

PSICOLOGIA**ANNO ACCADEMICO 2018 - 2019****PF 24 - TEST AFS 01.06.2019****DISPENSA DIDATTICA (in forma di simil-FAQ)****Docente: Fulvio Corrieri, psicologo****Premessa**

Questa dispensa didattica ha lo scopo di sintetizzare i principali contenuti del programma svolto dal docente e sono il prodotto delle interazioni che sono avvenute tra lo stesso e i Corsisti frequentanti. Sono loro perciò che si vuole ringraziare perché grazie alle domande, alle osservazioni, alle richieste di chiarimento e di approfondimento durante le lezioni è stato possibile calibrare al meglio la stessa attività formativa per le future Professoresses e futuri Professori, alcuni dei quali in realtà già lavorano anche da tempo nelle scuole secondarie di primo e secondo grado dei diversi territori. Grazie a loro si è potuto co-costruire un'esperienza formativa ispirata al modello teorico per l'istruzione e l'educazione degli adulti noto come "teoria dell'apprendimento trasformativo" (Mezirow, 2016). Infatti, nel dialogo in aula, sia pure nei limiti imposti dalla situazione oggettiva di apprendimento, si è cercato soprattutto di utilizzare una precedente interpretazione del significato di un'esperienza, in particolare su ciò che significa essere studenti e studenti adolescenti, per costruirne una nuova e rivisitata, "allo scopo di orientare l'azione futura" (Mezirow, cit., p. 24). In altri termini, si è cercato di produrre cambiamenti in una "cornice di riferimento" che permettesse sia ai Corsisti in presenza sia a chi ha seguito le lezioni in streaming di muoversi "verso cornici di riferimento maggiormente inclusive, autoriflessive, differenziate e integrative dell'esperienza" (Mezirow, cit., p. 37). Date comunque le modalità della prova finale, si è deciso di sintetizzare in una forma simile alle FAQ (Frequently Asked Questions), quasi una sorta di lessico di rapido utilizzo, le informazioni essenziali veicolate durante gli incontri in presenza, con un'organizzazione dei contenuti di apprendimento che consente di ricapitolare, anche ai fini di un'efficace memorizzazione delle stesse, gli elementi essenziali di quanto esposto in forma di lezione interattiva, accettando così, da parte del docente, di 'giocare senza rete' il proprio ruolo di formatore. Spero che ciò possa aiutare ad affrontare al meglio il test finale.

Buon studio e buon ripasso, Fulvio Corrieri

"Il cervello dei teenager non funziona male.

L'adolescenza è un periodo della vita in cui il cervello cambia profondamente: sta a noi comprenderlo, coltivarlo e onorarlo"

(Blakemore, S.-J., [2016], trad. it. *Inventare se stessi. Cosa succede nel cervello degli adolescenti*, Torino, 2018, p. 224).

Apprendere, cosa significa?

