità era più facilmente rintracciabile. Aspetti di somiglianza e di differenza di genere permangono, ma richiedono nuove articolazioni e un costante confronto con i modelli sociali e culturali che il contesto in cui si vive rimanda.

È possibile che le paure dei cambiamenti in atto derivino dal confronto con le immagini trasmesse dai media, immagini che possono incidere negativamente sull’autostima dei soggetti. Sono differenti gli studi che hanno valutato l’impatto che le immagini trasmesse dalla televisione e dai giornali può avere su questo aspetto ed è evidente che il confronto con gli stereotipi presentati dai media ha effetti negativi sulla crescita e sulla formazione del giovane adolescente (Dittmar & Howard, 2004; Masten, 2004; Costa, 2004; Schooler, Ward, Merriwether & Caruthers, 2004; Ward & Monique, 2004; Villani, 2004;). È anche per questo motivo che la tendenza attuale è quella di conformarsi a questi modelli e al gruppo dei pari, con l’obiettivo di sentirsi meno diversi. In realtà i comportamenti di omologazione possono anche condurre alla messa in atto di condotte rischiose per la salute, come avviene nel caso dell’eccessivo controllo del proprio peso corporeo nelle femmine e nell’esasperato controllo della massa muscolare da parte dei maschi (Royer, 1986; Blyth, Simmons & Carlton-Ford, 1983; Steinberg, 1989; Paikoff & Brooks-Gunn, 1990; Canestrari, Magri & Picardi, 1980; Schonfeld, 1969; Cavior & Dokecki, 1973; Bukowski, Hoza & Newcomb, 1985; Lerner, Karabenick & Stuart, 1973; Lerner, Orlos & Knapp, 1976; Ryckman et al., 1982).

Accanto a questi fattori intrapersonali bisogna mettere in evidenza le differenze interindividuali che si creano a partire da una diversa velocità e collocazione temporale della maturazione fisica in atto: maturare prima o dopo gli altri comporta diverse conseguenze sul piano personale e incide positivamente o negativamente sul processo di accettazione della nuova corporeità. Sono state condotte ricerche a tal proposito (Downs et al., 1990) che hanno evidenziato come la diversa incidenza temporale dello sviluppo puberale abbia conseguenze differenti sul livello di autostima, sul grado di accettazione sociale e sull’adattamento psicologico dell’individuo. Inoltre le trasformazioni puberali vengono vissute in modo diverso anche in relazione al genere di appartenenza, questo vuol dire che maschi e femmine affrontano e vivono in modo differente la transizione adolescenziale e i profondi mutamenti che essa porta con sé.

Infatti, ciò che maggiormente influenza lo sviluppo psicosociale ed emozionale dei ragazzi non sono tanto la pervasività e l’importanza dei cambiamenti, quanto i ritmi della maturazione puberale. I concetti di *anticipo o ritardo puberali* si riferiscono alle situazioni in cui i

cambiamenti fisici esordiscono presto (9 anni per le femmine, 10 per i maschi) oppure tardi (15-17 anni per le femmine, 16-18 per i maschi).

Anticipo puberale: fattore di rischio e disadattamento psicosociale per le ragazze (Magnusson, Statin & Allen, 1985); costruzione di un'immagine corporea generalmente positiva e soddisfacente nei ragazzi (anche se le ricerche evidenziano talvolta la tendenza ad assumere comportamenti di tipo trasgressivo).	Ritardo puberale: maggiori problemi di adattamento per i maschi (comparsa di ansie, problemi di autostima, piccole sindromi dismorfofobiche), rispetto alle femmine per cui il ritardo di sviluppo è correlato ad un buon livello di autostima, di equilibrio psicologico e di successo nelle prestazioni sportive.
---	---

Nei Paesi occidentali la metamorfosi puberale avviene in una fase critica, che è quella del passaggio dalle scuole primarie a quelle secondarie. Ciò comporta dei costi energetici ed adattivi che possono riflettersi sulle prestazioni scolastiche. Autori come Blyt e Simmons (1987) hanno sottolineato come il possibile declino nelle prestazioni scolastiche sia legato non solo ai fattori biologici, ma anche a fattori culturali e sociali. Il cambiamento dell'ordine di scuola è già di per sé un evento stressante che va ad accumularsi ai vari problemi vissuti dall'adolescente in questo periodo della vita. È proprio per questo motivo che i ragazzi possono avere difficoltà ad affrontare i diversi compiti richiesti dall'ambiente scolastico.

Altri studiosi (Offer et al. 1981; 1988; Steinberg, 1989; Silverberg, 1986) identificano l'esistenza di un possibile legame tra cambiamenti puberali e conflitti intrafamiliari. Steinberg (1989) sostiene che durante questa fase le controversie e i conflitti siano inevitabili e, adottando una prospettiva evoluzionistica, afferma che questi aspetti siano funzionali alla crescita perché conducono il giovane a cercare all'esterno del setting familiare il proprio partner, stimolando quindi la conquista di autonomia. Peraltro tali ricerche mostrano che la maggior parte degli adolescenti nutre atteggiamenti favorevoli nei confronti della propria famiglia e le relazioni riflettono più armonia che conflitto.

Sono state inoltre esplorate le ripercussioni dei cambiamenti in atto sullo sviluppo dell'identità dell'adolescente (Meleddu & Scalas, 2003); l'adolescente, anche a fronte dei vari mutamenti fisici, deve impegnarsi nella ricerca di un senso di continuità e stabilità del proprio essere. Il suo aspetto fisico è in continua evoluzione ed incontra, per tale motivo, diversi momenti di disarmonia più o meno accentuata. Le diverse ricerche mostrano che l'immagine corporea ha una forte influenza sul senso di sé e sull'identità e al tempo stesso sono influenzate da tale aspetto anche le relazioni interpersonali. Infatti, quanto più un soggetto si piace, sta bene con se stesso e con la propria immagine e ha fiducia nelle proprie capacità, tanto più riuscirà ad instaurare relazioni significative con il mondo circostante, innescando anche un circolo virtuoso che gli permetterà di incrementare la visione positiva di sé. Questi sentimenti positivi che l'adolescente prova nei confronti di se stesso aumentano anche la sua autostima che, come noto, risulta essere una delle risorse più importanti su cui un soggetto può contare per avere successo in diversi ambiti esistenziali.

COMPITI DI SVILUPPO

In seguito al superamento delle concezioni dell'adolescenza come periodo di crisi, è stato introdotto il concetto di "compiti di sviluppo" (Havighurst, 1952, 1953; Palmonari, 1994, 1996, 1997). L'adolescenza va vista come uno dei momenti di "passaggio" del ciclo di vita. Le emozioni che si vivono durante l'adolescenza sono le medesime che si affrontano in altri momenti della vita, solo che si notano maggiormente, probabilmente per via della loro intensità.

Secondo recenti teorie, l'adolescenza va quindi considerata come fase del ciclo di vita, e in quanto tale, comporta il dover affrontare vari compiti di sviluppo. I problemi che gli adolescenti si trovano ad affrontare sono infatti della medesima natura di quelli che si incontrano lungo l'intero ciclo di vita. Si è quindi oggi raggiunta la consapevolezza che la visione di adolescenza come periodo di difficoltà, problemi e conflitti è più che altro quella dei genitori, o degli adulti in generale, e non tanto dei giovani protagonisti. La rappresentazione culturale negativa dell'adolescenza di oggi è tipica di una psicologia popolare (Meeus, 1994). Sono infatti più che altro gli adulti ad avere una visione negativa dei ragazzi ed in questo modo alimentano la diffusa opinione di un'adolescenza conflittuale verso cui l'atteggiamento non può che essere negativo (Bonino, 1997, 2000). Non necessariamente però i ragazzi si trovano, in questa fase della vita, a dover affrontare una situazione di tale squilibrio da portare a rotture o disagi intensi.

Con il superamento delle concezioni che consideravano l'adolescenza solo come età di grande crisi si è dunque iniziato a parlare di "compiti di sviluppo". Tale concetto è stato introdotto da Havighurst (1952) che considerava la vita dell'individuo come costituita da una successione di compiti che, ad un momento opportuno e prestabilito, devono essere risolti. Se tali compiti non sono affrontati entro precisi tempi, lo sviluppo individuale risulta compromesso. Per esempio nell'infanzia esistono dei compiti, quali imparare a camminare e a parlare, che richiedono tempi biologicamente determinati; se in qualche modo l'individuo non riesce ad affrontarli e superarli, tutto il complesso meccanismo di evoluzione della sua personalità può risultare compromesso e quindi non realizzarsi in modo adeguato. Ma oltre alle determinanti biofisiche esistono anche altre "sorgenti di compiti di sviluppo": infatti le pressioni culturali della società pretendono dall'individuo, con precisione temporale, competenze comunicative specifiche, quali lettura e scrittura, oltre che specifiche competenze sociali, quali diventare un cittadino responsabile.

Havighurst teneva conto sia delle variabili interculturali che di quelle intraculturali e descriveva i compiti di sviluppo come compiti che si presentano in un determinato periodo della vita di un soggetto, la cui risoluzione influisce sulla capacità nell'affrontare i successivi problemi. Egli considerava alcuni compiti di sviluppo come universali e costanti in ogni cultura; altri, invece, sarebbero presenti solo in alcune società, o sarebbero peculiarmente definiti dalla cultura di appartenenza.

I compiti che derivano dalle richieste sociali mostrano, infatti, grande variabilità da una cultura all'altra. Il compito di prepararsi per una carriera lavorativa, per esempio, è molto semplice in una ipotetica società omogenea, con una divisione del lavoro assai ridotta e in cui tutti gli adulti hanno una stessa occupazione; al contrario nelle società industrializzate e pluraliste tale compito risulta come uno dei più complessi e difficili da risolvere.

Havighurst sottolineava inoltre come esistano anche compiti di sviluppo ricorrenti e altri non ricorrenti. I primi si manifestano per un lungo periodo di tempo, o addirittura per tutta la vita,

e ciò che cambia è il modo in cui l'individuo li affronta. I non ricorrenti, invece, vengono affrontati in specifiche fasi dello sviluppo individuale.

Per quanto riguarda i compiti di sviluppo dell'adolescenza Havighurst individuava nella ricerca dell'indipendenza l'elemento costante e specifico. Egli descriveva dieci compiti di sviluppo tipici di questo periodo; essi risentono evidentemente del momento storico in cui la lista è stata completata (1953) e sono inoltre tipici degli adolescenti bianchi di classe media americana degli anni Cinquanta:

- instaurare relazioni nuove e più mature con coetanei di entrambi i sessi;
- acquisire un ruolo sociale maschile o femminile;
- accettare il proprio corpo ed utilizzarlo in modo efficace;
- conseguire indipendenza emotiva dai genitori e da altri adulti;
- raggiungere indipendenza economica;
- orientarsi verso e prepararsi per un'occupazione professionale;
- prepararsi al matrimonio e alla vita familiare;
- sviluppare competenze intellettuali e conoscenze necessarie per la competenza civica;
- desiderare ed acquisire un comportamento socialmente responsabile;
- acquisire un sistema di valori e una coscienza etica come guida al proprio comportamento.

Nel tempo altri autori (Dittman-Kohli, 1984) hanno tentato di mettere a punto altre liste più aggiornate dei compiti di sviluppo adolescenziali. In seguito a numerose critiche, si è però giunti alla conclusione che, per evitare i rischi di ogni lista che si pretende universale, è opportuno impiegare la nozione di "compito di sviluppo" per analizzare i diversi e molteplici problemi che ogni adolescente deve affrontare e superare per costruire la propria identità e la propria autonomia di adulto (Palmonari, 1997; 2000; Bonino e coll, 2003).

I compiti di sviluppo non sono dunque difficoltà che esistono per ogni adolescente, quindi sempre uguali ed inevitabili, ma si ridefiniscono nel rapporto tra l'individuo, la sua appartenenza sociale e l'ambiente in cui è inserito: in certe condizioni possono essere affrontati senza particolari difficoltà pur essendo numerosi, in altre possono creare ostacoli e frustrazioni. Comunque *tutti gli adolescenti devono affrontare alcuni compiti di sviluppo per diventare degli adulti e le energie che tale impegno richiede sono assai elevate.*

Palmonari e collaboratori (1991) hanno proposto una classificazione dei compiti dello sviluppo, riferita a quelli che considerano essere fenomeni universali dell'adolescenza (Palmonari, 1993):

- compiti di sviluppo in rapporto con la pubertà e il risveglio delle pulsioni sessuali;
- compiti di sviluppo in rapporto con l'allargamento degli interessi sonali e sociali, con acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo;
- compiti di sviluppo in rapporto con la problematica dell'identità (o della riorganizzazione del concetto di sé).

Secondo la teoria focale di Coleman (1980) i compiti di sviluppo che caratterizzano l'adolescenza non si presentano tutti contemporaneamente, ma seguono una scansione temporale che può differenziarsi da individuo ad individuo, anche se in via generale è probabile che certi compiti si presentino prima di altri per la maggior parte della popolazione. Per esempio, i problemi psicologici relativi ai cambiamenti corporei della pubertà si presentano generalmente prima di quelli relativi alla sessualità, oppure i compiti di sviluppo

concernenti la progressiva autonomizzazione dalla famiglia si presentano di solito prima di quelli relativi alle scelte lavorative.

COPING

Per fronteggiare questi diversi compiti si attivano particolari strategie chiamate dagli psicologi strategie di *coping* (letteralmente “tenere testa”, “far fronte”); esse sono legate al saper affrontare situazioni ritenute difficili attraverso modalità diverse e sono essenzialmente di due tipi:

1. emozionali (cercare di negare o minimizzare il problema, esprimere rabbia verso qualcuno, rifugiarsi nella fantasia);
2. strategiche, cioè incentrate sul problema e sulla sua soluzione (ad esempio analizzare la situazione per trovare soluzioni, ricercare informazioni, chiedere aiuto a supporti sociali esterni, organizzare una risposta consapevole).

Vari fattori influiscono sulla scelta dell'una o dell'altra modalità di *coping*, innanzitutto il ritenere che ci sia una possibilità di soluzione, il considerarsi in grado di attuarla avendo fiducia nelle proprie capacità (in questo caso avremo un *coping* concentrato sul problema), oppure l'uso di forme di *coping* emozionale; infine sentimenti di impotenza ed abbandono emergono laddove non risulta esserci percezione di effettivo controllo o azione utile neppure a livello emozionale.

Lo stile personale di *coping* si sviluppa in base a:

- caratteristiche personali
- esperienza di successi e insuccessi
- feedback positivi e negativi
- sostegno sociale

Si possono quindi distinguere (andando dalle forme meno adattive alle più adattive) :

1. abbandono e disperazione;
2. fuga;
3. reazioni centrate sull'emozione;
4. strategie di azione mediate da altri (richiesta di aiuto indifferenziato);
5. strategie di azione finalizzate al risultato.

In una ricerca effettuata su adolescenti di 17-18 anni, Trentin e Monaci (2001) hanno studiato l'utilizzo delle strategie di coping di fronte a problemi scolastici e a situazioni rischiose; un risultato interessante riguarda le differenze di genere: i ragazzi usano più delle ragazze strategie di tipo attivo, affrontando in modo diretto le situazioni rischiose e cercando di evitare i problemi scolastici, mentre le ragazze ricorrono maggiormente al sostegno sociale per fronteggiare le loro emozioni. Inoltre i ragazzi, a differenza delle femmine, ricorrono preferibilmente anche all'autocontrollo di fronte a situazioni di alta intensità emozionale.

Il concetto di *coping* ha comportato un'ottica diversa da parte degli psicologi: da una visione in cui la persona viene vista come passiva, assediata dagli eventi negativi dell'esistenza, ad un'altra in cui gli eventi stressanti vengono gestiti e controllati attraverso l'uso del pensiero e degli strumenti sociali.

COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

Come abbiamo visto l'adolescenza si caratterizza per molti cambiamenti, che però si possono osservare anche durante l'infanzia e l'età adulta. Rispetto all'infanzia, però, momento in cui i cambiamenti sono ugualmente profondi e pervasivi, di specifico c'è la consapevolezza di quanto sta succedendo, mentre rispetto all'età adulta c'è la rapidità dei cambiamenti.

Tutti questi cambiamenti profondi, rapidi ed irreversibili, di cui l'individuo è consapevole, pongono il problema di accettarli e ricomporli in un'immagine di sé che da un lato è nuova, perché incorpora tutti i cambiamenti che si stanno realizzando, dall'altro è in continuità con ciò che l'individuo era nel passato. Questa immagine di sé è l'identità personale che può essere definita come l'insieme di pensieri, rappresentazioni, emozioni, riguardanti se stessi e ha la funzione di permettere alla persona di sentirsi la stessa nonostante i cambiamenti.

L'identità naturalmente non riguarda solo l'adolescenza, perché si tratta di un processo che percorre tutto l'arco dell'esistenza umana; è però nella fase di sviluppo adolescenziale che la rielaborazione dell'identità ha un senso molto forte e specifico.

Teoria di E. Erikson (1950)

Questo autore ha contribuito in modo decisivo a fare del concetto di identità un elemento cerniera tra la sfera biologica e quella sociale.

Erikson, pur essendosi formato a Vienna sotto la guida di Anna Freud, ammette la grande influenza dei processi sociali e culturali nella formazione della persona. Egli, infatti, considera lo sviluppo nel ciclo di vita come costellato da eventi critici all'interno di un'ottica bio-psico-sociale. Il tentativo è quello di comprendere non solo le dimensioni psichiche e biologiche dello sviluppo individuale, ma anche quelle sociali e culturali; ne emerge una visione complessa della crescita nella quale i processi biologici, psichici e sociali sono ugualmente compresenti e rilevanti nell'indirizzare lo sviluppo del soggetto. Il ciclo di vita prende avvio e si consuma nella costruzione dell'identità che permette all'individuo di sperimentare integrità e unitarietà anche di fronte ai cambiamenti che l'ambiente e le condizioni storiche e culturali pongono in essere e con le quali deve confrontarsi.

Erikson concettualizza lo sviluppo suddividendolo in otto stadi che accompagnano l'individuo durante tutto l'arco della sua esistenza. Ciascuno stadio è caratterizzato da un "dilemma psicosociale" o "conflitto vitale", tipico di quel particolare momento della vita, che nasce nell'interazione individuo-ambiente; tale conflitto può avere un esito adattivo o non adattivo. Se uno stadio ha un esito non positivo, questo si ripercuoterà sullo stadio successivo, che rischierà ugualmente di non avere una risoluzione positiva.

L'adolescenza, in particolare, può essere considerata come un periodo di moratoria psicosociale, cioè come un periodo di attesa che la società accorda all'individuo perché possa attivamente esplorare e cercare una sua collocazione all'interno del contesto sociale di appartenenza. Questa moratoria è necessaria in società complessa come la nostra, in cui il processo di trasmissione sociale delle conoscenze e delle tradizioni non può realizzarsi rapidamente e richiede tempi prolungati di "apprendistato". La moratoria quindi non è solo il periodo dell'attesa ma anche della sperimentazione attiva, della ricerca, in cui vengono assunte e poi abbandonate, quando non si rivelano funzionali, diverse identificazioni che costituiscono i prodromi, ma non il nucleo centrale dell'identità.

Lo stadio che riguarda l'adolescenza è il quinto e il dilemma con il quale l'adolescente è chiamato a confrontarsi è legato all'antitesi identità/confusione di identità. L'esito positivo di questo conflitto è costituito dunque dalla formazione dell'identità, che consiste nel

superamento delle identificazioni infantili; tra queste alcune verranno scartate, mentre di altre se manterranno alcuni elementi, poi ricongiunti in una sintesi unica ed originale. Naturalmente il progressivo abbandono delle identificazioni precedenti non è un processo indolore in quanto comporta dei distacchi fra ciò che si era e ciò che si sente di voler essere e rende consapevoli che ogni scelta comporta una rinuncia di prospettive che possono avere, per quanto scartate, elementi attrattivi e gratificanti. In altre parole, la formazione dell'identità passa necessariamente attraverso una crisi costruttiva ma sicuramente dolorosa.

D'altro canto talvolta accade che il processo di costruzione dell'identità abbia un esito negativo e in questo luogo si avrà la confusione dei ruoli (o diffusione dell'identità). In questo caso l'adolescente non riesce a districarsi nel gioco delle identificazioni e dei ruoli sociali che sono assunti un po' come maschere; egli può passare perciò da un'identificazione all'altra in una specie di "turismo psicologico" senza che vi sia una vera riflessione di questo cambiamento di maschere; in tal modo egli non approda alla formazione dell'identità. Dal punto di vista emozionale la confusione dei ruoli può connotarsi sia con forme di soddisfazione del tutto esteriore, sia anche con sensi di colpa, ansia ed insoddisfazione profonda. Altro esito "maladattivo" può anche essere vera e propria scelta di un'identità negativa, che consiste in scelte identificatorie che la famiglia e la società giudicano in modo negativo.

Il percorso di costruzione dell'identità, comunque, non termina con l'uscita dalla fase adolescenziale e continuerà ad essere parte integrante della vita della persona. Grazie a tale processo però l'individuo ha modo di imparare a conformarsi alle regole sociali, adattandosi in misura minore o maggiore alla convenzionalità tipica dell'odierna società occidentale.