In psicologia apprendere significa modificare i comportamenti in maniera relativamente durevole in virtù dell'azione plasmatrice esercitata dall'ambiente e dall'esperienza sul soggetto. In sintesi "l'apprendimento può essere definito come un processo continuo, basato sull'esperienza, che si traduce in un cambiamento relativamente stabile e duraturo del comportamento o nel comportamento potenziale" (Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., Anolli, L. M., Baldi, P. L., 2018, p. 151). Questa è la classica definizione dei processi di apprendimento che s'impose nella storia della psicologia con la nascita e l'avvento del modello comportamentista classico e neo-comportamentista, soprattutto con B. F. Skinner e il passaggio dal 'condizionamento classico' al 'condizionamento operante' realizzatosi tra gli anni cinquanta e sessanta del secolo scorso, e che sottolineò l'importanza del rinforzo inteso come quella misura che, contingente a un comportamento, aumenta nel corso del tempo la probabilità che un determinato comportamento si verifichi. Il rinforzo negativo nei processi di apprendimento così come descritti nel modello di tipo comportamentistico perciò non coincide con la punizione, come invece si è erroneamente indotti a credere dall'aggettivo associato in questo caso al termine 'rinforzo' ('negativo') e che indica nel lessico del modello comportamentista dell'apprendimento uno stimolo a cui si associa una determinata risposta. Ai fini dell'apprendimento efficace, punire non serve a modificare i comportamenti indesiderati, anche se consente di interrompere momentaneamente il loro manifestarsi. Per distinguere tra punizioni e rinforzi basti pensare al fatto che la punizione riduce la probabilità temporanea del manifestarsi di una risposta, mentre il rinforzo, che sia positivo o negativo, aumenta la probabilità che la risposta si riproponga nel tempo: molte persone, ad esempio, soffrono di forti emicranie dopo aver assunto bevande che contengono caffeina; l'emicrania è lo stimolo doloroso che riduce la probabilità del comportamento '*bere caffè*'. Nel contempo le persone che sperimentano l'emicrania spesso prendono un analgesico il cui effetto antidolorifico è lo stimolo piacevole che rinforza positivamente il comportamento '*prendere l'analgesico*'. Perciò il rinforzo positivo si configura come un comportamento seguito dalla presentazione di uno stimolo appetitivo, piacevole, aumentando così la probabilità di quel comportamento. Il rinforzo negativo è un comportamento (ad esempio, prendere l'ombrello) che, a seguito dalla rimozione di uno stimolo aversivo (ad esempio, bagnarsi sotto la pioggia), aumenta la probabilità di quel comportamento (procurarsi l'ombrello). Quindi entrambi i rinforzi aumentano la probabilità del verificarsi della risposta che li precede, ma il rinforzo positivo aumenta la probabilità facendo seguire la risposta da uno stimolo piacevole, mentre quello negativo fa la stessa cosa ma al contrario, cioè attraverso la rimozione, la riduzione o l'evitamento preventivo di uno stimolo piacevole. Questo modello di apprendimento trova molteplici applicazioni nell'insegnamento, soprattutto grazie la tecnica dello '*shaping*' (modellamento), un processo attraverso cui si rinforza ogni risposta che in modo progressivo si avvicina e infine ricalca il comportamento desiderato. L'esperimento di Scott *et al.* (1997) con un giovane atleta dimostra come

tale tecnica sia efficace. Il soggetto, un atleta di 21 anni, studente universitario, campione di salto con l'asta, non riusciva a estendere le braccia a sufficienza sopra la testa prima di piantare l'asta al suolo e saltare. Si trattava di passare da estendere l'altezza media delle mani da 2,25 metri a 2,54 metri. Un impianto fotoelettrico produceva un segnale sonoro quando l'atleta raggiungeva l'estensione desiderata. Perciò il segnale sonoro era il rinforzo positivo per l'atleta impegnato nel suo sforzo. Inizialmente il congegno fu calibrato a 2.30 metri; quando l'atleta raggiunse tale altezza nel 90% dei tentativi venne impostato per rilasciare il rinforzo sonoro a 2.35 metri. I progressi ulteriori consentirono di far raggiungere in progressione la misura di 2.40, 2.45, 2.50, 2.52. Per ulteriori approssimazioni successive l'atleta raggiunse l'obiettivo di risolvere il problema e di migliorare le sue prestazioni. Nonostante l'efficacia del modellamento, i processi di apprendimento non si esauriscono nell'associazione tra stimoli e risposte. Esistono altre modalità di apprendimento, come l'*insight*: il DNA fu scoperto da J.D. Watson e Francis Crick grazie a un'improvvisa intuizione dopo anni di ricerche, in modo per certi versi assai simile a quello con cui Sultano, lo scimpanzé osservato da Wolfgang Köhler durante il suo soggiorno a Tenerife, nelle Isole Canarie, durante la Prima Grande Guerra Mondiale, riuscì a procurarsi il casco di banane caduto accidentalmente sul tetto della gabbia, e che non riusciva a raggiungere fino a che non ebbe l'*insight* di congiungere due pezzi di bambù per tirarle giù, dopo una serie di tentativi infruttuosi, prima saltando, poi costruendo una sorta di piramide con le cassette di frutta vuote lasciate dal guardiano dentro la gabbia, che non gli consentirono comunque di raggiungere le banane poste troppo in alto. Il modello comportamentista dell'apprendimento perciò cominciò a mostrare i suoi limiti, anche per gli esperimenti di Albert Bandura che mostravano l'importanza dell'osservazione di modelli in grado di suscitare comportamenti imitativi senza bisogno di rinforzi positivi o negativi (ad esempio, comportamenti aggressivi) anche in gruppi di preadolescenti, e alle ricerche di Edward Tolman che dimostrarono sperimentalmente che persino dei ratti rinchiusi in un labirinto costruivano delle vere e proprie mappe o rappresentazioni mentali per poter uscire da esso. I processi cognitivi perciò cominciarono ad assumere un ruolo crescente nella comprensione dell'apprendimento; con l'avvento del cognitivismo, la metafora della mente come elaboratore delle informazioni s'impone nella ricerca sull'apprendimento. Nonostante i limiti del modello computazionale nello spiegare gli apprendimenti complessi, esso ha permesso con i suoi successivi sviluppi di mettere in evidenza il ruolo centrale di processi cognitivi come la metacognizione, cioè il sapere di sapere e il saper controllare il proprio funzionamento cognitivo, e le attribuzioni causali, intese come le risposte che gli individui danno a se stessi di quanto a loro accade nella vita personale nei termini di nessi causali (causa-effetto) per spiegare il loro comportamento o quello degli altri. Nei contesti scolastici tali processi si manifestano nella forma di risposte a interrogativi sull'eventuale successo o insuccesso nell'affrontare le prove di apprendimento. Le attribuzioni causali influenzano in modo determinante la motivazione all'apprendimento. Esse perciò giocano un ruolo importante nei processi di apprendimento in contesto scolastico. Si pensi, ad esempio, a quanto può influenzare un'attribuzione causale di esperienze