Teoria degli stati dell'identità di J. Marcia (1966,1980)

Anche Marcia (1966; 1980) si è occupato dell'identità e ha posto l'attenzione sull'intrecciarsi di due dimensioni: esplorazione delle alternative e impegno verso quella prescelta. Sulla base di queste dimensioni Marcia ha teorizzato lo sviluppo di quattro possibili stati d'identità. L'identità sarebbe infatti un sentimento coerente, sia per sé che per gli altri, del proprio significato nel contesto sociale (Palmonari, 1996).

Anche Marcia crede nella necessità di vivere una sorta di "crisi" per poter giungere ad un'identità coerente e abbastanza stabile. A differenza di Erikson, non sposa il determinismo degli stadi, ma parla di stati, cioè di condizioni che non hanno il livello obbligato di una sequenzialità gerarchica e che possono alternarsi nella stessa persona senza un ordine stabilito. Le nozioni fondamentali di questo modello sono quelle di **esplorazione** delle alternative ed **impegno** verso l'alternativa scelta. La prima si riferisce alla necessità di esplorare, di ricercare attivamente, di conoscere direttamente le possibilità offerte da ambiti diversi (politico, religioso, sociale, scolastico...); la seconda riguarda invece la quota di coinvolgimento e di presa di responsabilità che l'individuo applicherà nei vari ambiti di interesse.

A partire da queste due nozioni Marcia indica l'esistenza di quattro stati dell'identità:

- 1°. **Identità acquisita:** è la meta ottimale, l'adolescente ha esplorato con interesse e curiosità le varie alternative a lui disponibili e dopo aver operato le proprie scelte, si impegna con continuità e senso di responsabilità.
- 2°. **Moratoria:** è la situazione in cui l'adolescente esplora con molta intensità e partecipazione, ma non assume ancora degli impegni precisi, per quanto si possa ipotizzare che egli sia vicino all'assunzione delle proprie responsabilità; si tratta di uno stadio che ha una sua positività, poiché si riferisce ad un'esplorazione non superficiale.

Infatti, in questo stato c'è un interrogarsi, un non essere appagati che mettono in crisi l'individuo e lo mettono nella condizione di fare delle scelte e di assumersi impegni in tempi brevi. Questo è l'unico stato con carattere di processualità e che precede lo stato di acquisizione dell'identità.

3°. **Blocco dell'identità:** l'individuo si impegna anche molto intensamente, ma senza aver svolto un periodo di ricerca e di esplorazione personale. Gli adolescenti che si trovano a questo stadio molto probabilmente sono ben accettati e rinforzati dal mondo adulto, in quanto sono ligi alle indicazioni provenienti dalle agenzie educative, prima fra tutte la famiglia. Il problema è che questi adolescenti, almeno in apparenza bravi ragazzi, in realtà non scelgono la loro strada e probabilmente non riescono a farlo, infatti, non compiono alcuno sforzo di ricerca e poi di costruzione, ma semplicemente si adeguano ai modelli imposti o proposti dagli altri. In questi ragazzi la crisi potrà presentarsi molto più tardi, quando l'individuo sarà già andato molto avanti in una serie di impegni di cui improvvisamente non vedrà più la necessità; a quel punto sarà molto più difficile ascoltarsi e cercare altre alternative.

4°. **Diffusione d'identità:** in questo stadio, invece, è presente l'esplorazione, è anche molta, ma è tutta svolta in modo semplicistico e superficiale, senza nessuna intenzione di scegliere e di impegnarsi veramente.

Gli ultimi 2 stati sono da considerarsi negativi anche perché quello del blocco d'identità è troppo fisso, non esplorativo ed eterodiretto; l'ultimo, nella sua eccessiva mobilità non consente invece all'individuo di trovare punti di stabilità e compiere così scelte di responsabilità.

Secondo Marcia gli elementi costitutivi dell'identità sono:

- la certezza circa il proprio genere sessuale;
- la maturità fisica;
- l'atteggiamento adulto verso l'esercizio della propria sessualità;
- la capacità di ragionamento logico;
- le risposte non più infantili alle attese sociali.

Questi elementi giungono ad essere integrati tra loro solo nelle fasi conclusive del periodo adolescenziale. Se la configurazione dell'identità raggiunta al termine dell'adolescenza è costruita dal soggetto, e non imposta da forze esterne, nel corso della vita si possono verificare delle riformulazioni della stessa perché l'identità iniziale, se costruita dall'adolescente, non è quella definitiva (Stephen, Fraser & Marcia, 1992).

L'evento critico che spinge l'adolescente ad avviare i processi di esplorazione è la serie di cambiamenti che caratterizzano l'avvio del periodo adolescenziale e che obbligano il giovane a ricercare nuovi equilibri per costruirne di più avanzati.

Queste due teorie circa lo sviluppo dell'identità hanno un grande fascino, ma entrambe lasciano in ombra il fatto che l'identità si forma e si trasforma sotto il segno dei tempi, della cultura e della negoziazione dei significati con gli altri.

La presenza dell'altro nella costruzione di sé è un dato fondamentale in ogni società ed in ogni cultura; infatti il processo di costruzione del sé può essere descritto come un prodotto sociale e culturale che si realizza nelle situazioni interattive alle quali il bambino è introdotto fin dalla nascita.

La costruzione dell'identità risulta dunque essere un percorso particolarmente difficile nell'attuale società per via della mancanza dei punti di riferimento che, mai come nella fase adolescenziale, si rivelano di così grande importanza. Nell'attuale contesto sociale diventa

sempre più difficile sviluppare un'identità che si mantenga stabile e al tempo stesso coerente; infatti la fase in cui ci troviamo ora, definibile come era postmoderna, è caratterizzata da diversi cambiamenti riconducibili, secondo Dogana (2002) a: profonda crisi di fiducia nella scienza e nel progresso che porta alla necessità di porre dei limiti allo sviluppo per evitarne le deviazioni e gli eccessi; disimpegno dalle ideologie o attenuarsi delle tradizionali opposizioni ideologiche; senso del vuoto e del disorientamento, che in adolescenza è particolarmente evidente perché si ha l'assenza quasi totale di obiettivi e valori verso cui tendere, che sono invece essenziali punti di riferimento per lo sviluppo, soprattutto in questo periodo di vita; infine ripiegamento e chiusura in sé, nel presente e nei bisogni immediati. Le ripercussioni di tali cambiamenti portano all'emergere di personalità narcisistiche, quindi legate più che altro all'assenza di impegno, all'apatia, all'appagamento nel presente dei bisogni, caratteristiche evidenti anche negli adolescenti di oggi, che mostrano personalità caratterizzate da profonde insicurezza e ansia, oppure profondamente superficiali, "leggere", orientate verso un edonismo frivolo e futile; ma possono anche emergere personalità non autentiche, in cui si ha il prevalere dell'omologazione e dell'uniformità oppure, all'estremo opposto, della profonda spinta all'autorealizzazione che implica necessariamente che siano sottolineate le diversità. O ancora si possono sviluppare personalità frammentate: l'individuo non si realizza più all'interno di un unico ruolo, ma si trova a vivere contemporaneamente più identità.

Lo studio dell'era postmoderna può dunque servire per comprendere il perché dello sviluppo di un'identità critica negli adolescenti di oggi (Dogana, 2002) e di situazioni di crisi di identità in cui si trovano spesso soggetti della tarda adolescenza. Il problema attuale ruota attorno ad una confusione circa il futuro, circa i propri desideri e ad una insicurezza riguardo alle personali risorse e capacità.

FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ: FASI EVOLUTIVE	ELEMENTI CHE CONTRIBUISCONO ALLA FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ'
Idea di sé solo "VISSUTA" e ancora frammentaria (infanzia e fanciullezza) la consapevolezza di sé viene acquisita nel corso di attività o esperienze che vengono proposte dagli altri; queste qualità vengono vissute in modo "sparso", senza continuità: identità eterodiretta. Idea di sé "CERCATA" (preadolescenza) esperienza gruppo, ricerca di occasioni per mettersi alla prova, per confrontarsi con gli altri: identità collettiva. Idea di sé "RIFLESSA" (adolescenza) riflessione sulla propria persona, l'obiettivo è quello di arrivare a elaborare un'immagine di sé unitaria: identità individuale.	Il processo di costruzione dell'identità può seguire percorsi ed avere esiti diversi a seconda di: ➤ CONTESTI (status economico della famiglia, cultura di appartenenza, ecc.) ➤ OPPORTUNITÀ' (stile educativo dei genitori, livelli di aspirazione, valori, ecc.) ➤ CARATTERISTICHE PERSONALI (interessi, capacità, autostima, autoefficacia, ecc.)

La formazione dell'identità: ruolo delle componenti individuali

L'identità intesa come personalità è il risultato dell'interazione di più componenti:

- Insieme delle **capacità di analisi e sintesi**: ragionare in modo ipotetico-deduttivo, di risolvere problemi, di discutere si affina e si rafforza
- **Bagaglio di conoscenze** che diventano fondanti del proprio modo di ragionare, si accresce e si organizza
- **Abilità specifiche** entrano nel repertorio individuale
- **Atteggiamenti** adottati in modo spontaneo e **valori** a cui essi si ispirano si sviluppano o vengono acquisiti
- **Rapporti affettivi** consolidamento relazioni e creazione di nuovi legami significativi nel senso che nuove persone entrano come parte costitutiva dell'Io di un adolescente, come un prolungamento, un'integrazione, della sua personalità
- Capacità personale di far fronte alle situazioni

Lo sviluppo dell'identità di genere

La metamorfosi corporea, oltre agli svariati adattamenti psicofisici che abbiamo visto, richiede al soggetto la costruzione della propria identità sessuale; si tratta di un processo lento che inizia già durante l'infanzia quando al bambino o alla bambina si chiede di ricoprire dei ruoli consoni alla propria appartenenza di genere; anche se oggi giorno le differenze non sono sempre così marcate, la tendenza dei giovani è quella di omologarsi al gruppo dei pari per sperimentare un forte vissuto di appartenenza e di condivisione che permette di affrontare con maggiore facilità anche il compito delicato di separazione dalla famiglia di origine (Confalonieri & Gavazzi, 2001).

L'*identità sessuale* si riferisce al grado in base al quale una persona giudica il proprio comportamento conforme ai modelli della cultura in cui vive, che contribuiscono a determinare il generale comportamento maschile e femminile (Coleman & Hendry, 1990).

È ancora aperto il dibattito tra i vari orientamenti teorici che cercano di comprendere come si determini questo particolare senso di sé (Douván & Adelson, 1966; Kohlberg & Ullian, 1974; Conger, 1977; Douvan, 1979; Zammuner, 1982; Hill & Lynch, 1983; Block, 1984; D'Alessio & Pallini, 1984; Duveen & Lloyd, 1986; Coleman & Hendry, 1990; Huston & Alvarez, 1990).

È comunque attendibile sostenere che l'identità sessuale, così come altri aspetti dell'identità delle persone, possa essere, da un lato, influenzata dalle sue predisposizioni biologiche, ma, dall'altro, fortemente dipendente dalla cultura e dal contesto all'interno dei quali l'individuo stesso cresce. Infatti il soggetto non è passivo durante il suo processo di crescita; l'approccio cognitivo (Kohlberg, 1966; Kohlberg & Ullian, 1974; Hill & Lynch, 1983; Huston & Alvarez, 1990) enfatizza la centralità della costruzione mentale di concetti come "maschio" e "femmina" che nascono grazie alla costante interazione tra individuo e contesto sociale di appartenenza; quest'ultimo veicola i significati sottesi ai concetti di mascolinità e femminilità. Duveen e Lloyd (1986)

considerano il genere come uno dei primi sistemi concettuali che formano il bambino a che gli permettono la comprensione e la partecipazione alla vita sociale. L'identità di genere compare molto presto nell'infanzia, mentre lo sviluppo dell'identità del ruolo sessuale è successiva e assume importanza decisiva nella fase di sviluppo adolescenziale (Palmonari, 2003).

All'interno di questo processo costruttivo stesso rientrano diversi elementi, tra cui il proprio aspetto somatico ed il contesto di crescita con i suoi valori e le sue aspettative. È necessario tenere sempre presente l'elaborazione attiva di tutti questi elementi da parte del soggetto che deve imparare ad assumere e ad accettare condotte e norme comportamentali tipiche della sua appartenenza sessuale. L'ambiente fornisce degli stimoli, ma l'individuo non li introietta passivamente senza elaborarli.

L'esito di tale processo potrà portare al raggiungimento di un'identità maschile, femminile o intermedia, detta anche ambivalente. In quest'ultimo caso l'individuo può provare timore ed imbarazzo per il fatto di non aver aderito in termini di identità sessuale al proprio sesso biologico; questa condizione può arrecare diverse sofferenze al soggetto adolescente che, già confuso dal "trambusto" che sta vivendo, deve accettare un'altra condizione di ambiguità. Cohen (1991) considera i problemi di identità una delle maggiori cause di suicidio o tentato suicidio in adolescenza. E ciò è comprensibile se si pensa ai grandi sforzi che i giovani devono fare per avere una immagine chiara di se stessi e ai pochi mezzi di cui dispongono per farlo. L'adolescente, infatti, se da un lato può utilizzare nuove capacità cognitive grazie all'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo e riflessivo, dall'altro può provare una sensazione di dispersione che deriva dal vedersi e porsi in relazione con gli altri in tanti modi differenti (Palmonari, 2002). Ecco perché è sempre importante che l'adolescente possa contare su un contesto micro e macrosociale che lo appoggi e faciliti il suo graduale percorso verso la vita adulta.

Ruolo degli insegnanti nella costruzione dell'identità

Gli adulti (genitori, insegnanti, istruttori sportivi...) sono importanti per la definizione dell'immagine di sé degli adolescenti. Così il concetto di sé elaborato dagli adolescenti rifletterà in parte le aspettative degli insegnanti. Così quando gli allievi percepiscono le valutazioni espresse dagli insegnanti (le quali determinano in loro delle autovalutazioni corrispondenti, si origina un "bias", a partire dalle impressioni percettive, dall'effetto "alone" e dall'etichettamento degli allievi nelle normali interazioni in classe.

Gli allievi rispondono a questo processo di etichettamento adattando il proprio comportamento alle etichette di "successo" o di "fallimento".

Il successivo rinforzo di questi modelli di comportamento influenzerà la stima di sé degli adolescenti .

Gli insegnanti possono fornire:

- Conoscenze e abilità
- Suscitare e alimentare nuovi interessi
- Promuovere l'assunzione di atteggiamenti e di valori
- Costituirsi come soggetto e oggetto di un rapporto affettivo
- Favorire lo sviluppo di uno stile personale

L'immagine di sé

Descrizione di sé fornita dall'individuo: è l'aspetto cosciente dell'identità pertanto regola autostima, autoefficacia (idea di essere in grado di compiere un'attività), aspettative di essere accolto apprezzato dagli altri, soddisfazione di sé, sentimenti di inadeguatezza...

Secondo gli psicologi interazionisti il sé è una costruzione sociale che implica l'interiorizzazione di "altri significativi" (Cooley, 1922). Il soggetto fa propri gli atteggiamenti che gli altri esprimono nei suoi confronti (looking-glass-self).

In adolescenza l'ancoraggio sociale dell'immagine di sé è ancora più evidente che negli altri periodi della vita; l'incertezza generata dai mutamenti fisici ed emotivi e dalle diverse attese sociali che ad essi sono connesse (es. passaggio ad un nuovo tipo di scuola, relazioni eterosessuali, far parte di gruppi di coetanei) porta ad una ancor maggiore dipendenza dagli altri per la conferma dell'immagine e della stima di sé.

IMPORTANZA DEGLI ADULTI

Quando gli allievi percepiscono le valutazioni espresse dagli insegnanti, si determinano in loro delle autovalutazioni corrispondenti, dando origine a un "bias", a partire dalle impressioni percettive, dall'effetto alone e dall'etichettamento. Gli allievi rispondono adattando il proprio comportamento alle etichette di "successo" o di "fallimento".

La scuola e i compiti di sviluppo

L'adolescente ha bisogno di **VEDER RICONOSCIUTO E VALORIZZATO IL PROPRIO CAMBIAMENTO** ed esige il riconoscimento della propria **RESPONSABILITA'**.

Il riconoscimento nuovo ruolo passa attraverso la comunicazione e la negazione delle norme. Deve perciò essere dato spazio al dialogo e allo scambio per promuovere l'acquisizione di un comportamento socialmente responsabile, capace di favorire lo sviluppo completo dell'identità.

Il ruolo protettivo di genitori ed adulti non è solo correlato con l'assenza di implicazioni in comportamenti a rischio, ma consente agli adolescenti di cambiare il loro comportamento se si trovano in situazioni a rischio e svolgere un ruolo di sostegno per i coetanei.

COMPITI DI SVILUPPO SCOLASTICI

- passaggi fra cicli di studio differenti
- scelta se proseguire o meno gli studi dopo l'obbligo
- conoscenza di sé e sviluppo di autostima
- costruire "esperienze di padronanza" (legate alla percezione di autoefficacia)
- far fronte al giudizio degli altri e gestione della propria reputazione
- apprendimenti sociali
- impegno nel lavoro scolastico
- imparare a fronteggiare l'insuccesso
- raggiungere i propri standard di successo scolastico

LA VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO ED IL RUOLO DEL FEEDBACK

Nell'ambito della valutazione PER l'apprendimento, che rappresenta un'evoluzione, o meglio, un'auspicabile integrazione della tradizionale valutazione DELL'apprendimento, un ruolo particolarmente importante è attribuito al *feedback* che l'insegnante dovrebbe costantemente assicurare ai discenti per sostenere adeguatamente la loro riuscita scolastica, in particolar modo per ciò che riguarda la (ri)definizione degli obiettivi, una corretta gestione (*coping*) degli aspetti emotivi (specialmente in relazione ai sentimenti negativi che ogni alunno è suscettibile di esperire, ad esempio in relazione a fallimenti nelle verifiche sommative o ad una difficile integrazione in seno al gruppo-classe), l'individuazione di strategie per colmare il divario fra il traguardo delineato ed il livello effettivamente raggiunto. L'accento, insomma, è posto sull'importanza formativa di una valutazione che possa realmente sostenere ed orientare il processo di apprendimento, promuovendo una costante consapevolezza circa risultati, obiettivi, possibilità di miglioramento tramite un *feedback* prevalentemente descrittivo e non meramente giudicante.

L'*assessment for learning* prevede, poi, che alla valutazione per così dire gerarchicamente caratterizzata (dal docente agli allievi), si affianchino sia forme di autovalutazione da parte dei singoli discenti, sia la cosiddetta valutazione fra pari, modalità la cui efficacia non può prescindere da una definizione chiara delle mete da raggiungere.

La valutazione fra pari implica una riflessione sulla necessità di trasmettere agli studenti cui viene affidato il delicato compito di analizzare il progredire dell'apprendere dei loro omologhi un' adeguata (cioè funzionale all'apprendimento) consapevolezza dell'importanza del *feedback* che dovranno comunicare ai compagni.

ESEMPIO – UN CASO – tema: il triplice livello di *feedback* (docente→docente / docente→studente / studente→studente) che la valutazione per l'apprendimento prevede

Virginia, insegnante di inglese in una *junior school* (equivalente alla nostra Scuola Secondaria di Primo Grado) britannica, grazie ad uno dei periodici incontri con Sam, il collega di matematica con il quale condivide riflessioni circa la pratica didattica, si è resa conto dell'inefficacia del *feedback* che trasmette ai propri allievi; interrogandosi sulle possibilità di miglioramento, prende dapprima in considerazione una soluzione che prevede la stesura di articolati commenti ad ogni compito svolto da ciascuno dei 27 studenti, ma deve rigettare l'opzione in quanto poco realistica (problemi di tempo le impedirebbero di realizzarla); ancora una volta è uno scambio di idee con Sam ad indirizzarla nella giusta direzione, quella dell'ottenimento della collaborazione degli allievi tramite forme di valutazione fra pari; a distanza di qualche tempo, l'esperienza si rivela molto positiva: chiamati a correggere e a commentare i compiti dei compagni, gli studenti affrontano l'incarico con grande serietà ed entusiasmo e rinforzano le proprie abilità.

1. Ritieni possibile nella tua scuola coinvolgere un collega nell' analizzare insieme a te l'efficacia delle tue valutazioni e dei relativi *feedback* dati agli alunni?

Il rapporto simbiotico tra Virginia e Sam è davvero invidiabile: ci viene descritto come un'applicazione della valutazione fra pari assolutamente priva di tensioni, caratterizzata da una serena disponibilità all'ascolto del/la collega ed alla ridefinizione della pratica didattica a seguito dei suoi suggerimenti; di certo, i due appaiono perfettamente funzionali alla valutazione per l'apprendimento! Ci si potrebbe interrogare sul "realismo" di tale relazione...

2. Quali informazioni e che tipo di preparazione dovrebbero ricevere gli alunni per intraprendere la valutazione tra pari?

Il coinvolgimento degli alunni in forme di valutazione tra pari non può certo derivare da improvvisazione o da bruschi cambiamenti della pratica didattica: esso deve, al contrario, essere il risultato di mutamenti gradualmente introdotti ad opera di docenti dotati di competenze psicologiche adeguate; è, infatti, la psicologia dell'apprendimento e della motivazione a fornire gli indispensabili strumenti per comprendere appieno le dinamiche del *feedback*, dei suoi rapporti con gli aspetti cognitivi, delle sue potenzialità emotive, onde evitare che esso, da prezioso "ingrediente" del *cooperative learning*, si trasformi in fonte di disagio emotivo nei singoli e di disarmonia nel gruppo-classe.

Appare dunque indispensabile che gli alunni siano preliminarmente e progressivamente informati in modo corretto da docenti consapevoli delle caratteristiche basilari di un rinforzo davvero funzionale all'apprendimento; innanzitutto, si dovrà ben chiarire la differenza tra rinforzo controllante (una forma di coercizione esterna, che tende ad orientare il comportamento; essa può realizzarsi attraverso l'espressione di giudizi perentori ed impositivi quali: "Non è così che si fa", "Non sono d'accordo, dovresti procedere in modo diverso", etc.), che mina la motivazione intrinseca – l'affrontare un compito per il piacere di farlo e non per ottenere qualcosa di diverso dall'attività di per sé (un voto, un premio) –, e rinforzo informativo, che riguarda la qualità della prestazione in esame, non rappresenta un giudizio sulla persona che realizza tale prestazione e si concretizza in commenti descrittivi quali "Forse applicando una diversa strategia potresti ottenere risultati migliori", "Bene, hai applicato una regola che ti ha permesso di risolvere il problema", etc.

Un *feedback* non dannoso, inoltre, deve essere contingente alla prestazione (cioè temporalmente vicino ad essa), specifico (cioè relativo alla prestazione e non genericamente rivolto a caratteristiche della persona), credibile (non deve essere contraddetto da una prestazione di livello inadeguato).

Il rinforzo è demotivante quando: è genericamente assegnato a tutti, indipendentemente dai risultati conseguiti da ciascuno; è ingiusto (a parità di risultati, soltanto alcuni lo ricevono); non fa riferimento a miglioramenti rispetto a prestazioni precedenti (un aspetto cruciale nella vita scolastica); incentiva la competitività, il confronto fra studenti e non è focalizzato sul lavoro e sui progressi del singolo; enfatizza il compiacimento di insegnanti e genitori e non mette in rilievo il ruolo basilare dell'impegno profuso dal discente.

3. Come ti accerteresti della qualità del *feedback* che viene dalla valutazione fra pari?

Nel caso proposto dal sito gli allievi di Virginia, grazie alla valutazione fra pari, conseguono importanti risultati sia per quanto attiene al potenziamento delle abilità (ottenuto tramite la rivisitazione delle prove di verifica ed i commenti dei compagni ad esse), sia circa la percezione della possibilità di migliorare – probabilmente attraverso l'impiego di strategie adeguate, anche se ciò non viene esplicitamente dichiarato – il proprio apprendere.

Sarebbe bene anche porre la massima attenzione nel monitoraggio delle modalità valutative messe in atto dai miei studenti non soltanto in relazione all'ambito cognitivo: quale evoluzione del processo di apprendimento del singolo alunno potrebbe, infatti, prescindere dalla serenità emotiva? Ovvero: se la valutazione fra pari viene attuata in modo scorretto ed ingenera competitività anziché cooperazione, ansia da prestazione anziché promozione di obiettivi di padronanza, se, insomma, produce un deterioramento dei rapporti interpersonali in seno al gruppo-classe, chi potrebbe affermarne l'auspicabilità?

Il *feedback* studente → studente sembra dunque contribuire a rasserenare il clima emotivo, e non ad invelenirlo; si potrebbero quindi proporre periodiche esperienze di *circle time* – tecnica di intervento di gruppo finalizzata a creare un clima collaborativo favorendo la conoscenza reciproca dei membri della classe ed analizzando lo status dei rapporti interpersonali –, forma di auto-aiuto in cui l'insegnante si limita a svolgere il ruolo non autoritario di "facilitatore" (il *circle time* è, infatti, una metodologia "a bassa gerarchia"), modalità di *cooperative learning* atta ad esplicitare e, di conseguenza, a risolvere tensioni emotive all'interno dei pari, e, nel nostro caso, a fornire al docente importanti informazioni

sugli interventi correttivi da attuare in merito alla trasmissione delle fondamentali nozioni concernenti il *feedback*.

FATTORI CHE INFLUENZANO L'APPRENDIMENTO

L'**insuccesso scolastico** può dipendere da una serie di fattori che sono più o meno controllabili dal soggetto, tra questi:

- le abilità di base
- le conoscenze precedenti
- l'impegno dedicato allo studio
- l'ambiente socio-culturale
- il sostegno da parte di insegnanti, genitori e compagni
- l'approccio allo studio
- le strategie
- l'intelligenza
- le convinzioni
- le attribuzioni
- l'autoefficacia
- la motivazione

Ciascuno di tali fattori è stato oggetto di studio di diversi teorici e ricercatori. Prenderemo in considerazione solo alcuni di questi aspetti. In particolare verranno considerati alcuni aspetti cognitivi, motivazionali, emotivi e metacognitivi che svolgono un ruolo importante nell'apprendimento e che, pertanto, dovrebbero essere tenuti nella giusta considerazione da insegnanti, educatori e adulti che si vogliano adoperare al fine di potenziare il rendimento degli studenti e di ridurre il rischio dell'insuccesso scolastico.

STILI COGNITIVI, STILI DI APPRENDIMENTO E MOTIVAZIONE

I processi di insegnamento funzionali all'apprendimento dovrebbero tenere conto delle **SPECIFICHE CARATTERISTICHE** di ogni singolo alunno.

- **stili cognitivi degli allievi**
- **stili di apprendimento**
- **attitudini/motivazioni**

GLI STILI COGNITIVI

- ⇒ A seguito degli studi condotti dalla psicologia cognitiva, della neuropsicologia, dalla pedagogia e dal confronto tra educatori, insegnanti e pedagogisti, l'attenzione si è focalizzata sulle **MODALITA' COGNITIVE** dei soggetti impegnati in compiti di apprendimento.
- ⇒ La necessità di un'integrazione degli alunni portatori di handicap, l'espandersi del fenomeno della scuola multietnica e interculturale hanno sollecitato insegnanti e ricercatori ad approfondire atteggiamenti educativi personalizzati per ogni singolo studente.

⇒ Lo **STILE COGNITIVO** rappresenta una modalità di elaborazione dell'informazione che si manifesta in compiti e in settori diversi del comportamento; indica la tendenza generale del soggetto ad adottare strategie di un certo tipo in maniera molto più frequente di altre.

⇒ Gli stili non evidenziano livelli di intelligenza differenti a diverse **MODALITÀ**. La modalità preferita può essere più o meno efficace e produttiva, a seconda dei contesti, arrivando a favorire o ostacolare la sua attività cognitiva.

STILI DI APPRENDIMENTO

E' la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere: è il modo di percepire e reagire ai compiti, con cui sceglie i comportamenti e le strategie.

Non è solo uno stile intellettuale, ma coinvolge anche aspetti socio-affettivi.

LA MOTIVAZIONE

PSICOLOGIA DELLA MOTIVAZIONE: **obiettivi principali**

- Descrivere componenti e processi.
- Determinare cause e condizioni.
- Capire effetti esperiti.
- Capire effetti sul comportamento.
- Come influire sui processi senza aspettative irrealistiche.

PSICOLOGIA MODERNA DELLA MOTIVAZIONE:

- caratteristiche dell'individuo (pulsioni, istinti)
- caratteristiche della situazione (incentivi, stimoli oggettivi)

E' il risultato delle interrelazioni tra un determinato individuo e una determinata situazione.

⇒ La **MOTIVAZIONE** è una **CAPACITA'- TENDENZA NATURALE** rivolta all'**APPRENDERE** e al **CRESCERE** in maniera positiva.

⇒ **TUTTI** gli alunni sono **NATURALMENTE MOTIVATI AD APPRENDERE**, se posti nelle giuste condizioni.

POICHE' LA MOTIVAZIONE E' INTRINSECA HA BISOGNO DI ESSERE STIMOLATA, NON COSTRUITA.

⇒ Gli alunni, anche quelli con difficoltà, devono comprendere come i loro pensieri influenzino stati d'animo e comportamento.

Come aiutare gli alunni a valorizzare se stessi e l'apprendimento:

identificare esigenze, interessi ed obiettivi individuali (questionario, colloquio di interessi);

aiutare gli alunni a definire i propri obiettivi personali (**goal setting**);

mettere in relazione obiettivi didattici ed interessi o obiettivi individuali;

coinvolgimento degli alunni in **PROGETTI**
(**RESPONSABILITA'**)

- strutturare obiettivi didattici ed attività scolastiche per **FAVORIRE IL SUCCESSO DEI SINGOLI** - **MOTIVAZIONE AD APPRENDERE** - l'alunno è incoraggiato a competere con se stesso

- uso dei modelli per insegnare all'alunno l'impegno:

“RUOLO DELL’INSEGNANTE COME MODELLO”

- Entusiasmo per l’argomento;
- Conoscenza in campi differenti;
- Valore risultati raggiunti;
- Responsabilità personali nell’apprendimento;
- Vantaggi apprendimento;
- Rispetto e stima sincera degli altri;
- Importanza assunzione di rischi.

“RUOLO DELL’INSEGNANTE COME MOTIVATORE”

- Conoscenza alunno;
- Obiettivi personali/obiettivi apprendimento classe;
- Strutturazioni obiettivi ed attività educative: ciascun alunno sperimenti il senso di successo.

Aumentare la consapevolezza del coinvolgimento attivo è il primo passo per aiutare l’alunno, anche in difficoltà, a percepire il proprio controllo sulla realtà

(SE’ COME AGENTE IN GRADO DI FARE)

1. COMPONENTE CAPACE DI PRODURRE ENERGIA
2. ATTIVO ED INTRAPRENDENTE SE IL SOGGETTO APPROVA LE PROPRIE AZIONI E SE POSSIEDE LA CONVINZIONE DI ESSERE EGLI STESSO IL LOCUS DELLE PROPRIE AZIONI

come aiutare gli alunni a porsi degli obiettivi...

- Definire chiaramente il proprio obiettivo
- Elencare alcuni passi da compiere per raggiungerlo
- Pensare ai problemi che potrebbero sorgere ed interferire
- Pensare ad alcune soluzioni per questi problemi
- Stabilire un termine entro il quale raggiungere l’obiettivo
- Valutare i propri progressi
- Premiarsi per i propri risultati

REGOLE “ ABCD” DELL’OBIETTIVO.

- ABBORDABILE: ragionevole, per l’età e le forze
- BEN DEFINITO: enunciato chiaramente
- CONVINTO: credere di poterlo realizzare
- DESIDERATO: lo si vuole veramente ed altri lo vogliono per no

GOAL SETTING

DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI

- obiettivi specifici dirigono meglio di obiettivi generali
- obiettivi difficili (sfida) meglio di obiettivi modesti
- obiettivi a medio termine favoriscono il raggiungimento di obiettivi a lungo termine

gli obiettivi

- focalizzano l’attenzione

- regolano lo sforzo
- aumentano la perseveranza
- nuove strategie

obiettivi troppo facili

- beneficio del goal setting solo se gli obiettivi non sono “offensivi”
- un obiettivo troppo semplice può dar luogo a vissuti di svalutazione e rabbia

obiettivi troppo difficili

- rischio del non raggiungimento --> autosvalutazione, depressione
- se il livello di autoefficacia è buono favoriscono un impegno maggiore

convinzioni di efficacia nei compiti difficili

- un alunno con buona convinzione di autoefficacia considera i compiti difficili come --> occasioni per mettersi alla prova
- un alunno con un basso livello di autoefficacia di fronte ad un compito difficile può
 - rievocare precedenti esperienze negative
 - abbandonare la competizione/prestazione mediocre
 - non controllare ansia e pensieri negativi (ruminazione)
 - il tono dell'umore si deprime
 - fallimento o difficoltà --> sentimenti di inutilità e scoraggiamento

l'insegnante nel tirocinio all'apprendimento

- gradua la difficoltà delle prove
- trova ragioni per mettere lo studente ogni volta alla prova
- negozia il raggiungimento di mete sufficientemente ma non esageratamente difficili
- rende conto puntualmente le prestazioni
- monitorizza i progressi

⇒ l'alunno diventa in grado di esercitare autonomamente queste funzioni

LO SVILUPPO COGNITIVO

Se si confronta il modo di ragionare di un ragazzino di 11 anni con uno di 15, in genere sono riscontrabili alcune differenze evidenti a favore del secondo: il modo più complesso di concatenare i concetti, un senso dell'umorismo più raffinato, l'uso delle metafore e del senso critico più sviluppati. Nell'adolescenza si realizzano infatti dei cambiamenti sul piano cognitivo che portano l'individuo a ragionare in termini meno vincolati al concreto, a formulare ipotesi, a riflettere più profondamente su di sé e sul mondo circostante.

Aumentano nel ragazzo le capacità di ragionamento, non solo in senso quantitativo, ma anche qualitativamente, in quanto l'adolescente scopre le relazioni logiche che guidano tutti i processi di interpretazione del reale. Si tratta dell'acquisizione della capacità di trascendere la realtà concreta attraverso la produzione di ipotesi sul possibile fino ad arrivare a considerare il reale come un caso del possibile. L'adolescente raggiunge una modalità di pensiero che trova esplicitazione nella logica delle proposizioni, in cui non è più necessario riferirsi ad oggetti concreti o alla loro rappresentazione, ma è possibile riferirsi a relazioni logiche, formulabili mediante parole e/o simboli. Inoltre, egli riesce a risolvere compiti cognitivi con maggiore

facilità, rapidità ed efficienza, modificando e rielaborando i processi di ragionamento nelle loro forme e strutture

L'autore più conosciuto che ha mostrato, attraverso ricerche che si sono avvalse di ingegnosi dispositivi sperimentali, l'allargamento dell'orizzonte cognitivo nell'adolescenza è J. Piaget che concepisce l'intelligenza come l'adattamento dell'individuo all'ambiente; tale adattamento si realizza attraverso la complessa dinamica di due varianti funzionali: sono i meccanismi di assimilazione e di accomodamento. Mediante l'assimilazione avviene l'incorporazione di oggetti nuovi agli schemi e alle strutture preesistenti; attraverso l'accomodamento, invece, gli schemi e le strutture si modificano in funzione degli oggetti che non si adattano agli schemi già esistenti. Il rapporto dinamico tra questi due meccanismi tiene viva la tensione verso un equilibrio che non è mai perfettamente raggiunto.

La conoscenza è per Piaget un processo costruttivo dinamico tra il soggetto conoscente e gli oggetti del mondo fenomenico. Quattro sono i fattori che spiegano lo sviluppo cognitivo: la maturazione biologico-neuronale, l'esperienza e l'esercizio, e l'interazione tra soggetto e oggetto della conoscenza. Vi sono quindi quattro stadi dello sviluppo cognitivo secondo Piaget; in particolare durante l'adolescenza avviene un importante cambiamento qualitativo del pensiero. Il soggetto diviene in grado di ragionare in modo astratto e non solo su dati immediatamente presenti e concreti. In particolare l'adolescente è in grado di ragionare su situazioni ipotetiche, di ricercare sistematicamente le ipotesi per risolvere un problema e di scartarle a mano a mano che si rivelino inadeguate, di organizzare operazioni di ordine superiore, riuscendo ad utilizzare regole astratte per risolvere problemi, di scoprire le incoerenze delle proposizioni.

Nonostante questa teoria risulti essere tuttora il modello più completo dello sviluppo cognitivo dall'infanzia all'adolescenza (Confalonieri & Gavazzi, 2002), è stata sottoposta a numerose critiche, dovute anche al fatto che è stato dimostrato che non tutti gli adolescenti né tutti gli adulti raggiungono il livello del pensiero ipotetico-deduttivo. Inoltre, nonostante la successione degli stadi dello sviluppo sembri avere una caratterizzazione universale, valida per tutte le culture, tale dato non è stato confermato da ricerche empiriche. Anzi, numerose ricerche documentano l'assenza di stabilità e sistematicità nelle risposte che uno stesso soggetto dà a compiti differenti (un bambino può trovarsi in una certa fase per quanto riguarda un compito e in un'altra per un altro tipo di compito).

Il tipo di intelligenza che è stata studiata da Piaget è sostanzialmente di tipo logico-matematico e si configura come una capacità globale, mentre Gardner (1983), con la sua "teoria delle intelligenze multiple" sostiene l'esistenza di almeno 8 tipi di intelligenza, per cui ogni individuo ha un proprio profilo intellettuale che comprende uno o più tipi di intelligenze (verbale-linguistica, logico-matematica, musicale, naturalista, visuospaziale, corporeo-cinestesica, interpersonale, intrapersonale); tali diverse intelligenze costituiscono modi diversi di conoscere la realtà e di risolvere i problemi. Un approccio simile, che ritiene che le capacità cognitive siano specifiche per diversi ambiti, è lo Human Information Processing; tale prospettiva considera la mente umana come un computer che incamera ed elabora informazioni.

Anche per Bruner (1986) il pensiero logico matematico non è l'unica modalità di funzionamento mentale; egli sottolinea più che altro l'importanza di un diverso modo di pensare, il "pensiero narrativo". Tale pensiero si sviluppa dall'infanzia all'adolescenza, consentendo non solo una capacità più raffinata di dare senso agli eventi, ma anche di narrare la propria storia personale, attribuendo senso e continuità all'esperienza di sé.

Lo sviluppo cognitivo che si realizza in adolescenza comporta dunque una serie di acquisizioni, come la capacità di proiettarsi in una prospettiva più ampia, di sviluppare il pensiero morale, le concezioni politiche e religiose, gli interessi, e di dare nuovo corpo alle relazioni con gli altri. L'allargamento dell'orizzonte cognitivo comporta delle acquisizioni positive e inevitabilmente dei costi, ad esempio nel complicare e articolare il mondo delle paure e delle inquietudini, che si arricchiscono di oggetti inediti rispetto all'infanzia: il timore di non essere adeguati, di deludere gli altri e di farli soffrire, dell'essere incompresi da parte degli altri, del proprio futuro, dell'incapacità di autorealizzarsi (Rodriguez-Tomè & Zlotowicz, 1972; Speltini, 1982). Inoltre proprio queste nuove abilità di comprensione spingono l'adolescente a prendere in esame le proprie esperienze esistenziali, comprese le relazioni con le figure dei genitori e di altri adulti. Esse vengono in qualche modo spogliate del loro alone mitico ed esaminate con spirito critico e con disincanto. La distanza dai genitori diventa infatti, in questa fase del ciclo di vita, sempre maggiore ed ormai irrinunciabile perché il ragazzo deve poter controllare i propri spazi per acquisire la necessaria autonomia, allontanandosi dalle figure di riferimento, pur restando certo che in caso di bisogno la famiglia c'è.

Il grande sviluppo delle capacità intellettive con la conseguente facilità e plasticità per gli apprendimenti di compiti complessi è la caratteristica peculiare del pensiero adolescenziale. Gli adolescenti, infatti, riescono a risolvere compiti cognitivi con maggiore facilità, rapidità ed efficienza, modificando e rielaborando i processi di ragionamento nelle loro forme e strutture.

Caratteristiche del pensiero dell'adolescente:

- ❑ massima attitudine all'apprendimento di materie nuove;
- ❑ maggiore velocità e prontezza nell'esecuzione di compiti complessi nuovi;
- ❑ plasticità del funzionamento intellettuale;
- ❑ capacità di usare l'astrazione come strumento di comprensione del reale $\Rightarrow$ sviluppo e padronanza del pensiero ipotetico-deduttivo: possibilità di elaborare teorie e sistemi attraverso la produzione di ipotesi (concezione norme morali, regole sociali, rapporti sociali, rapporti interpersonali, amicizia, autorità);
- ❑ creazione del mondo del possibile grazie al pensiero che gli permette di costruire relazioni tra relazioni, la potenza di questa struttura è illimitata.

Per Piaget il pensiero operatorio formale costituisce un sistema integrato di ragionamento, in cui predomina l'uso della logica, e delle forme del pensiero scientifico e il soggetto comincia a utilizzare la regola del "se ALLORA se", in cui procede per falsificazioni.

Tuttavia, nonostante si osservi un generale cambiamento nella quantità e nel potere del pensiero fra gli 11 e i 15 anni, le operazioni formali non sembrano essere raggiunte da tutti; si è anche osservato che la competenza reale dei soggetti è fortemente sottostimata con le procedure e i compiti con i quali viene misurata.

Diventa allora importante **sul piano dell'insegnamento** individuare modalità di presentazione dei compiti più chiare e stimolanti, strutturando meglio il materiale e renderlo più aderente agli interessi dei ragazzi.

Per favorire l'emergere del pensiero formale è importante puntare sulla rilevanza degli stimoli, aiutando i ragazzi ad acquisire appropriate strategie per una corretta soluzione dei problemi, attraverso strategie quali:

1. far rilevare la fallacia delle procedure usate spontaneamente dal ragazzo;
2. aiutare, con vari mezzi (verbali, visivi, ecc.) a tener presente tutti i dati essenziali;
3. diminuire la complessità delle operazioni componendo in successione i diversi passaggi logici, evidenziando la rilevanza delle informazioni necessarie e far familiarizzare materiali e dati.