ripetute di insuccesso nell'esecuzione di compiti in una determinata disciplina se lo studente, ad esempio, s'impegna effettivamente nello studio ma non ottiene i risultati sperati, e attribuendo a se stesso la sostanziale incapacità di riuscire in quella stessa disciplina, che può indurlo a ridurre progressivamente l'applicazione all'apprendimento, con un eventuale effetto domino anche su altri ambiti disciplinari e sulla stessa esperienza scolastica. Oppure si pensi a quanto può accadere se l'attribuzione avviene in virtù del cosiddetto *locus of control* esterno, cioè il processo cognitivo di spiegazione del proprio insuccesso nei termini della presunta eccessiva difficoltà dei compiti assegnati, di supposta incapacità del docente, o di altri fattori situazionali comunque totalmente esterni al soggetto, che possono evolvere nel senso di sentirsi vittima di fattori completamente incontrollabili, non modificabili, una sorta di destino cinico e baro che non deriva in alcun modo dalle sue strategie di apprendimento che, invece, potrebbero essere le effettive cause metacognitive delle difficoltà riscontrate. Peraltro l'ulteriore evoluzione in senso socio-costruttivista dell'indagine scientifica sull'apprendimento, a partire da Vygotskij per arrivare a Bruner, ha consentito di porre in evidenza la centralità del contesto socio-culturale in cui si realizzano gli apprendimenti più complessi, quali sono appunto quelli scolastici, ma anche la funzione essenziale di *scaffolding* del docente e del gruppo dei pari. Con tale termine, infatti, s'indica una forma di istruzione in cui il docente adatta la quantità e l'entità del supporto offerto a seconda delle necessità di apprendimento del soggetto in età evolutiva nel corso dell'interazione. Si deve proprio a Vygotskij il costrutto di *Zona di Sviluppo Prossimale* (ZSP) con cui s'intende il fenomeno per cui l'interazione con i pari più competenti aiuta lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento. Perciò si è soliti indicare come ZSP la differenza tra il livello di sviluppo attuale del soggetto in età evolutiva, determinato dalla sua capacità di soluzione dei problemi, e il suo sviluppo potenziale, definito dalla sua capacità di soluzione dei problemi con l'assistenza di un adulto o attraverso la collaborazione con pari più capaci. La stessa metodologia del *cooperative learning* in cui il docente è facilitatore dell'apprendimento è frutto dell'evoluzione socio-costruttivista che si va estendendo all'utilizzo delle nuove tecnologie digitali, come dimostra lo sviluppo dell'*E-learning* a cui sono tutt'altro che estranee le emozioni positive che accompagnano lo studente nella ricerca attiva e personalizzata di soluzioni realizzata con modalità interattive e coinvolgenti. Tali sviluppi non devono, però, far dimenticare che apprendere procedure concrete - che sono il fulcro dell'apprendimento digitalizzato - da un lato, garantisce l'immediata applicabilità dell'apprendimento, dall'altro non ne garantisce affatto la generalizzabilità. La conoscenza così appresa rischia di diventare rapidamente obsoleta. Gli sviluppi ulteriori ancora in atto, come i c.d. *Serious Games*, mostrano comunque le indubbie potenzialità della digitalizzazione educativa e didattica. La modalità ludica in cui sono realizzati esperienze coinvolgenti come quelle realizzate nel Serious Game *Fear Not! (Non avere paura)* serve ad acquisire e potenziare abilità sociali essenziali per contrastare e prevenire il bullismo a scuola. Inoltre non dobbiamo dimenticare che le ricerche neuropsicologiche mostrano come fenomeni fisiologici, come, ad esempio, il sonno, migliorano l'apprendimento e la memoria, oppure che difficoltà persistenti di apprendimento possono generare stress