LO SVILUPPO MORALE

L'approccio cognitivo-evolutivo

Contrapposto all'**approccio psiconalitico** - secondo cui la moralità è concepita come il controllo, esercitato dal Super-Io (l'interiorizzazione della cultura di riferimento dell'individuo, mediata dai genitori e da altre figure autoritarie), sulle pulsioni sessuali ed aggressive che albergano nell'uomo - l'**approccio cognitivo-evolutivo** (i cui massimi esponenti sono Piaget e Kohlberg) sostiene che *l'acquisizione di strutture cognitive sempre più evolute porti a trasformazioni qualitative nella visione del mondo*; l'evoluzione della moralità coincide, dunque, con quella dei criteri di ragionamento.

Jean Piaget: dalla morale eteronoma alla morale autonoma

Piaget (1932) osservò come la comprensione delle norme evolvesse (dopo il superamento di un **periodo premorale** in cui si troverebbero i bambini fino a 3-4 anni, periodo caratterizzato da quell'assenza di regole definita *anomia*) attraverso due tappe fondamentali:

- 1) il **realismo morale** (dai 4-5 anni sino agli 8-9 anni circa), caratteristico del periodo preoperatorio, dominato dalla **morale eteronoma**, i cui tratti salienti sono:
 - o un'interpretazione dell'autorità come fonte assoluta della giustizia;
 - o la **responsabilità oggettiva**: la valutazione di colpevolezza tiene conto dei risultati di un'azione (i suoi esiti percettivi) e non delle intenzioni dell'autore (sarà, quindi, più grave rompere tre bicchieri involontariamente del romperne uno con intenzionalità);
 - o la **giustizia retributiva**: si ritiene che debba esservi una proporzionalità fra trasgressioni e punizioni e tra meriti e vantaggi;
- 2) il **relativismo morale** (dopo gli 8 anni; evolve fino all'adolescenza), in cui si afferma la **morale autonoma**, caratterizzato dai fattori seguenti:
 - o una concezione delle regole come derivate da accordi e, di conseguenza, non immutabili;
 - o la **responsabilità soggettiva**: si attribuisce importanza alle intenzioni;
 - o la **giustizia distributiva**, contraddistinta dall'esigenza di uguaglianza fra gli individui; ciascuno ha diritto al rispetto ed alla giustizia; il benessere altrui è più importante del rispetto dell'autorità.

Il passaggio dalla morale eteronoma a quella autonoma avverrebbe sia per merito della maturazione delle strutture cognitive, sia grazie alle interazioni con i pari (che consentono il confronto delle intenzioni) ed al progressivo allentarsi della costrizione rappresentata dall'autorità degli adulti.

Lawrence Kohlberg e la teoria stadiale dello sviluppo morale

Kohlberg (1969) elaborò una teoria dello sviluppo morale che concepisce l'evoluzione della moralità come una successione **universale** ed **invariabile** nello sviluppo individuale di livelli e stadi.

La valutazione degli stadi del ragionamento morale si basa sulla somministrazione di **dilemmi morali** e di interviste strutturate ad essi relative. Un dilemma morale è una

*situazione in cui entrano in conflitto almeno due interessi o valori
e che generalmente implica contrasto tra norme giuridico-sociali
e soddisfacimento di bisogni individuali.*

Tale contrapposizione, nell'ottica di Kohlberg, sfocia in un *conflitto cognitivo* che l'individuo è stimolato a superare attraverso modalità di ragionamento morale che evolvono attraverso la suddetta successione universale ed invariabile.

Celeberrimo è il cosiddetto "dilemma di Heinz":

Heinz è un uomo la cui moglie è morente a causa di un cancro curabile con un farmaco che il farmacista della città in cui il protagonista vive vende ad un prezzo esorbitante; grazie a prestiti di amici, Heinz riesce a racimolare soltanto la metà della somma necessaria e si vede quindi costretto a chiedere al farmacista di vendergli il farmaco a minor prezzo oppure di accettare un pagamento successivo; di fronte al rifiuto del farmacista, Heinz prende in considerazione la possibilità di rubare la preziosa medicina.

Alla presentazione della storia seguono domande quali "Heinz dovrebbe rubare il farmaco? Perché sì o perché no?", per stimolare nei soggetti giustificazioni e spiegazioni a sostegno della decisione che attribuiscono al personaggio fittizio.

I livelli (ciascuno dei quali si articola in due stadi) descritti da Kohlberg sono i seguenti:

LIVELLO PRECONVENZIONALE (prevale nei bambini di età inferiore ai 10 anni): il rispetto delle regole deriva dal desiderio di evitare guai, di soddisfare i propri bisogni ed interessi; il bene e il male vengono giudicati in base alle conseguenze positive o negative per il soggetto posto di fronte al dilemma

Stadio 1 – Moralità eteronoma (non si considerano le intenzioni che stanno alla base delle azioni), orientamento premio-punizione (evitare le infrazioni che prevedono punizioni; obbedire per evitare danni fisici a persone e proprietà), il punto di vista dell'autorità è confuso con il proprio.

Stadio 2 – Orientamento individualistico e strumentale (in questa prospettiva, si seguono le regole allo scopo di perseguire il proprio interesse immediato e si agisce in accordo ai propri bisogni, lasciando che gli altri facciano altrettanto; ognuno è ritenuto portatore di interessi personali; il giusto comportamento coincide, fra l'altro, con l'intrecciare rapporti basati sull'uguaglianza tra dare e avere).

LIVELLO CONVENZIONALE (dalla preadolescenza alla tarda adolescenza): ai rapporti interpersonali ed ai valori sociali viene riconosciuta la precedenza rispetto alle forme dell'individualismo

Stadio 3 – Orientamento del “bravo ragazzo” (è giusto vivere in conformità alle aspettative della propria cerchia sociale o a quelle connesse al proprio ruolo; si aderisce alla regola del “non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te”).

Stadio 4 – Orientamento al mantenimento dell’autorità e dell’ordine (l’autorità deve essere rispettata poiché è l’espressione di un ordine morale e sociale che va tutelato; occorre agire per favorire il buon andamento delle istituzioni, le quali si disgregherebbero se ciascuno badasse soltanto a se stesso; vengono differenziati il punto di vista del sistema sociale e quello degli accordi interpersonali).

LIVELLO POSTCONVENZIONALE (età adulta): emergono giudizi morali basati su principi astratti, di natura etica

Stadio 5 – Si è consapevoli che, a gruppi sociali diversi, corrispondono opinioni, valori e regole diversi; in ogni società devono essere presenti valori assoluti (vita, libertà) anche se in contrasto con le opinioni della maggioranza; le leggi devono garantire “il massimo bene per il maggior numero di persone”; si riconosce che i punti di vista legale e morale possono talora entrare in conflitto.

Stadio 6 – Si seguono principi etici autonomamente scelti; le leggi sono ritenute valide poiché, generalmente, fondate su tali principi, ma nel caso in cui la legge violi il principio, è quest’ultimo ad essere seguito; fondamentali sono ritenuti l’uguaglianza dei diritti umani ed il rispetto nei confronti della dignità di ogni essere umano in quanto individuo.

N.B.: secondo Kohlberg, questo livello viene raggiunto da una minoranza di adulti, limitatamente al quinto stadio; il sesto stadio, di rado rilevato, assume valore teorico; in realtà, studi successivi hanno dimostrato che numerosi adolescenti, in particolare quelli con quoziente intellettivo elevato, possono raggiungere il livello postconvenzionale (Andreani Dentici & Pagnin, 1992).

Occorre precisare che, nelle risposte fornite ai dilemmi morali, contenuti di natura anche opposta possono corrispondere allo stesso livello e stadio, se condividono una medesima struttura di pensiero; a titolo di esempio, facendo riferimento al dilemma di Heinz descritto in precedenza, ecco un paio di ragionamenti dissimili nel contenuto, ma riconducibili al medesimo stadio 3 (il primo del livello convenzionale):

- “Heinz dovrebbe rubare il farmaco in quanto la moglie si aspetta ciò da lui, e lui vuol essere un buon marito”
- “Heinz non dovrebbe rubare il farmaco poiché rubare è un crimine ed egli non è un criminale; inoltre, ha cercato di fare tutto ciò che ha potuto senza violare la legge, e quindi non lo si può biasimare.”

La teoria di Kohlberg ha generato una folta letteratura che ne ha evidenziato punti di forza e limiti; sinteticamente, fra i primi segnaliamo

la validità della sequenza stadiale: il ragionamento preconvenzionale decresce con l’età, poiché caratterizza circa l’80 % dei giudizi morali dei bambini di 10 anni, ma soltanto il 18 % di ragazzi tra i 16 ed i 18 anni), mentre quello convenzionale aumenta con l’avanzare dell’età (dal 22 % in bambini di 10 anni al 90 % circa nei ventiduenenni) (Rest, 1983).

Fra le critiche al modello, si possono evidenziare:

- la centratura sui valori della civiltà occidentale individualista (è stato rilevato che soggetti appartenenti a culture collettiviste esprimano giudizi morali che si appellano a soluzioni collettive piuttosto che alla coscienza individuale) (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2005);
- l'utilizzo di un campione esclusivamente maschile, da cui deriverebbero la definizione "androcentrica" di moralità come struttura di giustizia, orientamento tipico dell'identità maschile, e la sottovalutazione dell'equazione *moralità = empatia, cura dell'altro, assistenza* che connota il ruolo sociale femminile (Gilligan, 1982);
- la mancata considerazione dei valori religiosi e spirituali (valori che si rivelano costitutivi del ragionamento morale in numerosi casi di dilemmi generati dagli stessi soggetti sperimentali).

Norme morali vs. regole convenzionali

La distinzione tra norme morali e regole convenzionali (relative, queste ultime, alle consuetudini che caratterizzano le interazioni sociali di natura quotidiana) è un'acquisizione precoce; gli studi di Turiel (1983) hanno infatti evidenziato come tale distinzione sia già presente in bambini intorno ai 4 anni di età, in grado di considerare più grave, ad esempio, il rubare un giocattolo ad un amico del lasciare i propri giocattoli in disordine.

Operare la distinzione suddetta è una competenza favorita dalle interazioni con altri bambini (interazioni che promuovono la comprensione delle reazioni emotive delle "vittime" di violazioni): ad esempio, è stato rilevato che, in un gruppo di bambini di 4 anni, coloro i quali avevano frequentato la scuola dell'infanzia per nove mesi tendevano a ritenere la violazione delle regole morali più grave dell'altro tipo di trasgressione, mentre bambini con alle spalle soltanto tre mesi di frequenza non apparivano ancora in grado di differenziare in tal senso (Belacchi & Gobbo, 2004).

IL DISIMPEGNO MORALE

Le tendenze più attuali della ricerca sullo sviluppo morale sottolineano, fra l'altro, come la trasgressione delle norme possa derivare non da una mancanza di principi morali o dalla fallita assunzione di valori di riferimento, ma dalla possibilità – operante a livello cognitivo – di "sospendere" il rispetto dei valori e delle regole ponendo in essere meccanismi di *moral disengagement*.

Tali meccanismi costituiscono operazioni di ristrutturazione cognitiva che consentono al trasgressore di una norma di lenire il senso di colpa e la vergogna potenzialmente derivanti dall'atto trasgressivo; si tratta, quindi, di dispositivi cognitivi interni utilizzati per mitigare i sentimenti di autocondanna relativi al mancato rispetto di una norma. Essi entrano in gioco quando l'individuo riesce ad operare una scissione tra i valori professati e le azioni, una "derubricazione morale" del danno prodotto, per cui si creano le condizioni mentali per agire temporaneamente trasgredendo un codice morale condiviso, al quale non si rinuncia definitivamente (Pagnin, Zanetti & Pazzaglia, 2004).

Qui di seguito elenchiamo gli otto meccanismi di disimpegno morale descritti da Bandura (1991):

1. Giustificazione morale (es. "è giusto battersi quando è in gioco l'onore del proprio gruppo")
2. Etichettamento eufemistico (es. "picchiare dei compagni fastidiosi significa solo dar loro una lezione")

3. Confronto vantaggioso (es. “ho rubato solo un astuccio, non è grave visto che c’è chi ruba milioni di euro”; “gli ho dato solo uno spintone, mica un pugno”)
4. Dislocazione della responsabilità (es. “ho soltanto eseguito gli ordini del mio capo”)
5. Diffusione della responsabilità (es. “non è colpa mia, l’abbiamo fatto tutti insieme”; “non sono stato solo io, c’erano anche degli altri”)
6. Distorsione delle conseguenze (es. “ma non si è fatto niente!”)
7. Deumanizzazione della vittima (es. “è un albanese...”; “quello è un maiale”)
8. Attribuzione di colpe alla vittima (es. “è stato lui a provocarmi”)

Si noterà come alcuni tendano ad una ridefinizione del comportamento del trasgressore, altri intervengano sull’azione (minimizzando il ruolo del trasgressore) ed altri ancora si focalizzino sulla vittima, tratteggiata come portatrice della responsabilità del male che le è stato inflitto (si verifica così una violazione del principio secondo cui non si fa ad altri ciò che non si vorrebbe venisse fatto a se stessi).

Una ricerca italiana (Varin *et al*, 1997) ha evidenziato come, in adolescenza, un consumo eccessivo ed indiscriminato di televisione possa favorire il ricorso a meccanismi di *moral disengagement*, e come tale ricorso si differenzi nei due sessi: mentre i maschi tendono alla deresponsabilizzazione (meccanismi 4 e 5), le femmine appaiono più propense alla giustificazione morale (danni inflitti ad altri vengono giustificati facendo appello a scopi morali o a principi superiori).

Cenni sulla vita morale nelle scuole

E’ stato osservato (Carugati & Selleri, 2001) che la relazione alunno-insegnante comporta implicazioni di tipo morale, in quanto essa, veicolando messaggi sui valori della cultura di riferimento e sulle regole della partecipazione alla vita collettiva, tende ad indirizzare il discente verso un comportamento da “buon cittadino”.

Una ricerca di ambito statunitense (Jackson *et al.*, 1993) ha individuato cinque categorie di interventi attraverso i quali si attua il curricolo morale nelle scuole:

- 1) interventi che coinvolgono materie quali la religione e l’educazione civica (discipline, dunque, che propongono un discorso morale esplicito);
- 2) l’espressione di giudizi di valore su personaggi o eventi storici (ad es., si può evidenziare l’autorità morale di un personaggio illustrandone l’altruismo o lo spirito di sacrificio);
- 3) discorsi tenuti in occasione di incontri istituzionali (conferenze, consegne di premi...);
- 4) affissione di regolamenti e di materiale relativo alla promozione di valori quali il rispetto della natura, la tutela della salute, ecc.;
- 5) commenti espliciti dell’insegnante sul comportamento degli alunni.

Sono poi individuabili tre indicatori impliciti che – ad un livello più generale – orientano le pratiche quotidiane in senso morale:

- le regole vigenti in classe ed il modo in cui gli insegnanti le ribadiscono e le fanno rispettare;
- i rapporti di onestà fra docenti e discenti;
- le espressioni non verbali dell’insegnante (ad es. le approvazioni o le disapprovazioni espresse tramite sguardi e gesti).

Vorremo chiudere questo paragrafo cogliendo il suggerimento offertoci da un recentissimo scritto di Guido Petter (2007) nel quale si tratteggia un’ulteriore possibilità di esercitare azioni

morali innestandole nella pratica didattica; Petter, analizzando l'inserimento progressivo degli adolescenti nel mondo degli adulti, pone agli estremi di un ipotetico *continuum* gli adolescenti "normali" e gli adolescenti "particolari". Le caratteristiche delle due tipologie possono essere schematizzare sinteticamente come segue:

Adolescenti "normali":

- hanno un "orizzonte di vita" che include il presente ed il futuro prossimo;
- esperiscono esigenze di adattamento di portata piuttosto limitata (gli elementi dell'ambiente ai quali cercano di adattarsi sono essenzialmente la famiglia, gli amici, la scuola, il lavoro futuro, gli hobbies);
- sono caratterizzati da una visione del mondo e da un impegno personale tendenzialmente improntati all'accettazione di quanto viene loro proposto dall'ambiente familiare e/o scolastico.

Adolescenti "particolari":

- il loro orizzonte di vita include anche il passato (le radici della civiltà in cui vivono, le ideologie che hanno trasformato la storia dell'uomo, i grandi personaggi della storia e della letteratura) ed il futuro lontano (l'avvenire della società e la propria "missione" individuale nell'ambito di esso);
- avvertono un bisogno di indipendenza che li spinge ad esaminare in modo critico principi e valori proposti dalla famiglia, che possono essere rifiutati in favore di altri di natura più elevata e di portata più universale;
- cercano i propri modelli fra i personaggi eminenti;
- anche nel prendere decisioni quotidiane non possono prescindere da quel mondo di valori che costituisce, per loro, un riferimento stabile e, di conseguenza, esperiscono con frequenza situazioni di dilemma morale in cui sentono che un loro vantaggio può configgere con l'interesse altrui o della collettività;
- tendono ad approfondire in modo personale gli spunti forniti dalle lezioni scolastiche, concentrandosi soprattutto su tematiche attinenti al genere umano e alle visioni del mondo che ne ispirano il comportamento.

Ebbene, è possibile che un adolescente "normale" possa "spostarsi", lungo il *continuum* suddetto, verso il polo occupato dagli adolescenti "particolari" se viene adeguatamente sensibilizzato, o da una famiglia di larghe vedute, oppure da insegnanti interessati agli allievi anche (e soprattutto) in quanto persone.

E' inoltre possibile che insegnanti così caratterizzati possano stabilire una sorta di complicità con gli adolescenti "particolari" al fine di elevare il livello di apertura mentale dell'intero gruppo-classe; scrive Petter, concludendo l'illuminante articolo:

Credo che insegnanti sensibili, molto ben preparati soprattutto nell'area delle scienze umane, animati da un reale e profondo interesse per i loro allievi, disposti a colloquiare con loro anche al di fuori delle ore scolastiche, possano essere di grande aiuto [agli adolescenti "particolari"], sia "scoprendoli" precocemente, attraverso le discussioni in classe o i componimenti, sia offrendo loro ascolto, o dando valutazioni e indicazioni. E soprattutto sollecitando una loro collaborazione al difficile compito di spostare lungo il "continuum", verso orizzonti mentali più ampi, anche il resto della classe.

ADOLESCENTI E COMPORTAMENTI A RISCHIO

L'adolescenza è una fase dello sviluppo che pone il soggetto nella necessità di crescere, sia in seguito ai cambiamenti fisici legati alla maturazione sessuale, sia in seguito alla nuova struttura cognitiva che si va delineando. Ne consegue che il prioritario compito di sviluppo di questa fase consiste nell'elaborazione dei numerosi cambiamenti in corso, che evidenziano che ha preso il via il processo che porterà alla strutturazione dell'identità dell'individuo, attraverso elevati investimenti di energia.

Attualmente questo processo di crescita risulta particolarmente impegnativo, basti pensare all'attuale realtà sociale ed economica in continuo mutamento che sembra configurarsi come priva di norme, limitazioni e punti di riferimento di cui il giovane ha bisogno per opporsi e dunque emancipare (Oliverio Ferraris, 2004) e che impone ideali di bellezza e di perfezione praticamente impossibili da raggiungere (Pietropolli Charmet, 2000). I ragazzi si trovano quindi a vivere in un presente in cui beni di consumo e tecniche mediatiche, come cellulari e computer, sono una normale componente della vita (Ardivisio, 2004), in cui sono tipici gli ideali di iperattività e competitività, in cui insomma si chiede loro di dare sempre il massimo (Ingrosso, 1999).

Inoltre nei giovani è tipica oggi l'esigenza di unicità e visibilità che li conduce a mettere in atto anche comportamenti di provocazione, o comunque eccentrici con lo scopo di anticipare l'*adulthood*. Proprio per questo motivo talvolta gli adolescenti si trovano a mettere in atto comportamenti per loro inadeguati. Sono infatti definibili "sensation seeker" (Zuckerman, 1971) proprio per sottolineare il bisogno di ricercare sensazioni forti ed emozioni estreme. Questo desiderio apparentemente irrefrenabile di "rischiare a tutti i costi" che spesso gli adolescenti mostrano di avere è una manifestazione della loro naturale attrazione per comportamenti "spericolati" che hanno lo scopo di soddisfare questo loro bisogno di vivere nuove sensazioni, che siano eccitanti per loro, e di rafforzare conseguentemente la percezione della propria identità (Rosci, 2004). Ciò che accomuna gli innumerevoli comportamenti messi in atto in questo periodo del ciclo di vita è, infatti, il compito di sviluppo relativo alla costruzione di una propria identità. Le funzioni dei vari comportamenti messi in atto, siano essi salutarì o meno, riguardano lo sviluppo dell'identità e la partecipazione sociale, intesa come insieme di relazioni sociali. La scelta di quali azioni intraprendere spetta poi all'adolescente stesso che sarà influenzato non solo dall'ambiente di appartenenza, quindi dalle opportunità sociali, ma anche da variabili personali legate allo sviluppo di capacità individuali.

E' bene però ricordare che sfida, impulsività e senso di invulnerabilità sono funzionali alla costruzione dell'identità; diventano un fattore di rischio nel momento in cui superano i limiti. L'incremento dell'assunzione di rischio e l'*acting out*, si può quindi dire che appartengono al normale processo di sviluppo degli adolescenti (Bentlin, Slovic, Severson, 1993), a patto che non sfocino nelle cosiddette condotte rischiose.

Secondo la prospettiva evolutiva, il rischio può essere considerato appunto come funzionale alla crescita (Di Blasi, 2003): per sua natura l'adolescente sente la necessità di mettersi alla prova, di rendersi visibile e di sperimentarsi (Zuckerman, 1971). Quindi per certi aspetti il rischio non è solo negativo, ma presenta aspetti legati alla maturazione, alla necessità di diventare autonomi ed indipendenti esplorando le nuove capacità acquisite (Tursz, 1989). Durante l'adolescenza il rischio è continuamente ricercato proprio perché indubbiamente affascinante, attraente e in grado di far superare sentimenti di paura, insicurezza, vergogna. A ciò si sommano le esigenze di unicità (Palmonari, 1996) e di

sperimentazione e/o dimostrazione di avere controllo su di sé che portano al continuo bisogno di compiere azioni rischiose. In alcuni casi tali azioni hanno valenza costruttiva, come il praticare sport estremi, svolgere attività motorie, l'esprimersi in attività artistiche, eccetera, in altri possono assumere significati involutivi e distruttivi (si tratta ad esempio dell'uso di sostanze, della promiscuità sessuale, degli episodi di violenza e bullismo, ecc.).

Oggi però l'esigenza di unicità e visibilità sembra esasperata; il rischio, molto spesso, rappresenta una vera e propria necessità: sembra che oggi "saper rischiare" sia più che altro una condizione essenziale per avere successo in una società che è sempre più competitiva e sempre "meno garantita" (Buzzi, 1997). Studi recenti hanno accertato che il saper trasgredire e l'affrontare il rischio sono scelte legate più che altro ad una necessità di oggi: si tratta di una tendenza, quasi una moda, che non necessariamente porta a disagio o a rischio evolutivi (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2002). La trasgressività è diventata una sorta di condizione essenziale per avere successo in una società che è sempre più competitiva.

In pratica è come se in rischio non fosse evitato, ma piuttosto cercato proprio perché contiene in sé un aspetto affascinante ed attraente. L'azione rischiosa è ritenuta vitale perché permette al giovane di "riscattare quei sentimenti di paura, rabbia, vergogna, incertezza che sperimenta durante il processo di crescita; sentimenti legati al cambiamento del corpo e all'ampliamento delle esperienze personali che deve affrontare e che lo rendono ancora più fragile e più esposto alle situazioni a rischio" (Puggeli, 2005).

Inoltre non bisogna sottovalutare il ruolo degli "altri". Nel definire la propria identità l'adolescente cerca dei modelli di identificazione nuovi, tra coetanei e compagni, lottando per differenziarsi e per sottolineare il voluto allontanamento dai genitori. Molte azioni rischiose e più o meno pericolose sono intraprese con gli altri perché in questo modo risulta più semplice per l'adolescente vivere in modo tangibile la propria identità, presentandola al gruppo per ottenerne riconoscimento, reputazione, popolarità; sono infatti molto importanti l'accettazione pubblica e il sostegno sociale (Emler & Reicher, 1995). Le azioni sono intraprese proprio per essere rese visibili (Salvini, 1988) oltre che per fondare un legame sociale con i coetanei, legame che si rafforza attraverso ritualizzazioni e ripetizioni di gesti (es. il rituale della sigaretta o dello spinello) che talvolta sono solo rituali di passaggio. Queste azioni possono comprendere non solo il consumo di tabacco, marijuana e alcol, ma anche in gesti trasgressivi, azioni aggressive, attività sessuale precoce e non protetta, ecc.

Non basta però l'imitazione; l'adolescente ha bisogno di misurarsi con i suoi coetanei e di emularli per affermare se stesso; questo può essere un rischio per la messa in atto di comportamenti gravosi, perché contribuisce ad alterare la reale percezione del rischio spingendo l'adolescente ad esporsi in modo azzardato, mantenendo l'illusione di controllo. Questo aumento progressivo del coinvolgimento dei ragazzi, sia in senso qualitativo che quantitativo, può riguardare la guida ed i giochi pericolosi, le azioni devianti, il consumo di sostanze psicoattive, il comportamento sessuale e alimentare, ecc. (Bonino, Cattellino, Ciairano, 2003), ma sono possibili anche azioni salutari, comunque rivolte all'emulazione ed al superamento.

Alcuni comportamenti sono messi in atto con lo scopo di "saggiare" le reazioni degli adulti (genitori e insegnanti), per vedere fino a che punto si può arrivare e fino a quanto valgono i limiti, i divieti, oltre che per osservare quanto l'adulto sia effettivamente interessato e attento al comportamento del ragazzo. Ciò può avvenire con modalità pericolose per il benessere psicofisico, come l'alimentazione distorta o l'uso di sostanze psicoattive, oppure meno o non pericolose, come l'uso di un abbigliamento anticonformista.

Correre rischi fa parte della crescita psicologica che caratterizza l'adolescenza, in particolar modo quella delle culture occidentali, improntate all'individualismo che incoraggiano l'espressione di sé. Inoltre la moderna situazione familiare e i cambiamenti all'interno della nostra società portano ad una necessaria ridefinizione del concetto di rischio⁵. La famiglia, che durante l'infanzia esercitava le funzioni affettiva e protettiva, matura, verso il figlio che cresce, l'obiettivo esclusivo di "essere amata": per sedare le proprie ansie di incompetenza ed indisponibilità verso i bisogni affettivi del figlio, i genitori non fanno altro che assecondare tutte le sue richieste. Questa assoluta incapacità di dire "no" e l'assenza di regole ben precise e rigide non fanno altro che alimentare il circolo vizioso delle richieste esaudite. Il bambino prima e l'adolescente poi vedono l'immediata soddisfazione di ogni desiderio e bisogno senza dover compiere il minimo sforzo per ottenerli. Là dove tutto è garantito, spesso non c'è neanche alcun rischio da correre. Non c'è più spazio per la trasgressione che invece è per certi aspetti salutare, se non necessaria, alla crescita.

In questa società di oggi si crea una sorta di condizione di "pseudo-idillio" affettivo tra adolescenti e genitori e si aumentano quindi serenità e non conflittualità intrafamiliari, ma al tempo stesso si creano notevoli problemi. Infatti al giovane mancano sempre più le motivazioni per combattere le proprie battaglie, spesso già condotte e vinte dagli stessi genitori. Il maggior rischio è che il sentimento dominante diventi la noia, "noia percepita come un'insoddisfazione di fondo, un incontrollabile senso di vuoto che fatica ad essere colmato e che costringe a stare per ore davanti ad uno schermo [...] noia che stordisce e rischia di far sentire quel dolore esistenziale, quella frustrazione insita nel vivere a cui l'adolescente non è mai stato abituato in famiglia. Noia, perciò, che richiede di essere cancellata, attraverso qualsiasi strumento o metodo che restituisca all'adolescente la percezione del suo essere qui ed ora. E' in tale noia che probabilmente è possibile ravvedere una delle cause dell'attuale adozione del rischio in adolescenza" (Pellai & Boncinelli, 2002).

Inoltre i soggetti, grazie alle nuove capacità cognitive acquisite con lo sviluppo, dovrebbero elaborare programmi a lungo termine, ma spesso il futuro appare talmente lontano e incerto per cui questa capacità viene applicata sul presente: l'adolescente preferisce allora non rimandare scelte che hanno ricadute immediate perché queste gli consentono una gratificazione nel presente che viene preferita a rimandi nel futuro (Ricci Bitti, 1997).

Da tutto ciò scaturisce il bisogno di stordirsi, di riempire il senso del vuoto che pervade, di mettere in atto vere proprie azioni estreme ed incredibili.

E' bene però anche sottolineare come circa il 75% degli adolescenti si sviluppi "mantenendo un buon adattamento e padroneggiando con limitato disagio il processo di riorganizzazione della personalità" (De Vito e coll., 2004). Solo una minoranza di adolescenti è caratterizzata da una forte implicazione nel rischio (Bonino, Cattellino, Ciairano, 2003).

Funzioni dei comportamenti a rischio (Bonino e coll., 2003):

- aduttività: assunzione anticipata di comportamenti considerati normali negli adulti (es. fumo di sigarette, uso di alcol, comportamento sessuale vs partecipazione e assunzione di responsabilità);

⁵ Anche l'ottica psicodinamica concorda nel ritenere attualmente il rischio un termine di ambiguità terminologica e concettuale che sembra riferirsi più che altro ad una difficoltà a proteggersi piuttosto che la ricerca del brivido e la cui dinamica è assai più vicina a quella del lapsus o dell'atto mancato che alla sfida e alla trasgressione (Carbone, 2003).

- acquisizione e affermazione di autonomia: la necessità di svincolarsi dalla condizione di dipendenza dai genitori per costruirsi un'identità di adulto (es. accettazione di nuove regole, il sostenere le proprie opinioni, prendere decisioni circa il proprio futuro vs azioni devianti come l'uso di sostanze psicoattive, il comportamento sessuale o un'alimentazione distorta (Silbereisen & Kastner, 1986));
- identificazione e differenziazione: necessità di differenziarsi dagli adulti significativi, identificandosi come un individuo dotato di particolari caratteristiche (es. violazione di norme, abbigliamento eccentrico, messa in atto di azioni tipiche del proprio gruppo di appartenenza come fumare, ecc.);
- affermazione e sperimentazione di sé: adozione di nuovi comportamenti per mettersi alla prova (attività produttive vs rischiose, come la guida pericolosa);
- trasgressione e superamento di limiti: trasgressione regole del mondo adulto per aderire a regole più consone alle proprie esigenze, per dimostrare la propria capacità di decisione (es. uso sostanze psicoattive illegali);
- esplorazione di sensazioni: esigenza particolarmente diffusa nella cultura occidentale, dove si esalta ogni sperimentazione del nuovo (comportamenti salutari, quali quelli derivanti dalla musica, dall'arte, ecc., vs comportamenti dannosi per il benessere psicofisico, come l'uso di sostanze psicoattive);
- percezione di controllo: necessità di superare il limite per dimostrare, a se stessi e agli altri, che la novità non spaventa e che si è in grado di controllare le proprie azioni senza il bisogno dell'adulto, senza lasciarsi travolgere (talvolta si sopravvalutano le proprie capacità, come nel caso della dipendenza da sostanze);
- coping e fuga: messa in atto di strategie che consentono di far fronte in modo adattivo alle difficoltà e a problemi personali e relazionali, che però non sono sempre funzionali.

Aspetti cognitivi legati al concetto di rischio

Gli adolescenti sono generalmente ben informati sui diversi tipi di rischio, spesso però sottovalutano le conseguenze di certi comportamenti (Tursz, 1991-1993), non per carenze cognitive, ma per una diversa rappresentazione e percezione della pericolosità dei vari eventi e comportamenti (Cicognani, Zani, 1999).

Il costrutto dell'“**ottimismo irrealistico**” (“A me non succederà mai...”) sembra in parte spiegare come mai, nonostante numerose campagne di prevenzione del rischio e continui interventi attuati per frenare la messa in atto di comportamenti rischiosi, gli adolescenti si espongano o meglio cerchino continuamente di mettersi alla prova, anche a costo di mettere a repentaglio la propria e/o l'altrui salute. Sembra infatti che gli adolescenti sottovalutino l'entità del rischio personale rispetto al rischio attribuito a un coetaneo (Cicognani, Zani, 1999) percependo quindi in maniera non del tutto reale le conseguenze dei propri comportamenti a rischio.

E' bene però ricordare che anche altri aspetti del personale sviluppo cognitivo svolgono un ruolo importante nella gestione del rischio. Si tratta di costrutti quali il coping, il locus of control e l'autoefficacia regolatoria.

Il **coping** si configura come la capacità di attivare strategie di “fronteggiamento” e risoluzione di un problema, attraverso la messa in atto di strategie più o meno funzionali (dalle emozionali alle strategiche).

Il **locus of control** è la modalità di rappresentazione degli eventi che accadono al soggetto. Si tratta, infatti, dell'attribuzione di causa agli eventi che implica conseguentemente la percezione di poter esercitare un controllo sugli stessi. In particolare il locus interno riguarda

la credenza di poter agire un controllo sugli eventi della propria vita, sentendo che i propri sforzi, impegno e capacità possono determinare quanto accade; il locus esterno implica invece la percezione di non aver alcun controllo sulla propria situazione di vita; in tal caso il soggetto è portato a credere che gli eventi siano determinati da forze esterne come la fortuna, la sorte, l'influenza di altre persone. La percezione del controllo personale porta a mettere in atto atteggiamenti e comportamenti più o meno funzionali al benessere dell'individuo.

Infine la capacità di autoregolazione, o **autoefficacia regolatoria** riguarda la convinzione circa la propria capacità di fornire una certa prestazione, organizzando ed eseguendo le sequenze di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si presenteranno ("Sono capace di..." o "Riuscirò a ...").

Un esempio: l'uso di sostanze

La situazione attuale ci permette di interpretare l'uso delle sostanze come mezzi aventi funzioni performative: sono quindi utilizzate per sentirsi più efficienti, prestanti, disinibiti, sempre più aderenti agli imperativi sociali del successo, dell'iperattività e dell'efficienza (Ingrosso, 1999). Le droghe diventano un pretesto utilizzato dagli adolescenti per accrescere le proprie prestazioni, così da renderli in grado di funzionare all'interno di un sistema sociale che si aspetta da loro il massimo. Le droghe diventano per i giovani, e non solo, un supporto per potenziare e gestire le proprie capacità fisiche e relazionali all'interno del sistema sociale aderendo all'ideologia della performance e dell'efficienza (Di Blasi, 2003).

E' ovvio che le droghe per le loro caratteristiche chimiche e culturali, rappresentano delle esperienze accattivanti per gli adolescenti poiché danno l'illusione di vivere esperienze diverse, trasgressive, in grado di rispondere al loro bisogno di esplorazione, di creatività e di scoperta. (Di Blasi, 2003). Ciò che preoccupa maggiormente è però l'attuale eccessiva diffusione del fenomeno dell'assunzione di sostanze. L'ampia diffusione del consumo porta a ritenere che oggi l'utilizzo di droghe sia diventato un aspetto della costruzione dell'identità (Rosci, 2004), visto anche l'abbassamento dell'età del primo contatto con le varie sostanze. Fortunatamente, però, l'uso di droghe in adolescenza è prevalentemente saltuario od occasionale, limitato ad esempio nel weekend e perciò non dipendente.

In realtà l'uso di droghe non è affatto un fenomeno recente, anzi, fin dai tempi più antichi tali sostanze erano diffuse con lo scopo di sconfiggere il dolore, ricercare il piacere, e così via. Alle droghe stesse erano attribuiti poteri e significati di volta in volta diversi a seconda dello scopo per cui venivano assunte.

Attualmente le caratteristiche del fenomeno si intrecciano con i numerosi cambiamenti della società (Di Blasi, 2003). I cambiamenti familiari legati alla mutata condizione della donna, sia in famiglia che all'esterno, il venire meno di tabù legati alla sessualità e a valori di realizzazione personale, la mutata relazione di coppia dei genitori che vede il padre più che altro impegnato in un ruolo che non gli calza, pienamente aderente all'immagine della famiglia degli affetti di cui parla Pietropolli Charmet (2000), i modificati aspetti simbolici ed organizzativi di famiglia e società spiegano i cambiamenti valoriali dei figli adolescenti e del loro stile di vita, rendendoci anche più chiaro i motivi delle loro scelte: essi non sono sufficientemente attrezzati ad affrontare il dolore mentale risultante dalla crescita da cui cercano di sfuggire ricorrendo sempre più a comportamenti di evitamento quali l'uso di droghe (Di Blasi, 2003).

Va però sottolineata una caratteristica allarmante delle attuali droghe: la loro ubiquità (Nizzoli, 2004). Oggi le sostanze sono talmente diffuse e così facilmente prodotte, oltre che consumate e pubblicizzate attraverso film, canzoni, eccetera, da essere parte integrante della cultura

giovanile. E' praticamente impossibile non averne notizia, anzi vivere con le droghe sembra essere un'esigenza della modernità (Gossop, 1982). Si arriva addirittura ad affermare che alcol, tabacco e cannabis siano parte dei consumi adolescenziali, al pari di abbigliamento, generi musicali, motorini, e così via; ciò conferma l'ipotesi che si stiano creando veri e propri stili comportamentali in relazione alle sostanze psicoattive (Rosci, 2004).

Per sollecitare maggiormente il già diffuso consumo di sostanze, si sono aggiunte, infatti, le campagne pubblicitarie e le strategie di marketing studiate appositamente dalle grandi multinazionali che mirano semplicemente all'aumento delle vendite. Ad esempio sono sorti nuovi prodotti alcolici, per così dire alla moda, che "fanno tendenza", ma al tempo stesso traggono in inganno perché sono comunque sostanze alcoliche: sembra non si ricordi qual è l'impatto della comunicazione tra gli adolescenti. Le conseguenze che ne derivano, infatti, portano i giovani a mettere in pericolo la loro salute, questo soprattutto perché non vengono valutati i numerosi aspetti negativi di un eventuale abuso.

In generale il consumo di droghe è comune a molte fasce generazionali e sociali; va ricordato che, se si è abbassata l'età del primo contatto con le sostanze (Grosso, Gatti, 2005), è anche vero che il consumo non è più solo giovanile, anzi si può dire che sia diventato di massa e che si è anche personalizzato: ognuno ne fa l'uso che più corrisponde ai propri obiettivi e desideri. Per questa stessa ragione sono assai numerosi i policonsumatori che usano più droghe, variamente associate a seconda di stili, mode, contesti e scopi personali; e anche le modalità relative all'uso si sono diversificate notevolmente.

I dati finora presenti in letteratura, relativamente all'odierna situazione del consumo di sostanze psicoattive tra gli adolescenti italiani sono piuttosto lacunosi (Rosci, 2004). I dati relativi alla generale incidenza dell'uso di sostanze psicoattive, pur essendo scarsi, ci mostrano le tendenze degli ultimi anni: l'aumento del consumo precoce di cannabis, l'ecstasy e altre nuove tipologie di droghe (Iard, 1998; 2002) attribuisce grande importanza alla necessità di studiare tale fenomeno, soprattutto in relazione alle abitudini ed agli stili di vita adolescenziali, per capire quali motivazioni spingono i giovani di oggi a fare un uso sempre più diffuso delle sostanze psicoattive. Solo in questo modo si rivela possibile un intervento tempestivo e/o preventivo.

E' da ricordare inoltre che, se in passato la droga più diffusa e più insidiosa per gli adolescenti era l'eroina, oggi, oltre all'alcol, sono l'ecstasy e le altre droghe sintetiche a preoccupare maggiormente (Pietropolli Charmet, 1999); a testimonianza di ciò vi sono i dati forniti periodicamente dai vari istituti di ricerca, Iard⁶, Doxa⁷ e Censis⁸, nonché i fatti della cronaca quotidiana.

Da alcuni anni tra i giovani stanno riacquistando importanza sostanze come tabacco, alcol, hashish e marijuana. Crescendo le informazioni sulla reperibilità e sulla disponibilità di esse, si giunge a parlare di effetto "supermarket", ossia di una grossa diffusione dell'uso di tali sostanze (Ingrosso, 2003).

Negli ultimi anni il panorama delle sostanze psicoattive assunte da giovani consumatori è in via di trasformazione. A fronte di una evidente tolleranza per l'uso di sostanze i cui effetti

⁶ L'Istituto Iard è un ente di ricerca sociologica finalizzato all'individuazione e allo studio dei processi culturali, educativi e formativi.

⁷ Istituto per le ricerche statistiche e l'analisi dell'opinione pubblica.

⁸ Centro Studi Investimenti Sociali; si tratta di un istituto di ricerca socioeconomica.

sono percepiti come limitati e poco rischiosi (Ingrosso, 2003), si nota invece una diminuzione del consumo di eroina. I nuovi utilizzatori di sostanze psicoattive non vogliono sentirsi dei “drogati” o dei tossicodipendenti, anzi, generalmente, cercano di tracciare un netto solco rispetto agli eroinomani o ai marginali che hanno contraddistinto finora l’area dell’addiction (Ingrosso, 2003).

Sono comunque innumerevoli le sostanze oggi diffuse, sia legali che illegali, che possono provocare dipendenza e che possono essere assunte nei più disparati contesti, attribuendo loro scopi molto differenziati.

Un attuale e grave problema riguarda inoltre una nuova tipologia di rischio: si tratta della **poliassunzione**, ossia dell’uso contemporaneo di più sostanze (es. alcol e marijuana, alcol e cocaina, ecc.).