cronico che si caratterizza per incremento della secrezione di cortisolo e di citochine pro-infiammatorie. Peraltro molte sono le convinzioni errate e stereotipate sulle relazioni tra cervello e apprendimento. Ad esempio, si è ancora convinti che usiamo o il lato destro o il lato sinistro del nostro cervello, non sapendo che nella maggior parte delle situazioni entrambi gli emisferi operano insieme, essendo in comunicazione costante l'uno con l'altro. “Insomma, non siamo destri o sinistri di cervello ma usiamo per tutto il tempo entrambi gli emisferi e li facciamo funzionare insieme” (Blakemore, S.-J., [2016], trad. it. *Inventare se stessi. Cosa succede nel cervello degli adolescenti*, Torino, 2018, p. 198). Un ulteriore esempio del perdurare di false credenze sul cervello è la convinzione che ne sfruttiamo solo il 10%: in realtà se picchiettiamo un dito sulla superficie della pagina che stiamo leggendo attiviamo una vasta area cerebrale.

Adolescenza, cos'è?

L'adolescenza è il periodo che prelude alla vita adulta. Il termine deriva dal latino, *adolescens* participio presente di *adolescere* composto da *ad* – rafforzativo - e *alere* - nutrire, e indica perciò che si sta nutrendo. L'adulto (participio passato della stessa radice), invece, si è già nutrito. In effetti l'adolescenza viene solitamente definito come il momento di passaggio dall'infanzia all'età adulta. Essa in effetti “corrisponde ad un arco di vita piuttosto ampio, ma variabile da individuo a individuo sia per quanto riguarda l'entità e le caratteristiche dei cambiamenti che l'attraversano sia per quanto riguarda i limiti temporali che ne scandiscono l'inizio e la conclusione” (Camaioni, L., Di Blasio, P. [2002], *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, 2007). L'adolescenza non è un periodo unitario della crescita personale e non è sempre una fase conflittuale nella crescita personale e sociale, né si sovrappone *in toto* alla pubertà. Nella fase prepuberale, un anno o due prima della pubertà, si manifestano (anche se non in tutti i soggetti), lievi modificazioni corporee (arrotondamento delle forme, lieve incremento ponderale) che preludono ai cambiamenti rapidi e disarmonici tipici della pubertà (Camaioni, Di Blasio, 2007), e che possono sintetizzarsi nello ‘scatto di crescita’ (un rapido e improvviso aumento del peso e dell'altezza, tipico di entrambi i sessi) e nella piena maturazione dei caratteri sessuali che “sancisce la differenziazione di genere maschile e femminile” (Camaioni, Di Blasio, cit. p. 259). Gli indicatori tipici della crescita puberale sono il menarca nelle femmine, la prima eiaculazione nei maschi. Esiste peraltro un'ampia variabilità individuale nello sviluppo dovuta sia a fattori genetici che ambientali. In Europa e negli Stati Uniti nel corso del XX secolo è stata constatata un'anticipazione temporale della pubertà di tre o quattro anni che va inquadrata nella più generale accelerazione nel ritmo di sviluppo fisico dovuto alle migliori condizioni di vita materiale e che, ad esempio, ha determinato l'anticipazione del menarca femminile ai 13 anni di vita, tant'è che la comparsa dello stesso all'età di 16 anni viene considerato come ‘menarca tardivo’. I cambiamenti della pubertà e la maturazione dei caratteri sessuali secondari richiedono di poter costruire mentalmente e di poter pensare una nuova immagine di sé. Con l'espressione ‘mentalizzazione del corpo’, s'intende