Sembra che il pericolo maggiore degli adolescenti di oggi sia legato alla differenziazione dei consumi e soprattutto all’imprevedibilità di tale associazione casuale. La poliassunzione però è tipica soprattutto di persone ad alto rischio che praticano forme di escalation o di assemblaggio al fine di compensare una dipendenza e una desensibilizzazione sempre più accentuata.

La scuola nella gestione del rischio

L’attuale permanenza di fenomeni di consumo di massa, di sostanze stupefacenti in particolare, è diventata un luogo mentale collettivo, legato a mode e rappresentazioni sociali del momento, oppure a reazioni antitetiche ad esse (Ingrosso, 2003) ed è per questo che si sottolinea l’importanza di un intervento che parta dalla conoscenza approfondita della situazione, consapevoli del fatto che il fenomeno sociale “uso di droghe” ha cambiato e sta tuttora cambiando aspetto.

A fronte dell’odierna diffusione dell’uso di diversi tipi di droghe risulta chiaro come sia indispensabile saper intervenire al momento giusto, mettendo a punto programmi di prevenzione e di promozione della salute che sappiano sviluppare risorse e capacità negli adolescenti (Giretti, Marzi, Bertoletti, 2004). Tali interventi, in parte già attivati, sono generalmente rivolti al mondo della scuola; in tale periodo della vita, infatti, l’esperienza vissuta in gruppo, quindi anche in quello che si instaura in classe, è sentita come un compito evolutivo fondamentale (Pietropolli Charmet, 1997).

Se da un lato la scuola funziona come risonanza del disagio, è infatti una sede primaria di manifestazione dei comportamenti giovanili, dall’altro può anche essere il luogo in cui esprimere tale disagio, nella speranza di essere ascoltati, capiti ed accolti (Maggiolini, 2003).

Inoltre la scuola si dimostra in più occasioni come il luogo e allo stesso tempo anche il momento opportuno per discussioni ed educazione (Pellai & Boncinelli, 2002) ed è quindi possibile avviare programmi di prevenzione.

E’ indispensabile quindi che gli insegnanti, e più in generale il contesto scuola, prestino particolare attenzione ai segnali inviati dai ragazzi, non attraverso semplici programmi di informazione, ma creando una rete di collaborazione anche con le famiglie, così da poter anche monitorare eventuali situazioni di disagio già presenti.

Gli insegnanti in particolare svolgono una funzione protettiva, si pongono come guida (figure di riferimento), danno regole chiare e precise esigendone il rispetto, pur pronti all’ascolto, alla condivisione ed al confronto verbale (disponibilità affettiva, ossia di guida e protezione flessibile).

IL BULLISMO

Per una definizione corretta del fenomeno

Traduzione del termine inglese *bullying*, la parola “bullismo” indica un fenomeno in costante e preoccupante crescita: sono, infatti, sempre più numerosi i bambini e gli adolescenti incapaci di tollerare le frustrazioni e, conseguentemente, di controllare l’aggressività (rivolgendola sia contro se stessi, sia verso altri individui più deboli fisicamente e/o psicologicamente). Dobbiamo però domandarci se sia corretto interpretare ogni interazione violenta perpetrata a scuola e negli spazi ad essa connessi come manifestazione di bullismo.

Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni.

Un’azione viene definita offensiva quando una persona infligge o arreca intenzionalmente un danno o un disagio ad un’altra

Dalla definizione appena esposta – che dobbiamo ad Olweus (1996), pioniere degli studi sulla prevaricazione in ambito scolastico – ricaviamo le tre caratteristiche fondamentali la cui compresenza giustifica l’impiego del termine “bullismo” (spesso utilizzato a sproposito):

- l’intenzione di far del male;
- la ripetitività (la tendenza a persistere nel tempo dell’interazione violenta bullo-vittima rende particolarmente rischiose le ripercussioni sull’autostima di quest’ultima);
- lo squilibrio di potere (la relazione bullo-vittima è sempre asimmetrica).

Molti sono i luoghi comuni che inficiano una corretta lettura psicosociale del fenomeno e che trovano diffusione, ad esempio, tramite la stampa ed i media, specialmente in occasione dell’emergere di fatti eclatanti che s’impongono all’attenzione di lettori e telespettatori per brevi periodi, suscitando un clamore tanto intenso quanto scarsamente foriero di un’attenzione che vada oltre una sterile demonizzazione emotiva.

Ci pare quindi utile riportare lo schema seguente (Espelage & Swearer, 2004):

Luoghi comuni sul bullismo	In realtà...
Il bullismo è un comportamento normativo dell’infanzia.	Il bullismo non fa parte del percorso di crescita; l’uso dell’aggressività nella prima infanzia è un aspetto normativo, ma non deve essere prevalente: i bambini dovrebbero imparare a socializzare portando rispetto per gli altri, trattandoli con gentilezza, e imparando che ferire gli altri, in modo fisico o psicologico, non è mai appropriato.
Il bullismo è un gioco, una ragazzata.	Molti adulti tendono a sottovalutare il problema, ma il bullismo ha conseguenze a lungo termine, sia per le vittime che per i bulli, e lascia ferite profonde che durano talvolta fino all’età adulta.

La crescita porta a superare la fase del bullismo.	Gli studi hanno mostrato che il bullismo decresce quantitativamente con l'aumentare dell'età, ma con la crescita i comportamenti di sopraffazione assumono forme sempre più gravi (basti pensare al mobbing), arrivando persino all'adozione, in età adulta, di veri e propri comportamenti antisociali.
I bulli sono in genere maschi	Gli studi hanno registrato un maggior coinvolgimento dei maschi nel ruolo di bullo a tutte le età; tuttavia anche le femmine sono molto spesso attrici di prepotenze, che riguardano in prevalenza l'area relazionale, e per questo motivo sono meno evidenti agli osservatori esterni.
A volte le vittime se lo meritano (attivazione di un meccanismo di moral disengagement - attribuzione di colpa alla vittima)	Pensare che le vittime si meritino prepotenze dai compagni, perché assumono comportamenti provocatori e/o perché sono troppo "diversi" da loro, è un'idea profondamente sbagliata e pericolosa: nessuno può né deve essere considerato "meritevole" di tali attacchi e umiliazioni da parte degli altri.
L'intromissione degli insegnanti porta ad esacerbare il problema	Se un comportamento prepotente non subisce conseguenze, i bulli tenderanno a reiterare tali atteggiamenti.

Il riferimento ai meccanismi di *moral disengagement* mette in evidenza come i bulli siano, rispetto alle vittime ed ai soggetti non prevaricatori né complici, caratterizzati da una maggiore tendenza ad utilizzare quei dispositivi cognitivi che consentono di giustificare una trasgressione violenta delle norme (Menesini, Fonzi & Sanchez, 2002).

Breve storia del bullismo

Tale fenomeno non è certo nuovo tra i giovani, ma i dati recenti sembrano mostrare un aumento di questa realtà sempre molto sommersa e forse troppo erroneamente considerata un momento di "crescita". Negli ultimi anni sta assumendo, infatti, una sempre maggiore rilevanza, anche quantitativa, divenendo una delle principali cause di disagio dei ragazzi.

I primi studi sistematici su questo fenomeno sono stati svolti alla fine degli anni sessanta in Scandinavia dove è stato dimostrato in maniera convincente che il bullismo è un problema rilevante nelle scuole elementari e medie (Olweus, 1983, 1996).

A partire dalla fine degli anni '80 anche in Italia sono state avviate ricerche su questi fenomeni, con risultati preoccupanti che quantificano l'ampiezza del fenomeno intorno al 30%; di questi soggetti almeno il 35% dichiara di aver subito qualche forma di violenza in aula, e un 23% ammette di esserne stato autore. Inoltre emerge che tra questi il 15% ha picchiato, il 25% ha subito ricatti, il 50% è stato deriso e il 70% ha assistito a violenze sui compagni. A volte le prepotenze sono avvenute tra singoli individui, ma molte altre sono state parte di un rituale di gruppo. Si è dunque arrivati a parlare addirittura di "branco" che ricerca i propri capri espiatori, sottolineando proprio la connivenza del gruppo di compagni.

Il fenomeno sta diventando, quindi, una vera e propria emergenza sociale che deve essere prima di tutto quantificata e monitorata, al fine di poter attuare adeguati programmi di intervento.

In realtà episodi di bullismo o atti di violenza adolescenziali sono sempre accaduti, ma oggi più di ieri risultano particolarmente evidenti. E' la violenza stessa che, riempiendo le prime pagine dei giornali, animando ampi dibattiti e coinvolgendo i più diversi professionisti (sociologi, psicologi, assistenti sociali, educatori, giuristi ed anche religiosi) fa parlare sempre più di sè.

La perdita del ruolo educativo degli adulti e la possibilità di far acquisire e sperimentare una consapevolezza delle norme culturali di convivenza negli adolescenti rappresenta un fattore di rischio centrale per l'assunzione di comportamenti bullistici. Inoltre la mancata introiezione delle norme, sia sociali che morali, alterandone anche il significato e il contenuto, determina da una parte instabilità individuale e dall'altra allarme sociale.

Data l'allarmante diffusione del fenomeno, sia in Italia che più in generale nel panorama internazionale, risulta evidente la necessità di porre l'attenzione sul fenomeno, intervenendo e prevenendo. Nella scuola, ma anche in luoghi di aggregazione meno strutturati è necessario poter disporre di strumenti concettuali e di comprensione di questo fenomeno, che consentano prima di tutto di riconoscere anche le sottili forme di prevaricazione che alcuni soggetti esercitano nei confronti di coetanei.

Forme di bullismo

In genere il senso comune tende ad enfatizzare la gravità della sopraffazione fisica (per la particolare salienza della sua manifestazione e delle sue conseguenze), sottovalutando le ripercussioni di modalità più sofisticate - meno rilevabili dal personale docente o dagli adulti in generale, eppure altrettanto lesive dell'autostima delle vittime - con cui la prepotenza tra pari sovente si manifesta (Caravita, 2004).

E' possibile, infatti, distinguere almeno tre forme fondamentali di bullismo:

- diretto fisico: il bullo agisce prepotenze fisiche sulla vittima (pugni, calci, percosse, ecc.);
- diretto verbale: si concretizza in minacce, insulti, derisioni, ecc.;
- indiretto: colpisce la dimensione relazionale della vittima, che è fatta oggetto isolamento sociale (esclusione dal gruppo dei pari).

Quest'ultimo tipo di prevaricazione, attuata in maniera particolarmente abile dalle femmine, può essere poco evidente, ma risulta ugualmente dolorosa per la vittima, soprattutto durante la preadolescenza e l'adolescenza, periodi in cui il giudizio dei coetanei assume prioritaria importanza. Gli altri assumono infatti un ruolo fondamentale nella definizione della propria identità e nei rapporti con se stesso; essere oggetto di rifiuto di amici e/o compagni è fonte di grande sofferenza (Caravita, 2004).

Non devono essere confusi con le azioni di bullismo i giochi di lotta (inseguimenti, giochi turbolenti), attività attraverso le quali i bambini apprendono tecniche di risoluzione di problemi e conflitti, norme sociali ed alternanza dei turni; tali giochi sono riconoscibili, fra l'altro, per le seguenti caratteristiche (Sharp & Smith, 2004):

- sono accompagnati da sorrisi e risate (la lotta aggressiva, invece, è accompagnata da espressioni accigliate, pianto, occhi sbarrati);
- vedono i protagonisti alternare volontariamente i turni;
- se vi è contatto fisico, esso non ha lo scopo di arrecar danno;
- non attirano l'interesse di altri bambini, a differenze degli scontri violenti;

- si concludono senza ostilità fra le parti.

Può tuttavia accadere che un partecipante al gioco di lotta ne sfrutti le convenzioni per infliggere una reale sofferenza all'avversario: una forma di inganno non frequente, che pare caratterizzare i bambini rifiutati (Gini, 2005).

I protagonisti

Non esiste un generico “bullo”, così come non esistono “vittime” tutte simili fra loro; a dispetto del ruolo sostenuto, gli attori che si muovono sulla scena di una prevaricazione possono presentare le caratteristiche assai variegata che cercheremo di sintetizzare come segue (Zanetti (a cura di), 2007):

- bulli attivi (sono coloro i quali corrispondono maggiormente all'immagine del bullo radicata nel senso comune):
 - aggressivi verso i compagni ma anche verso gli adulti;
 - spavaldi, sicuri di sé, spesso popolari;
 - impulsivi e con forte bisogno di dominare;
 - incapaci di rispettare le regole degli adulti;
 - hanno un'opinione positiva di sé, sono leader con elevata autostima;
 - non mostrano alcuna empatia verso la vittima;
 - in genere provengono da famiglie con clima ostile, scarsa accettazione del figlio, modelli educativi autoritari e violenti, oppure da famiglie eccessivamente permissive;
 - con maggiore probabilità sono maschi;
- bulli passivi:
 - si sentono al sicuro all'interno del gruppo prepotente;
 - non prendono l'iniziativa, di solito fanno parte dei “gregari” (restano dietro le quinte e fungono da manodopera), per loro è importante essere accettati dal gruppo degli aggressori;
 - talvolta mostrano una parziale empatia per la vittima;
 - hanno bassa autostima e scarsa stabilità emotiva;
- bulli ansiosi:
 - hanno buona probabilità di essere sia bulli, sia vittime;
 - hanno una personalità caratterizzata da bassa autostima, ansia, instabilità emotiva;
 - sono caratterizzati da scarso rendimento scolastico e scarsa popolarità fra i compagni;
 - sono spinti alla prevaricazione da un senso di fallimento che li induce a porre in essere atti che attirino su di loro l'attenzione che desiderano;
 - tendono a comportarsi coerentemente con l'immagine negativa che hanno di se stessi.

Sul versante opposto distinguiamo:

- vittime passive:

- o soggetti ansiosi, insicuri, molto “attaccati” all’adulto;
 - o hanno bassa autostima e un’immagine di sé negativa;
 - o sono incapaci di reagire, rassegnati, spesso piangono e si chiudono in se stessi;
 - o non sono buoni lettori dell’espressione emotiva altrui, non riconoscono i codici aggressivi dei potenziali bulli;
 - o provengono generalmente da famiglie iperprotettive con dinamiche, spesso, invischianti;
 - o a scuola vivono in una condizione di isolamento e solitudine;
- vittime provocatrici:
 - o facilmente irritabili;
 - o hanno scarso controllo emotivo;
 - o sono provocatori e generalmente anche antipatici nei confronti degli adulti;
 - o mostrano spesso comportamenti ansiosi e aggressivi di tipo reattivo (v. *infra*);
 - o presentano problemi di concentrazione;
 - o provengono sovente da famiglie caratterizzate da modello coercitivo incoerente (regole incoerenti, imposte con autoritarismo e forza eccessiva; tale modello può includere forme di abuso) (Schwartz et al., 1997)

Caratteristiche rilevanti del fenomeno (variabili fondamentali)

- età: il fenomeno del bullismo diminuisce nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media (in realtà se il problema non è affrontato e superato sembra sfociare in condotte devianti di altro genere);
- genere: esistono differenze maschi/femmine nell’acquisizione di un ruolo all’interno di fenomeni di bullismo;
- luoghi: la scuola è il luogo in cui il bullismo si manifesta con maggior frequenza (es. tragitto casa-scuola, intervallo, mensa);
- tempi: il fenomeno si manifesta preferibilmente quando la sorveglianza è ridotta (es. intervallo e pausa mensa).

Il bullismo sembra avere un nesso con la messa in atto di comportamenti antisociali in età adulta (circa il 60% dei soggetti individuati come bulli in età adolescenziale ha provato l’esperienza del carcere entro i 24 anni, Olweus, 1993). Il comportamento aggressivo sembra dunque avere una tendenziale stabilità; sembra esserci il rischio di un irrigidimento nel ruolo per i protagonisti del fenomeno; le vittime in età adulta hanno maggiori probabilità di presentare sintomi ansioso-depressivi, arrivando ai casi più gravi di tentato suicidio o addirittura suicidio.

Interventi basati su una maggiore supervisione nelle variabili Luoghi e nei Tempi riduce la frequenza degli episodi di bullismo.

In ogni caso è bene ricordare che si tratta di un fenomeno prevalentemente socio-relazionale a forma stabile di disagio individuale, che si modifica con l’avanzare dell’età.

Cosa può fare l’insegnante

Innanzitutto è bene non negare l’esistenza del problema ed evitare di sottovalutarlo cercando di prestare maggiore attenzione ai frequenti episodi di aggressività a scuola. La coltre di silenzio che copre il bullismo impedisce agli insegnanti di avere una conoscenza reale della presenza e dell’entità delle prepotenze tra alunni e rende necessaria una rilevazione oggettiva (Caravita, 2004). E’ infatti necessario effettuare uno screening reiterato del fenomeno,

utilizzando tecniche di rilevazione oggettive, quali questionari anonimi, scale self-report, questionari di eterovalutazione come le nomine dei pari, interviste e colloqui, oltre ad interventi strutturati sui gruppi classe, ecc.).

E' necessario, anzi indispensabile che via sia una sorta di alleanza educativa tra i colleghi per creare una rete di collaborazione efficace; al tempo stesso è però importante coinvolgere le famiglie rendendole partecipi di eventuali progetti di intervento effettuati sulla classe. I programmi di intervento vanno infatti strutturati ad hoc perché proposti all'interno del gruppo classe coinvolto, a seconda dei suoi bisogni specifici.

Infine è bene ricordare che il fenomeno va monitorato nel tempo così da supervisionare eventuali interventi e i cambiamenti in atto nel clima classe.

Mediatori cognitivi

Il fenomeno del bullismo va in scena ogni giorno, soprattutto a scuola, senza che gli adulti si accorgano di nulla. Diventa, allora, importante individuare il ruolo esercitato dalle capacità di elaborazione cognitiva dei comportamenti aggressivi. Infatti, se gli studi che si sono occupati dei fattori socio-cognitivi correlati con le condotte di violenza hanno messo in evidenza che è possibile ritrovare una relazione tra comportamenti prepotenti e un insieme di credenze ed aspettative che le legittimano, è allora fondamentale che ai ragazzi venga fatta fare l'esperienza di poter mentalizzare le conseguenze dei loro comportamenti. Un simile lavoro che consente ai ragazzi di riappropriarsi di una capacità di analisi critica dei loro comportamenti può essere sostenuto attraverso la consapevolezza del proprio ruolo. Tuttavia essi ricorrono a giustificazioni cognitive, conseguenti ai meccanismi di disimpegno morale, per legittimare le loro azioni. Sia l'intensità del bullismo che la consapevolezza di esservi coinvolti raggiungono il loro acme in corrispondenza con il periodo delle trasformazioni della prima adolescenza e delle difficoltà a farvi fronte.

Al fine di comprendere l'articolata complessità del fenomeno è importante analizzare le relazioni intercorrenti tra: 1) i modelli culturali dell'aggressività presenti nel contesto sociale; 2) i fattori soggettivi; 3) le variabili situazionali che favoriscono l'insorgere ed il permanere delle condotte violente; 4) le sue diverse manifestazioni; 5) le percezioni e i vissuti del soggetto; 6) i feedback relazionali che pervengono al soggetto.

REATTIVA O PROATTIVA? I DUE VOLTI DELL'AGGRESSIVITA'

Distinguere un atto di aggressione reattiva – «a defensive reaction to a perceived threatening stimulus» (Dodge e Coie, 1987, p. 1147), definizione che pone in risalto il ruolo della percezione inficiata da un *bias* il quale induce il soggetto ad attribuire valenza ostile al comportamento altrui e a porre in essere reazioni violentemente coerenti con l'errata interpretazione – da un comportamento di aggressione proattiva, vale a dire un'azione non conseguente ad una lettura minacciosa degli stimoli sociali, ma “fredda”, pianificata (non di rado sottilmente) in vista dell'ottenimento di un beneficio anticipato, sia esso un oggetto posseduto dalla vittima oppure la sofferenza (attraverso l'intimidazione o il controllo nelle loro varie forme) della vittima stessa (si parla, a tal proposito, di aggressione proattiva *object-oriented* o *person-oriented* - Camodeca et al., 2002), non significa circoscrivere due sottotipi generali mutuamente escludentisi nel repertorio comportamentale di soggetti prevaricatori (essi, infatti, coesistono di frequente nello stesso individuo – Dodge et al., 1997), bensì differenziare correttamente, come dimostrano i dati sperimentali (Poulin e Boivin, 2000a), due forme di comportamento aggressivo interpretabili alla luce di teorie distinte e (dato assai

rilevante) caratterizzate da potenziali ripercussioni evolutive di gravità profondamente dissimile.

Se il modello detto “frustrazione-aggressività” (Dollard et al., 1939; Berkowitz, 1989), enfatizzando il nesso causale fra ciò che il soggetto percepisce come ostacolo al conseguimento dei propri obiettivi o come minaccia e la sua reazione violenta, offre il quadro teorico di riferimento per l’aggressione reattiva, la *social learning theory* di Bandura (1973), sottolineando il carattere strumentale ed acquisito (attraverso l’incentivazione costituita dai rinforzi ottenuti) del comportamento aggressivo determinato dall’anticipazione di un vantaggio personale - «A great deal of aggression is prompted by its anticipated benefits» (*ibidem*, p. 73) – costituisce la cornice interpretativa dell’aggressione proattiva.