proprio questo bisogno tipico dell'adolescente di comprendere e di assimilare le modificazioni fisiche generate dalla crescita. Questo bisogno si esprime attraverso il continuo ricorso alla propria immagine allo specchio ma anche per mezzo del confronto con gli altri, in una continua valutazione del proprio corpo. La 'mentalizzazione del corpo' che assume valenze relazionali, sociali, sentimentali, erotiche, persino etiche e generative, a cui viene riconosciuto un senso di continuità nel tempo che prevede il suo sviluppo ma anche il suo decadimento si affaccia proprio in età adolescenziale (Camaioni, Di Blasio, 2017, cit.). La complessità del rapporto tra mente e corpo, però, genera anche ingiustificate paure. Ed è proprio la difficoltà di padroneggiare psicologicamente il processo di crescita corporea può che generare nell'adolescente dismorfofobia, che consiste nella convinzione di avere qualcosa di anomalo nel proprio aspetto fisico, convinzione che si associa al pensiero doloroso di apparire brutti agli occhi altrui. Peraltro tale difficoltà possono generare anche paure ipocondriache di essere portatori di malattie fisiche e psicologiche. Si tratta di paure assai diffuse nell'adolescenza e che solitamente scompaiono con la crescita stessa e che si accompagnano al processo di transizione e di definizione dell'identità corporea. La pubertà riveste un ruolo centrale nel modello psicoanalitico. Le fasi dello sviluppo psicologico sessuale della persona umana antecedenti alla conquista della sessualità adulta, quella genitale, trovano proprio nel periodo puberale e adolescenziale un momento di svolta. Il modello psicoanalitico ha in effetti segnato profondamente l'indagine della psicologia dell'adolescente, nonostante alcuni evidenti limiti dello stesso - almeno nella sua elaborazione teorica classica - nel sottovalutare le variabili sociologiche e culturali che influenzano in maniera spesso decisiva le complesse dinamiche di questa età. Le pulsioni, superate la fase di latenza del periodo successivo al tramonto della conflittuale dinamica edipica e che coincide nelle nostre società alla scolarizzazione della seconda e terza infanzia, si riattivano prepotentemente in modo difficilmente controllabile e con esse la stessa vicenda edipica riemerge camuffandosi spesso nelle fantasie erotiche tipiche di questa fase evolutiva. Riemerge perciò anche la conflittualità tra le diverse sottostrutture e istanze della personalità umana: l'Es, il polo pulsionale, al limite tra il biologico e lo psichico; il Super-Io che costituisce la coscienza morale che si fonda sul tabù dell'incesto e che si è generato dall'identificazione con il Super-Io dei genitori così come sono stati vissuti, costituendo l'immagine parentale che ravviva l'angoscia di castrazione tipica della dinamica edipica; l'Io, istanza che sprofonda nell'inconscio e che attiva processi difensivi anch'essi inconsapevoli e inaccessibili alla coscienza del soggetto in risposta all'angoscia che si produce dal conflitto tra le pulsioni, guidate dai principi di piacere, spinte dalla ricerca della scarica immediata, dalla gratificazione persino allucinata del desiderio, contrastate dall'istanza morale, che opera nella forma della castrazione e della repressione. Si attivano perciò difese dall'angoscia pulsionale e morale non solo tipiche delle fasi antecedenti dello sviluppo pulsionale, come la classica rimozione, ma anche nuove forme difensive inconscie dell'Io, quali l'intellettualizzazione e l'ascetismo, entrambi individuati da Anna Freud (1936). L'intellettualizzazione in adolescenza è un processo difensivo che implica uno spostamento degli affetti dagli oggetti di amore e odio alle