Per quanto riguarda i possibili correlati delle due forme, tanto in termini di precursori quanto in qualità di ricadute evolutive, possiamo iniziare con una constatazione di carattere generale: «Due to its predatory, remorseless, and internalized nature, proactive aggression is often considered the more serious of the two subtypes» (McAdams III, 2002, p. 91) e passare ad esaminarne le declinazioni in alcuni importanti studi. In un’indagine longitudinale finlandese (Pulkkinen, 1996), individui definiti, sulla base di giudizi espressi da insegnanti e pari, come proattivamente aggressivi all’età di 14 anni, a 27 anni – posti a confronto sia con un gruppo di controllo non aggressivo, sia con un campione di soggetti reattivamente aggressivi - mostravano le caratteristiche seguenti: se maschi, tendenza a condotte criminali, se femmine, instabilità emotiva, mentre entrambi i sessi avevano sviluppato forte propensione all’abuso di alcool (ed erano stati caratterizzati da disturbi della condotta e scarsa riuscita scolastica in adolescenza). Risultati analoghi sono evidenziati in un successivo studio longitudinale di Vitaro et al. (1998): adolescenti maschi canadesi, nei quali, all’età di 12 anni ed in conseguenza di valutazioni dei loro insegnanti, erano stati riscontrati tratti riferibili al sottotipo proattivo, tre anni dopo mostravano condotte delinquenziali e comportamenti dirompenti, a differenza dei soggetti sperimentali contraddistinti da aggressività reattiva; fra le ipotesi interpretative di tali dati gli autori propongono: una spiccata propensione degli individui con livelli elevati di aggressività proattiva ad affiliarsi a soggetti simili che offrono rinforzo ai comportamenti devianti (tale tendenza non caratterizza, invece, coloro i quali sono compresi nel sottotipo reattivo, come confermano Poulin e Boivin, 2000b); i tratti ansiosi e la tendenza al ritiro che correlano con i livelli elevati di aggressività reattiva, fattori che possono considerarsi protettivi contro gli esiti delinquenziali. In un recente articolo il cui oggetto di studio è un campione di maschi sedicenni statunitensi, Raine et al. (2006) ribadiscono che l’aggressività proattiva, a differenza di quella reattiva, predispone alla criminalità ed all’abuso di sostanze in età adulta e sottolineano le differenze fra le due forme caratterizzando gli adolescenti proattivamente aggressivi come «psychopathy-prone» (con particolare riferimento a comportamenti intensamente violenti perpetrati con distacco emotivo) ed i reattivamente aggressivi come «having schizophrenia-spectrum characteristics hallmarked by reality distortion and information-processing abnormalities» (*ibidem*, p. 168), con idee di riferimento, esperienze percettive bizzarre, impulsività ed ansia⁹.

Applicando l’indagine sui due sottotipi che stiamo analizzando alle categorie dei bulli, vittime e bulli-vittime in un ampio campione di individui di entrambi i sessi fra i 10 ed i 12 anni i età, Salmivalli e Nieminen (2002) rilevano quanto segue: i bulli si dimostrano assai più reattivamente e proattivamente violenti dei soggetti di controllo e delle vittime; queste ultime

⁹ Precisiamo che - in questo caso, così come per tutti gli studi qui citati - si tratta di esiti *possibili*, non di certo inevitabili!

mostrano livelli più elevati di aggressività reattiva rispetto al gruppo di controllo, ma livelli inferiori dello stesso sottotipo rispetto a bulli e bulli-vittime, e non appaiono caratterizzate dalla forma proattiva; i bulli-vittime si rivelano essere il gruppo più aggressivo sotto ogni aspetto. Se si considera la distinzione fra le due forme in relazione alle differenze di genere, si ritiene possibile affermare che, nella popolazione normale, le femmine siano complessivamente caratterizzate da livelli inferiori di entrambe; occorre però ricordare che almeno uno studio avente per oggetto un campione clinico di adolescenti (Connor et al., 2003) non conferma tale discrepanza, pur rilevando differenze nei correlati dell'aggressività reattiva (iperattività ed impulsività per i maschi, precoci esperienze traumatiche e basso QI verbale per le femmine – un dato, quest'ultimo, che induce a riflettere sull'importanza delle abilità verbali come modulatori di sentimenti e comportamenti).

Ci si può, a questo punto, domandare se le due tipologie di aggressività – di cui finora abbiamo sottolineato le diverse influenze evolutive – siano altresì contraddistinte da precursori differenti. Dopo aver misurato i due sottotipi in un campione di soggetti di età compresa fra i 10 ed i 12 anni, Vitaro, Brendgen e Tremblay (2002) hanno posto i risultati di detta misurazione a confronto con gli esiti di questionari somministrati alle madri dei medesimi soggetti alcuni anni prima ai fini della valutazione di aspetti temperamentali e comportamentali infantili; gli individui risultati essere reattivamente aggressivi erano stati giudicati dalle madri più eccitabili e meno attenti dei proattivamente aggressivi, mentre questi ultimi erano stati valutati come più propensi a porre in essere atti di violenza fisica rispetto agli antagonisti reattivi. McAdams III (2002) associa l'aggressività reattiva con la mancanza di calore, intensità e vicinanza affettiva nella relazione con gli adulti significativi, mancanza che si tradurrebbe nella difficoltà di comprendere e considerare correttamente le intenzioni altrui, mentre ipotizza che l'aggressività proattiva costituisca lo strumento per assicurarsi quella rassicurante sensazione di competenza, controllo e sicurezza personale che *caregivers* inadeguati non hanno saputo trasmettere.

L'appena citato articolo di McAdams espone altresì gli inquietanti risultati di un'indagine volta a rilevare la prevalenza dei due sottotipi: chiedendo ad operatori sia scolastici, sia impegnati nel lavoro con bambini ed adolescenti emotivamente disturbati di paragonare gli episodi violenti cui avevano assistito nel corso del primo anno di attività professionale a quelli registrati durante l'anno lavorativo più recente, lo studioso ha potuto constatare che i comportamenti di aggressività proattiva, pur restando minoritari, appaiono fortemente in crescita (in special modo nella scuola elementare, dove risultano addirittura triplicati). Si tratta di dati che evidenziano la necessità di elaborare e sperimentare strumenti preventivi e correttivi non genericamente preposti a contrastare manifestazioni aggressive indifferenziate, ma diversificati per le due forme, capaci, cioè, di tener conto dei preziosi contributi che la ricerca – come ho finora cercato di mettere in risalto – continua ad offrire (si veda, ad esempio, il già citato studio di Raine et al., 2006, che comprende, in appendice, un Reactive-Proactive Aggression Questionnaire in 23 items, strumento standardizzato per la misurazione dei due costrutti).

Stili educativi e ragazzi aggressivi:

- Atteggiamento negativo di fondo dell'adulto, scarso coinvolgimento emotivo
- Atteggiamento eccessivamente permissivo e tollerante: non vengono posti chiari limiti al comportamento aggressivo
- Uso coercitivo del "potere" da parte dell'adulto: punizioni fisiche e violente esplosioni

emotive

- Ruolo del temperamento del bambino: effetti minori rispetto ai precedenti

Altri fattori favorevoli sono i conflitti tra i genitori che coinvolgono i bambini e genitori che attuano comportamenti ricattatori e violenti che vengono imitati dai figli

NB: il bambino aggressivo è il risultato dell'interazione di più fattori:

- Stili educativi
- Variabili socio-economiche
- Modelli imitativi (violenza, tv, contesti sociali)

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE NELLA PROMOZIONE DI UN CLIMA-CLASSE POSITIVO

“Il clima di classe è creato dalle reti delle relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo” (Polito, 2000, p. 50).

“Il clima di classe è determinato principalmente dal tipo di interazione che viene a crearsi tra gli studenti e l'insegnante, oltre che da altre variabili più oggettive come l'ambiente fisico e sociale. Nella costruzione dell'interazione è ovviamente maggiore il peso attribuibile all'insegnante, il quale la influenza con la sua personalità, con lo stile di insegnamento e con la capacità di efficacia educativa [...] Il clima classe è costituito dagli elementi affettivi e relazionali, oltre che dagli aspetti centrati sulla gestione della classe stessa” (Fischer, 2003, pp. 265-6).

Le definizioni appena citate enfatizzano entrambe gli aspetti relazionali della vita scolastica; la seconda, in particolare, attribuisce alla figura del docente e ad alcune sue caratteristiche un ruolo preponderante, rispetto al gruppo dei discenti, nella costruzione della relazione interattiva che permea la pratica didattica quotidiana.

L'azione di promozione, da parte del docente, di un clima- classe positivo, può essere esercitata a vari livelli, spesso sovrapposti, fra i quali citiamo:

- lo stile educativo;
- l'interazione verbale;
- il *pedagogical caring*.

STILI EDUCATIVI (Vegetti Finzi & Battistin, 2000):

- **AUTORITARIO:** il docente ritiene prioritaria la trasmissione di conoscenze; è poco interessato alle caratteristiche individuali dell'allievo in quanto persona e a valorizzare le capacità di pensiero creativo del ragazzo;
- **TOLLERANTE:** tipico del docente permissivo che si sottrae all'esercizio della funzione di autorità connessa al suo ruolo (“proibito proibire”), lasciando sovente che in classe regni la confusione; un insegnante così contraddistinto può essere amato, ma non considerato figura adulta di riferimento
- **AUTOREVOLE:** il docente ricerca l'equilibrio tra permissivismo ed autoritarismo, stabilendo poche regole fondamentali che vengono spiegate agli allievi e con essi

concordate; è consapevole della necessità di comprendere le dinamiche relazionali e le componenti affettive del gruppo-classe

Analogo allo stile autorevole è lo stile DEMOCRATICO, che “implica la definizione concordata degli obiettivi in questo modo condivisi, e la fermezza del controllo delle procedure per il loro conseguimento” (Fischer, 2003, p. 266)

Ovviamente, è lo stile autorevole/democratico a contribuire all’instaurarsi ed al mantenimento di un clima-classe sereno e funzionale all’apprendimento.

IL COMPORTAMENTO VERBALE DELL’INSEGNANTE

Le interazioni verbali che l’insegnante stimola influenzano notevolmente il clima-classe (Flanders, 1967); distinguiamo in proposito l’influenza DIRETTA dall’influenza INDIRETTA (Fischer, 2003):

influenza diretta: tende a generare nei discenti un comportamento dipendente; è quella esercitata dal docente autoritario che

- fa lezione *ex cathedra*;
- impartisce ordini;
- critica e biasima il comportamento dell’allievo;

influenza indiretta: favorisce l’autonomia e la creatività del gruppo-classe; viene esercitata dal docente autorevole il quale

- pone domande per verificare l’andamento del processo di apprendimento;
- sa lodare ed incoraggiare l’allievo;
- accetta che l’allievo esprima sensazioni e sentimenti.

IL PEDAGOGICAL CARING

Allo scopo di analizzare in un campione di studenti di scuola media il rapporto tra la percezione del *pedagogical caring* – il “prendersi cura” dell’allievo, un costrutto nel quale, come vedremo tra poco, aspetti prettamente didattici e fattori affettivo-relazionali si intrecciano, traendo gli uni forza dagli altri – dei loro insegnanti e la motivazione a conseguire obiettivi relativi sia al successo scolastico, sia alla prosocialità, Kathryn R. Wentzel (1997) ha stimolato i soggetti a distinguere, elencandone le qualità, i docenti che è lecito ritenere *caring* (e, di conseguenza, motivanti) da coloro i quali si configurano come *uncaring*. I risultati dello studio – che rappresenta la volontà di contribuire alla definizione di ciò che, dal punto di vista dell’adolescente, costituisce l’efficacia motivante dell’insegnante: «From the perspective of students [...] little is known about what constitutes effective caregiving in the classroom» (p. 412) - mostrano l’emergere di quattro categorie/dimensioni, che sarà utile, dopo averle elencate, esaminare dettagliatamente:

- il *modeling*;
- la democraticità delle interazioni;
- le aspettative basate sull’individualità;
- la *nurturance*.

Per quanto riguarda il *modeling*, tale dimensione attiene all’interesse che il docente dimostra nei confronti della propria disciplina d’insegnamento e, più in generale, al coinvolgimento positivo nell’esercizio della propria professione: per essere ritenuto *caring*, un insegnante dovrà palesemente impegnarsi a rendere interessanti le sue lezioni, a porre in essere, con una determinazione ed uno sforzo avvertibili dai discenti, un modo “speciale” di trasmettere i contenuti disciplinari, contrapponendosi perciò al professionista che non si rende conto di

quanto le sue lezioni siano noiose, o che, pur essendone consapevole, non modifica la sua didattica, o ancora che non bada al *feedback* attento del gruppo-classe ed imperterrito, ma non ascoltato, prosegue nelle sue spiegazioni accolte da una diffusa indifferenza.

La democraticità delle interazioni si situa a due livelli distinti benché complementari: quello dello stile comunicativo del docente – è *caring* se si rivela disposto a sollecitare (rivolgendo la parola, ponendo domande ed attuando un ascolto attento) una comunicazione autenticamente reciproca, non lo è se si sottrae allo scambio comunicativo, sia ignorando i messaggi, sia interrompendoli, magari con strilli – e quello dell’equità/rispetto, con l’enfasi posta sul mantenere le promesse, dire la verità, dare fiducia, qualità alle quali si contrappongono gli insulti, il mettere in imbarazzo, l’ironia cattiva.

Vi è inoltre la dimensione del docente *caring* che rispetta l’individualità dello studente come discente e come persona *tout court*, interessandosi quindi al suo «nonacademic functioning» (Wentzel, 1997, p. 416); di conseguenza, terrà in considerazione, del ragazzo, le peculiarità cognitive (doti, limiti e possibilità di apportare contributi originali alla vita della classe) e lo dimostrerà, ad esempio, accertandosi che lo studente abbia compreso un determinato contenuto ed offrendosi di aiutarlo in caso contrario, ma altresì avrà cura di interrogarsi sul benessere generale dell’allievo, stimolandolo amichevolmente a parlare di “ciò che non va”.

La *nurturance* è una dimensione incentrata sull’attività del docente quale valutatore: verifiche accurate di quanto lo studente produce, unite all’incoraggiamento o alla lode per un lavoro ben fatto, contraddistinguono il docente efficace; l’insegnante *uncaring*, invece, non dimostra puntualità ed interesse nella correzione degli elaborati, oppure sembra “infierire” sull’allievo enfatizzandone i fallimenti con brutti voti, non preoccupandosi di valorizzare l’errore come occasione di apprendimento, generando, insomma, un *feedback* negativo.

E’ ancora Kathryn R. Wentzel (2002) a farci notare come le già descritte dimensioni del *caregiving* efficace esercitato dagli insegnanti - dimensioni che riflettono, secondo la studiosa, quelle che contraddistinguono un altrettanto efficace *caregiving* genitoriale: «[P]arenting that [is] the most supportive of adolescent adjustment [is] characterized by the consistent enforcement of fair standards for behavior, encouragement of bidirectional communication and valuing of adolescents’ opinions, expectations for self-reliant and mature behavior, and concern for emotional and physical well-being» (p. 287) – rappresentino forti predittori di una serena e fruttuosa partecipazione alla vita scolastica da parte dell’adolescente: in particolare, aspettative di livello elevato nutrite dal docente correlano positivamente con l’interesse dell’allievo nei confronti dell’attività didattica (mentre, per citare un risultato di segno opposto, l’assenza di *feedback* positivo presenta forte correlazione negativa con la performance accademica); occorre però ricordare che, in uno studio precedente (Wentzel, 1998), la stessa studiosa aveva evidenziato come le caratteristiche del docente *caring* non fossero del tutto sovrapponibili a quelle del buon *parenting*: analizzando l’influenza sulla motivazione scolastica adolescenziale delle relazioni con i genitori, il gruppo dei pari e gli insegnanti è emerso, fra l’altro, che se la percezione di sostegno da parte dei pari correla con la prosocialità ed il perseguimento di obiettivi di padronanza (contrapposti ai meno funzionali obiettivi di prestazione) è associato ad un *parenting* adeguato, soltanto il percepire sostegno da parte dei propri docenti correla con l’interesse verso ciò che avviene in classe e l’adesione alle regole vigenti in essa.

Torniamo ora alle quattro dimensioni sopra citate per approfondirne alcuni aspetti. Un riferimento alle aspettative del docente, ad esempio, compare, in associazione al clima-classe, nel volume di Fischer (2003) allorché l’autore afferma esplicitamente: «Si individua come

elemento cruciale del clima di classe positivo il livello di aspettative elevato che gli insegnanti hanno nei confronti degli allievi e di se stessi» (p. 265).

Assai interessante è, poi, l'enfasi posta sulla valorizzazione dell'individualità dell'allievo, tanto quale (co)protagonista dell'apprendimento, quanto come essere umano la cui identità va definendosi, dotato di un'esistenza che esula dai confini dell'istituzione scolastica. Circa gli ostacoli che a tale valorizzazione si oppongono, Maggiolini (2002³), prendendo in considerazione le opportunità di dialogo fra docente e discente intesi come individui interagenti ad un livello diverso da quello (sistemico) del gruppo-classe, rileva che "[...] soprattutto nella scuola italiana, la classe mantiene una grande centralità nell'insegnamento, come organismo compatto, perno della vita scolastica. Avvicinando individualmente lo studente, gli insegnanti temono forse di essere accusati di parzialità, di una sorta di ingiustizia distributiva, come se non facessero le parti uguali per tutti. Oltre a ciò temono anche il contatto individuale, in cui il dialogo potrebbe essere diverso, più personale, meno condizionato dal ruolo. Questa resistenza specifica al dialogo li porta, quando si parla della necessità di conoscere gli allievi, a pensare a strumenti più oggettivi e meno personali, come i questionari, il cui uso utile per altri scopi, dà tuttavia scarsi risultati per la conoscenza delle problematiche individuali e delle dinamiche interattive" (p. 150).

Approfondendo il tema dell'apertura al dialogo con l'individuo-studente come "minaccia" al ruolo precostituito, l'autore osserva: "quando si propongono obiettivi di ascolto e di aumento dell'attenzione alle relazioni, gli insegnanti tendono ad interpretare questa proposta in termini "materni", come un aumento degli atteggiamenti comprensivi, giustificazionisti che temono possano inquinare l'esercizio della loro funzione [...] In realtà, assumere un atteggiamento di ascolto nelle relazioni educative non significa di per sé essere più materni, ma rendersi conto delle dimensioni affettive nelle relazioni di lavoro per poterle vivere in modo più consapevole invece di esserne dominati" (p. 153).

Dunque, il docente che si apre alla dimensione affettiva dell'interrelazione educativa non corre il pericolo di perdere l'autorevolezza connessa al ruolo, anzi, secondo Freddi (2005) è rischioso il contrario: se alla base di detta interrelazione deve porsi un'imprescindibile asimmetria - «[n]on si tratta di stabilire se il rapporto tra insegnante e alunno debba essere paritario, poiché istituzionalmente non lo è e non può esserlo» (pp. 111-2) - essa non deve confondersi con un esercizio della disparità di potere che escluda gli affetti, e ciò proprio in vista di un positivo svolgersi del processo di apprendimento: "[L'adolescente] si aspetta che, come persona, [l'insegnante] abbia dei valori e principi morali in cui crede, che sia in grado di stabilire con lui una buona relazione affettiva e che lo sappia guardare con occhi benevoli [...] Una buona relazione affettiva è per l'adolescente la condizione essenziale, il tramite indispensabile attraverso il quale egli può accostarsi con interesse e appassionarsi a una materia di insegnamento; infatti non ci può essere apprendimento senza una gratificazione emotiva" (Freddi, 2005, p. 106).

Quindi, pensando ad un ipotetico *continuum* ai cui estremi troviamo uno stile di insegnamento per così dire "formale", che pone il docente «al centro in posizione attiva di distributore di nozioni e di controllore dell'apprendimento delle stesse da parte degli allievi che nella classe hanno solo un ruolo passivo di ascoltatori e ripetitori delle parole dell'insegnante» (Genovese e Kanizsa, 2002⁹, p. 106) e lo prevede caratterizzato da disinteresse verso ciò che esula da tale posizione (ossia, verso tutto ciò che non attiene alla sua materia d'insegnamento o alla scuola in generale), ed uno stile "informale" contraddistinto, fra l'altro, da un interesse per aspetti extrascolastici della vita degli studenti – il già citato *nonacademic functioning* –, pare di poter affermare che saranno i docenti maggiormente orientati verso questo secondo polo (se

caratterizzati contemporaneamente dalle altre peculiarità evidenziate *supra*) a contribuire con maggior efficacia alla costruzione di un “buon” clima-classe.

Vi è poi da considerare un ulteriore aspetto, complementare a quanto finora osservato: è utile, ai fini della promozione di un clima-classe positivo, che l’insegnante il quale si dimostra propenso a valorizzare la singolarità di ciascun allievo metta a sua volta in evidenza, “rivelì” la propria individualità di essere umano dotato di (e non di rado turbato da) un flusso di emozioni che, inevitabilmente, attraversano anche la sua attività professionale? O è più opportuno che i limiti imposti dal ruolo non siano valicati? Ciucci Giuliani (2005) si esprime chiaramente in proposito: “[...] la scuola verso la quale ci sollecitano ad andare tutte le più recenti teorie dell’apprendimento e dell’educazione è una scuola dei soggetti, delle persone che entrano in relazione in quanto tali, con tutto il loro bagaglio di emozioni, affetti e convinzioni: l’insegnante non è una testa che parla a un’altra testa, ma un adulto che comunica con un giovane e gli trasmette tutta la sua esperienza professionale e vitale” (p. 36).

Una delle modalità che l’insegnante può adottare per svelare il proprio universo emotivo in funzione di un rasserenamento del clima-classe è il cosiddetto *messaggio-io* (Gordon, 1981), una tecnica utilizzando la quale «l’ insegnante mette a confronto i propri sentimenti e i propri bisogni con i comportamenti inaccettabili dell’allievo» (Francescato, Putton e Cudini, 1986, p. 47), contrapposta al *messaggio-tu*, che formula, invece, un giudizio su chi ascolta; nell’esprimere un messaggio-io si palesa un vissuto emotivo conseguente ad un comportamento dell’altro e si pone in tal modo quest’ultimo di fronte agli effetti del suo atto tramite una descrizione senza giudizio; un esempio, rivolto ad una classe distratta o caotica: *Mi sento amareggiato in questo momento, poiché sento che la disponibilità all’ascolto che io cerco sempre di avere nei vostri confronti non è reciproca; inoltre, mi preoccupa il fatto che vi private della possibilità di apprendere serenamente nuove cose.*

“Chi teme di mettersi a nudo, rivelando i propri sentimenti, si rassicuri: l’autenticità non danneggia [...] Molti insegnanti potrebbero vedere in ciò un rischio: non lo è, ma se lo fosse varrebbe la pena correrlo, considerando che la posta in gioco è rappresentata da una maggiore serenità ed efficacia nel proprio lavoro e dal benessere psicofisico degli alunni” (Francescato, Putton e Cudini, 2004, p. 50).

IL DISAGIO DEGLI INSEGNANTI IN UNA CLASSE “DIFFICILE”

Presentiamo, qui di seguito, le fasi preliminari di un progetto (Berrone, 2006) svolto in una classe terza della Scuola Secondaria di Primo Grado; pur essendo poco numerosa (16 alunni, di cui 11 maschi e 5 femmine), essa si presentava contraddistinta da un’elevata proporzione di studenti con difficoltà di apprendimento (non ultime quelle derivanti da un’incerta padronanza della lingua italiana: il gruppo, infatti, comprendeva cinque alunni stranieri, provenienti da Albania, Bosnia, Marocco, Romania), difficoltà palesi che sembravano influire – fungendo, per così dire, da alibi - sul livello motivazionale degli studenti più dotati sul piano cognitivo, sovente approssimativi, superficiali, oppositivi nei confronti dei docenti.

Il gruppo-classe appariva, dunque, caratterizzato dalla presenza di problematiche relazionali, emotive e motivazionali che aggravavano le difficoltà cognitive e metacognitive di alcuni allievi ed ostacolavano il sereno processo di apprendimento di altri, ingenerando un disagio sovente manifestato attraverso la ribellione nei confronti delle regole fondamentali ed un non trascurabile disimpegno morale.

In sintesi, si erano riscontrati:

- la mancanza di un’adeguata dimensione cooperativa;

- vari fenomeni di esclusione dal gruppo di allievi/e caratterizzati da bassa autostima ed autoefficacia, scarsa assertività, autoconsapevolezza non acquisita, strategie di *coping* disfunzionali;
- tensioni originate dall'esigenza dei ragazzi di poter disporre di "spazi" destinati all'espressione di emozioni, sentimenti, opinioni;
- un diffuso clima di insofferenza nei confronti dei docenti, della loro didattica, di alcune fondamentali norme di convivenza civile; in particolare, alcuni insegnanti venivano ripetutamente – ed assai esplicitamente – screditati in quanto accusati di mancare di competenze relazionali e di disponibilità all'ascolto, mentre altri erano in un certo qual modo "esaltati" per le loro doti di apertura al dialogo; è interessante, a questo proposito, citare Freddi (2005): «Al processo di idealizzazione di uno o più insegnanti della classe corrisponde simmetricamente un processo di svalutazione e denigrazione, a volte di disprezzo di altri [...] Quando gli adolescenti idealizzano un insegnante proiettano in lui qualche cosa di proprio. Essi ammirano un insegnante per delle qualità che egli possiede, ma che pensano di non avere o di avere solo parzialmente e che vogliono sviluppare dentro di sé nel loro processo di crescita. Quando svalutano un insegnante ingrandendone i difetti e i limiti ancora una volta proiettano su di lui, attaccandole, delle parti proprie che vorrebbero reprimere o eliminare, perché sgradite o quantomeno vorrebbero poterle ridurre e contenere nel processo di costruzione della loro identità» (pp. 106-7); in effetti, i ragazzi della classe in questione sembravano attribuire ad alcuni docenti quelle mancanze a livello comunicativo che i docenti, a loro volta, riscontravano negli allievi!

Il vissuto emotivo dei docenti è stato rilevato tramite cinque domande aperte.

1) Tratteggia un ritratto della classe basandoti sulla tua percezione di essa

Docente di Italiano, Storia e Geografia: E' una classe eterogenea, con una maggioranza di allievi maschi, sempre pronti a provocarsi e ad infastidirsi. Alcuni sono molto infantili, spesso si distraggono o si "isolano" per dedicarsi a qualcosa d'altro. Qualcuno ama ribattere, intervenire impulsivamente, rivolgersi ad altri con battute sarcastiche e/o anche offensive. A mio parere, questi ragazzi, quando sono insieme, riescono a "tirare fuori" il peggio di sé. Hanno modi grossolani e rozzi (sembrano più ineducati che maleducati). Non sono cattivi e, a volte, sanno essere anche gentili, specie quando vogliono essere utili a qualcosa o qualcuno. La maggior parte non studia, né è motivata ad impegnarsi; disordinati, superficiali, faticano a rispettare le regole.

Docente di Matematica e Scienze: E' una classe prevalentemente maschile (solo 5 ragazze su 16 alunni). Alcuni maschi sono molto infantili, altri sono litigiosi, poco rispettosi e a volte maleducati. Sono sempre pronti a farsi dispetti, a stuzzicarsi, ad offendere e sembra non esistere lo "spirito" di gruppo. Si permettono di dire e di fare qualunque cosa, anche in presenza dell'insegnante, come se non avessero alcun timore, nessun "freno" inibitorio e sono loro a dire sempre l'ultima parola.

Docente di Arte ed Immagine: Gli alunni mi accolgono sempre con molta noncuranza. Entrando mi sembra quasi sempre necessario fare un gran respiro e avvicinandomi alla cattedra, mi viene quasi istintivo rivolgermi a loro per un saluto e poi osservo la finestra che si apre verso un infinito paesaggio sulla valle. Conosco gli alunni dall'anno scorso;

percepisco uno strano approccio nei miei confronti e sembra quasi che loro da me non si aspettino nulla di nuovo.

2) Come descriveresti lo stile con cui entri in relazione con gli allievi della classe?

Docente di Italiano, Storia e Geografia: Una mia caratteristica personale è la correttezza, sia nei confronti delle persone, sia delle circostanze. Perciò, anche con gli allievi sono corretta nelle parole, nei modi di fare ecc. Può capitare, se “provocata” da qualche loro frase o atteggiamento (specie se maleducato o non adeguato all’ambiente scolastico) di usare battute ironiche ma sempre in modo bonario. Do loro spazi di intervento nei quali hanno la possibilità di esprimere opinioni, confrontarsi, commentare fatti, notizie, episodi per loro curiosi e/o importanti. Mi chiedono anche pareri e consigli ed io cerco di farlo nel modo più esauriente possibile. Il problema è che, a volte, si fatica poi a riprendere l’argomento di studio o l’attività didattica programmata o interrotta.

Docente di Matematica e Scienze: Ritengo di avere un rapporto corretto con gli alunni, saluto quando entro ed esco dalla classe, chiedo scusa all’occorrenza. A volte alzo la voce, ma perché la classe diventa ingestibile.

Docente di Arte e Immagine: Probabilmente ansioso.. Poiché passa qualche giorno fra ogni mio incontro con i ragazzi, quando li ritrovo osservo se qualcosa in loro è cambiato. Mai riesco a domandare loro come è stata la settimana, il tempo trascorso senza che io li abbia incontrati e mi domando se anche loro si pongono lo stesso quesito. Forse loro hanno appreso qualcosa di nuovo, hanno avuto qualche particolare esperienza ... da raccontarmi, ma anche dopo il mio ingresso in aula rimangono in movimento tra i banchi. Solo quando mi sono seduta e domando se si sono accorti della mia presenza, alcuni iniziano a prendere posto.

3) Quali sono le emozioni che provi prima di entrare in classe, durante la lezione e dopo aver concluso la lezione?

Docente di Italiano, Storia e Geografia: Prima: mi sento ben disposta e non prevenuta nei loro confronti; penso alle attività da svolgere nella giornata ma non so se riuscirò a portarle a termine. Durante: se la giornata è “sì”, la lezione si svolge in modo normale, senza particolari problemi; se invece è “no”, fatico a procedere, vengo interrotta più volte; i ragazzi si stuzzicano a vicenda, provocano confusione ecc. A questo punto può succedere che anch’io alzi la voce per richiamarli, oppure mi fermo, non parlo più ed aspetto che loro, spontaneamente, assumano un comportamento normale, per poi riprendere la lezione. Dopo: poche volte mi sento soddisfatta; per lo più sono delusa, affaticata, anche sfinita (a volte); mi chiedo se non ho fatto abbastanza o se e dove ho sbagliato.

Docente di Matematica e Scienze: Prima di entrare in classe sono tranquilla e non sono prevenuta nei confronti degli alunni. Durante la lezione, se sono le prime ore della mattinata, riesco a farli lavorare e portare a termine quanto avevo programmato. Le ore di lezione dopo l’intervallo sono le più problematiche e le più faticose, è difficile avere l’attenzione e la collaborazione degli alunni che interrompono continuamente il lavoro, o sono io che devo smettere per richiamare all’ordine l’uno o l’altro. In questi casi esco esausta, stressata e non contenta.

Docente di Arte ed Immagine: *Generalmente mi pongo il dilemma: sarò in grado oggi di incuriosirli o di catturare in loro qualche interesse? Durante la lezione, spesso necessariamente improvvisata, seguo più testi, chiedo loro di osservare un'immagine, propongo approfondimenti sul titolo e l'autore di un'opera, ecc. L'ora di lezione trascorre con mille richiami disciplinari, spesso ignorati.*

4) Che tipo di interventi hai adottato per migliorare la relazione e la pratica didattica con il gruppo-classe?

Docente di Italiano, Storia e Geografia: *Non mi sento di affermare di avere un "cattivo" rapporto con questi allievi perché hanno nei miei confronti dei riguardi (anche se semplici) che mi fanno pensare in positivo. Penso di non essere vista da loro come una "nemica" o qualcuno da "evitare", anzi credo che abbiano piena fiducia in me. Infatti mi fanno anche piccole confidenze riguardanti la loro sfera personale e/o familiare. Probabilmente, a volte, mi vedono un po' "bacchettona" ma del resto sono un'insegnante! La divisione della classe in gruppi di lavoro (quando è possibile), concordata all'interno del Consiglio di Classe, ha dato qualche risultato positivo e permette un po' a tutti di dedicarsi più seriamente alle attività didattiche. Nelle mie ore di lezione non mancano momenti di discussione su problemi ed argomenti di attualità o collegati alla loro fascia d'età o di loro particolare interesse.*

Docente di Matematica e Scienze: *Cerco di impormi di restare calma perché se mi arrabbio ottengo l'effetto contrario. Cerco di farli riflettere sul loro comportamento non adeguato, ma ad alcuni sembra non interessare, anzi persistono nei loro atteggiamenti. In collaborazione con altri colleghi dividiamo la classe in piccoli gruppi di lavoro.*

Docente di Arte ed Immagine: *Il gruppo non interviene mai nella mia pratica didattica sottoponendo domande, ma spesso continua a fare ciò che faceva prima che entrassi in aula. Sono stata spesso costretta a richiamarli ad alta voce, al punto di avvertire una loro indifferenza alla mia presenza. Una volta uscii dall'aula nel corridoio dicendo loro che sarei rimasta lì, che continuassero pure a fare le loro cose. Sono stata costretta a modificare il sistema facendo semplicemente copiare dei quadri su fogli da disegno.*

5) Quanto ti ritieni disponibile a cambiare il tuo stile relazionale ed il tuo approccio didattico?

Docente di Italiano, Storia e Geografia: *Penso che una persona giovane posseda una certa "elasticità", utile per adattarsi a situazioni nuove e cambiamenti. Comunque, mi ritengo abbastanza disponibile a cambiamenti che possano risultare validi in questo contesto. Vorrei sottolineare che all'interno dei Consigli di Classe dei due anni precedenti si è parlato della possibilità di sperimentare qualche nuova strategia, ma suggerimenti, indicazioni (nonostante le richieste anche ad esperti dell'ASL) non ne sono giunti da nessuna parte. Ci siamo sentiti dire solo frasi del tipo "Bisogna cambiare, modificare il modo di proporsi ecc...": solo parole mortificanti! Ed ancora più avvilente è quando trovi qualche collega che preferisce tacere, non prendere posizioni di sorta, piuttosto che rilevare situazioni difficili da gestire: così non si espone, non diventa bersaglio di lamentele di allievi, genitori, preside. Allora, va bene cambiare, ma come? Cosa fare di nuovo? Cosa in concreto? Potrebbe essere utile confrontarsi con qualcuno più esperto che possa dare consigli, indicazioni ecc. applicabili nel*

concreto. E poi, è ancora importante cosa e come si insegna o lo è di più accattivarsi simpatie, consensi e simili da genitori, dirigente ecc.? In questo caso, bisognerà esercitarsi per imparare ad apportare cambiamenti in questo senso. Non dico questo per polemizzare ma... vorrei capire, per poi comportarmi di conseguenza.

Docente di Matematica e Scienze: Ho sempre lavorato bene nelle classi terze perché gli alunni sono più maturi, più responsabili, è il primo anno che incontro tante difficoltà. Sono disponibile a cambiare, ma alla soglia della pensione questo risulterà più difficile.

Docente di Arte ed Immagine: Sono disposta a cambiare il mio stile relazionale, a patto di riconoscere in loro una particolare richiesta. Qualsiasi mia iniziativa di approfondimento legata all'espressività individuale non ha suscitato interesse. Desidererei di cuore relazionarmi e confrontarmi con loro per instaurare e migliorare il rapporto reciproco.

Dalle risposte selezionate emerge un disagio non trascurabile; volendo tentare di analizzare più in dettaglio le criticità segnalate, si può evidenziare quanto segue:

- due docenti sottolineano lo squilibrio numerico dei sessi nella classe; Freddi (2005) osserva a tal proposito che «se non c'è equilibrio nella composizione del gruppo tra maschi e femmine, la maggioranza sessuale elabora una propria cultura dominante che tende a emarginare i comportamenti della minoranza dell'altro sesso» (p. 104); emarginare i comportamenti della minoranza femminile, nel nostro caso, potrebbe corrispondere ad una maggiore tolleranza verso, o comunque ad una sottovalutazione dei, comportamenti prevaricatori, caratteristiche prevalentemente maschili;
- la docente di Arte e Immagine pare vivere un sofferto contrasto fra intenti che figurano, come ho evidenziato nel corso del Cap. 1, fra quelli che contribuiscono a determinare un clima-classe positivo, come la sincera volontà di interessarsi agli studenti in quanto individui, unita alla speranza di essere a sua volta vista come una persona che "cresce" insieme con loro - *Poiché passa qualche giorno fra ogni mio incontro con i ragazzi, quando li ritrovo osservo se qualcosa in loro è cambiato. Mai riesco a domandare loro come è stata la settimana, il tempo trascorso senza che io li abbia incontrati e mi domando se anche loro si pongono lo stesso quesito. Forse loro hanno appreso qualcosa di nuovo, hanno avuto qualche particolare esperienza ... da raccontarmi* - ed una sorta di impotenza appresa derivante dalla percepita indifferenza dei ragazzi nei suoi confronti – efficacemente (e dolorosamente) rappresentata da quel rifugiarsi nella contemplazione del paesaggio per sfuggire al caos di un gruppo-classe nei confronti del quale sembra aver adottato, anche sul piano didattico, uno stile *laissez-faire* - *Una volta uscii dall'aula nel corridoio dicendo loro che sarei rimasta lì, che continuassero pure a fare le loro cose. Sono stata costretta a modificare il sistema facendo semplicemente copiare dei quadri su fogli da disegno* - la cui disfunzionalità si oppone alla funzionalità del cosiddetto stile democratico, che «implica la definizione concordata degli obiettivi in questo modo condivisi, e la fermezza del controllo delle procedure per il loro conseguimento» (Fischer, 2003, p. 266);
- l'analisi della propria disponibilità a modificare i propri stile relazionale e pratica didattica da parte della docente di Italiano, Storia e Geografia appare particolarmente rivelatrice di:

- ❖ una certa diffidenza verso l'apertura relazionale ed il valico delle barriere che ad essa pone, in una concezione "tradizionale", il ruolo di insegnante (*è ancora importante cosa e come si insegna o lo è di più accattivarsi simpatie, consensi e simili da genitori, dirigente ecc.?*), quasi che si trattasse di un compromesso poco onorevole, anche se si rileva come tale diffidenza coesista, paradossalmente, con un apprezzamento dei tentativi degli studenti di offrirle una qualche visione del loro *nonacademic functioning* (*Penso di non essere vista da loro come una "nemica" o qualcuno da "evitare", anzi credo che abbiano piena fiducia in me. Infatti mi fanno anche piccole confidenze riguardanti la loro sfera personale e/o famigliare*);
- ❖ una suscettibilità nei confronti di un *feedback* percepito come direttivo - *Ci siamo sentiti dire solo frasi del tipo "Bisogna cambiare, modificare il modo di proporsi ecc...": solo parole mortificanti!* – ricevuto in passato da esperti esterni (psicologi dell'ASL?) e di cui pare temere il ripetersi in occasione della realizzazione del progetto;
- un'enfasi pressoché esclusiva sulle peculiarità negative del gruppo (a parte gli accenni alla disponibilità dei ragazzi al dialogo focalizzato su aspetti personali extrascolastici che abbiamo menzionato poc'anzi); tale sottolineatura può denotare una scarsa propensione a fornire *feedbacks* positivi e l'assunzione di una prospettiva poco suscettibile di favorire il rasserenamento del clima-classe, come ricorda Ciucci Giuliani (2005) osservando: «[F]attore centrale nella costruzione di una sana relazione educativa è la rilevanza del positivo [...] La continua rilevanza del negativo contribuisce a una visione statica della realtà dove tutto ciò che accade, quindi anche la performance scolastica, è definitiva e immutabile e dove la possibilità di incidere è praticamente nulla. Questo rischia di alimentare una sorta di impotenza appresa che può innescare un pericoloso ciclo di fallimenti» (pp. 58-9).

SUGGERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bonino S. (2005) *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze.
- Cacciamani S. (2002) *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- Caprara G.V., Fonzi A. (2000), *L'età sospesa. Itinerario del viaggio adolescenziale*, Giunti, Firenze.
- Carovita S (2004) *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Confalonieri E. & Grazzani Gavazzi I. (2002) *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano.
- De Clercq F. (2003) *Lettere a Fabiola*, Franco Angeli, Milano.
- De Clercq F. (2001) *Tutto il pane del mondo*, Bompiani, Torino.
- Fonzi, A. (1997) *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze.
- Giori F. (1998) *Adolescenza e rischio. il gruppo classe come risorsa e prevenzione*, Franco Angeli, Milano.
- Maggiolini, A. (a cura di) (2003) *Sballare per crescere? La prevenzione delle droghe a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Mariani, Schiralli (2002), *Costruire il benessere personale in classe*, Erickson, Trento.
- Menesini, E. (2000) *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola* Giunti, Firenze.
- Ostuzzi R., Luxardi G. (2003), *Figlie in lotta contro il cibo. Un aiuto per i genitori, le ragazze, gli insegnanti e gli amici*, Baldini&Castoldi, Varese.
- Palmonari, A. (a cura di) (1996), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- Palmonari, A. (2001), *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna.
- Petter G. (1992), *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Petter G. (1999), *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti, Firenze.
- Petter G. (2002), *Ragionare e narrare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Petter G. (1990), *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pienotti A., Falaschi E., Arcicasa L. (2005), *I sistemi relazionali nella classe. Gestire le interazioni secondo l'approccio psicologico di Palo Alto*, Erickson, Trento.
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento.
- Rosci, E. (a cura di) (2003), *Fare male farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Franco Angeli, Milano.
- Salzberger Wittenberg I. et al. (1992), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli.
- Vegetti Finzi S., Battistin A. (2004) *L'età incerta*, Oscar Saggi Mondatori, Milano.
- Zanetti M.A. (a cura di) (2007), *L'alfabeto dei bulli*, Erickson, Trento.