discussioni intellettuali, in modo da poter controllare il conflitto psichico. L'ascetismo è anch'esso un processo difensivo inconscio generato dal conflitto tra l'Es e l'Io, caratterizzato dalla rinuncia a ogni piacere dei sensi per dedicarsi a più elevati ideali religiosi e morali, anche a prezzo di negare completamente ogni desiderio sessuale e persino bisogni vitali quali quelli alimentari. Sulla base del complesso processo di organizzazione pulsionale si è suddivisa (Blos, 1962) la stessa adolescenza in momenti che costituiscono i passaggi verso la costruzione di relazioni oggettuali più mature, quali la preadolescenza, la prima adolescenza, l'adolescenza vera e propria, la tarda adolescenza e la postadolescenza. Nonostante la diversità di modelli teorici e di metodi d'indagine, la stessa ricerca psicobiologica converge nel riconoscimento della complessità del periodo adolescenziale: "(...) non esiste nulla di simile a un 'adolescente medio' e lo sviluppo cerebrale varia moltissimo tra i singoli individui" e "la ricerca sta incominciando a indagare le cause dell'origine di queste profonde variazioni da una persona all'altra (i geni, il particolare ambiente di vita) e le conseguenze della traiettoria individuale dello sviluppo cerebrale nel corso dell'adolescenza" (Blakemore, S.-J., [2016], trad. it. *Inventare se stessi. Cosa succede nel cervello degli adolescenti*, Torino, 2018, p. 223). Perciò cos'è l'adolescenza? E' forse "un'età chiusa, un'età marginale o una tappa originale e fondamentale nella metamorfosi da bambino in adulto?" ((Dolto, F., 1988, trad.it. *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Milano). Secondo Dolto (1988, cit.) essa è una fase di mutazione, altrettanto fondamentale per l'adolescente quanto la nascita e i primi quindici giorni di vita per il neonato. Se la nascita è una mutazione che permette il passaggio dal feto al neonato e il suo adattamento all'aria e alla digestione, l'adolescente subisce una trasformazione di cui non può dire nulla. Egli stesso, per gli adulti, è oggetto di interrogativi che, da parte dei genitori, sono carichi di angoscia o pieni d'indulgenza. "Il mio insegnante di filosofia - afferma ancora la Dolto - diceva a proposito di una mia compagna diciassettenne che, a suo parere, era rimasta adolescente: 'Dio, tavolo o lavandino, cosa diventerà mai?'. Per lui avremmo dovuto essere già tutte giovani adulte. Ecco una delle possibili immagini per definire l'adolescenza, un'età in cui l'essere umano non è né dio, né tavolo, né lavandino. Lo stato adolescenziale si prolunga in funzione delle proiezioni che i giovani ricevono dagli adulti e in funzione dei limiti di esplorazione che la società impone loro. Gli adulti servono per aiutare un giovane ad affrontare le responsabilità e a non essere ciò che si definisce 'un eterno adolescente'." Oggi il contesto culturale in cui l'adolescente cresce è assai diverso rispetto a quello in cui l'Autrice interpretava l'adolescenza come 'mutazione', eppure gli interrogativi permangono: "il fatto di vivere ventiquattro ore al giorno sempre in contatto, è possibile stia minando alle fondamenta la crescita delle nuove generazioni, rendendole dipendenti, inebetite, superficiali e incapaci di sviluppare un sano rapporto con il proprio corpo e con la realtà? E, soprattutto, come bisogna intervenire educativamente nei confronti di adolescenti con lo sguardo perennemente rivolto alle protesi digitali in ogni contesto si trovino, a casa, a scuola, al ristorante, e persino quando si incontrano per loro decisione e potrebbero parlarsi e guardarsi in faccia, anziché continuare imperterriti a interagire con il proprio smartphone? Oppure si può

pensare che l'utilizzo quotidiano degli strumenti di informazione e comunicazione virtuale faccia ormai parte della vita di tutti, compresi gli adulti, e il rapporto che gli adolescenti intrattengono con internet sia da considerare come una nuova realtà con cui confrontarsi, senza comunque rinunciare a trovare strategie educative?" (Lancini, M., *Adolescenti navigati*, 2015). Osservando il funzionamento psicologico adolescenziale, alcuni fenomeni possono essere visti come indicatori dei tentativi di definire la propria soggettività in contrapposizione al mondo esterno: "ne sono esempi quella polarizzazione di gusti e atteggiamenti, quelle estremizzazioni giovanili leggibili come indicatori del lavoro dell'adolescente che tenta di stabilire un confine chiaro tra ciò che gli appartiene e ciò che invece è altrui e va lasciato al mondo esterno" (Buday, 2019, cit., p. 47).

Adolescenza e identità

"Uno dei principali fattori di benessere psicologico è il senso dell'identità: se questo non è ben strutturato, ogni evento, scelta, relazione della nostra vita saranno più difficili, più sollecitanti, e saremo costantemente esposti al rischio di sofferenze, eventualmente anche di natura psicopatologica" (Buday, 2019). L'adolescenza costituisce un momento particolarmente significativo nella costruzione dell'identità personale e sociale. Erik Erikson colloca la fase cruciale della costruzione dell'identità tra i dodici-quattordici e i diciotto-diciannove anni. Nel modello degli stadi evolutivi psicosociali di Erikson il periodo adolescenziale è dominato dalla tensione fra identità e confusione o dispersione dell'identità. La lettura di alcuni passi di Buday può aiutarci a comprendere meglio la centralità di questo momento evolutivo. Il concetto di identità, secondo l'Autrice citata, rimanda alla coscienza della nostra esistenza e persistenza nel tempo, che permette di definirci come soggetti in un contesto con il quale intratteniamo relazioni e nel quale ricopriamo ruoli riconosciuti e relativamente stabili, pur nel mutare di condizioni interne ed esterne. Si tratta di poter disporre di un chiaro confine tra noi e gli altri che permetta di percepire con precisione cosa sia all'interno di questo confine (ciò che ci appartiene) e cosa invece collocare all'esterno, in quanto appartenente all'altro da noi. E' dunque sul senso di identità che poggia la possibilità di intrattenere relazioni con il mondo esterno, riconosciuto in quanto tale e distinto da noi (Buday, 2019, cit., p. 45). Sebbene il processo di costruzione identitaria prosegua per tutta la vita, - afferma l'Autrice - al punto di non potersi mai dire concluso, l'adolescenza è la fase della vita in cui siamo maggiormente impegnati in questo compito evolutivo, grazie alla maturazione neurobiologica e psico-sociale caratteristica di tale fase (Buday, 2019, cit., p. 46). Perciò nella prospettiva adottata dall'Autrice, il lungo lavoro di definizione dell'identità procede dunque da uno stato di completa fusione con l'ambiente, dal quale inizialmente non solo dipendiamo ma addirittura non ci distinguiamo in modo consapevole, verso la progressiva separazione, soggettivazione, definizione di confini che permetteranno sia la conoscenza di noi stessi come soggetti che quella degli altri; ciò è alla base dell'indipendenza nell'occuparci autonomamente di noi stessi e dei nostri bisogni, allorché saranno

giunti a una rappresentazione consapevole (Buday, 2019, cit., p. 47). Il saggio di Erikson, E. (1999 - 2018), trad.it. *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, 2018, sintetizzato in Sensale, N., (2016), ci aiuta a meglio comprendere la c.d. teoria psico-sociale dell'Autore. Erik Erikson (1902-1994) è stato uno psicoanalista tedesco poi naturalizzato negli Stati Uniti, paese nel quale risiedette a partire dal 1933. Egli fu prima allievo diretto di Sigmund Freud e di sua figlia Anna, poi successivamente di Heinz Hartmann, i cui studi sugli aspetti creativi e adattivi attribuiti all'Io (mancanti nell'originale trattazione freudiana), influenzarono notevolmente la formulazione delle sue peculiari teorie sullo sviluppo psicologico e sociale dell'individuo. "La sua teoria - afferma Sensale (2016) - che resta comunque una teoria [che rappresenta lo sviluppo umano come suddiviso in fasi], è particolarmente illuminante per la comprensione dell'intera storia di vita della persona, tenendo conto di esperienze, influenze, bisogni e richieste di natura non solo psicologica ma anche sociale e culturale. La novità è che la teoria eriksoniana prende in esame tutti i principali periodi dell'arco globale della vita, a differenza della teoria psico-sessuale freudiana che si attesta al termine dell'adolescenza. In questo modo Erikson ci presenta il suo modello di sviluppo della vita umana, dalla nascita all'età senile, uno studio incomparabile e ancora attuale, in cui ciascuna persona può ritrovare le tappe fondamentali della sua esistenza. Erikson suddivide l'intero arco della vita in otto differenti età dell'uomo, ciascuna associabile con una precisa e critica fase dello sviluppo della personalità globalmente intesa. Entrano in gioco nel determinarsi delle varie fasi, dimensioni che non sono di sola natura psicologica, bensì anche sociale, culturale e funzionale.

Erikson, E., primo stadio, fiducia o sfiducia di base.

"Questo stadio, che parte dalla nascita ai diciotto mesi circa e corrisponde alla fase orale freudiana, è essenziale per la costruzione del sentimento di fiducia di base del bambino nella vita. Grazie a una madre attenta e premurosa, esaudiente e non eccessivamente frustrante, il bambino può conciliarsi con l'ambiente dopo l'esperienza della nascita, inclusi gli aspetti critici relativi al primo impatto con il mondo post-uterino. Potendo contare sulla figura materna il bambino apprende a fidarsi sia del mondo che delle sue capacità, tra tutte quella di tollerare senza angosce soverchianti le momentanee assenze dei caregivers o il differimento del nutrimento. Tale tolleranza va di pari passo con i processi di interiorizzazione delle figure primarie che, grazie a tale meccanismo, vengono avvertite come sempre esistenti nella sua vita. Diversamente, mancando queste condizioni il bambino svilupperà sfiducia sia in se stesso che nelle capacità dell'ambiente di provvedere ai suoi bisogni e gli verrà a mancare un basilare sentimento di sicurezza nella vita."

Erikson, E., secondo stadio, autonomia opposta a vergogna-dubbio

"Questo stadio corrisponde alla fase anale freudiana e va dai diciotto mesi ai tre anni circa. In esso il bambino compie i suoi primi passi di distanziamento, coadiuvato da una madre-guida che non sanziona, né scoraggia eccessivamente i tentativi (inizialmente maldestri) del bambino, di rendersi progressivamente autonomo.

L'autonomia inizia con il controllo sfinterico e prosegue con quello motorio e prensile ed è fondamentale che in questo periodo il bambino sperimenti un fisiologico livello di vergogna o di dubbio sulle sue autonome capacità, che gli consenta di confinare la sua onnipotenza e limitare i suoi sforzi a ciò che gli è realmente possibile e per questa via poter apprezzare i suoi stessi traguardi, senza eccessivi rimpianti o sentimenti di fallimento per i suoi piccoli insuccessi. Se la mamma non è invece in grado di fungere da guida, perché poco presente o perché non incentiva o non sostiene i tentativi di autonomia del bambino, anzi li colpevolizza oppure li deride, o si sostituisce a lui, questi sperimenterà eccessivi sentimenti vergogna e inadeguatezza e insormontabili dubbi su di sé, o all'opposto, rabbia per non esser stato apprezzato nei suoi sforzi, sostenuto o consolato nei fallimenti. Il timore di sbagliare o deludere può condurlo a bloccarsi e interrompere l'esplorazione del mondo esterno e il processo di distanziamento, in favore di comportamenti eccessivamente cauti, rinunciatari, deleganti o addirittura ripetitivi e afinalistici, volti a ricavare un piacere e un dominio sulle cose di natura puramente formale o rituale, preludio a un futuro comportamento ossessivo."

Erikson, E., terzo stadio, spirito d'iniziativa, efficienza, identificazione opposta a senso di colpa.

"Corrispondente alla fase freudiana genitale-edipica, questo stadio parte dai tre fino ai cinque anni circa. In esso il bambino, animato dalla volontà di fare e affermarsi, inizia ad "occupare" gli spazi che sono degli adulti, suscitando simpatia, oppure invidia e gelosia. In questo stadio dello sviluppo, in analogia con la teoria freudiana, il maschio si sente "castrato" dal padre, di cui non può prendere il posto, mentre la femmina tende a rivaleggiare con la madre, a imitare le sue attività e a invidiare il "superiore mondo dei maschi". In questa fase, il bambino ha il compito di reprimere e sanzionare i suoi stessi impulsi apprendendo a controllarli e limitando le condotte oppositive e negative nei confronti dei genitori, poiché le stesse gli procurano profondi sensi di colpa e timori di ritorsione. Egli è in grado di fare progetti, è disposto alla crescita, vuole sentirsi efficiente e desidera compiacere i grandi, inoltre si identifica nel genitore dello stesso sesso, rinunciando all'idea che i suoi oggetti d'amore possano essere a suo esclusivo appannaggio."

Erikson, E., quarto stadio, operosità opposta a senso di inferiorità.

"Corrispondente alla fase freudiana di latenza, in questo stadio eriksoniano che va dai cinque ai dodici anni circa, emerge pienamente il desiderio di operosità e di efficienza del bambino. In questo periodo egli inizia ad impegnare le proprie energie in compiti più maturi rispetto a quelli esclusivamente giocosi dello stadio precedente e impara a dominare le proprie reazioni emotive in presenza degli altri e a regolare impulsi e affetti in modo più coerente con quelle che sono le necessità dell'intero gruppo familiare ed extra-familiare (gruppo dei pari, gruppo-classe), costruendosi una personalità più sociale e orientata verso il futuro. Istinti e forze vitali del periodo precedente vengono pertanto convogliati dal bambino nelle attività scolastiche, sportive e artistiche, a dimostrazione delle sue accresciute capacità di adattamento

alle richieste degli adulti. In cambio dell'adesione alle sue prime responsabilità egli potrà riscuotere alcune importanti gratificazioni ed encomi per la sua operosità sociale. Questa fase corrisponde a un momento piuttosto delicato nello sviluppo, in cui la sicurezza e la padronanza delle proprie capacità operative risulta essere premessa per il futuro sviluppo di una riconosciuta competenza produttiva. Problematiche non risolte in questa fase possono produrre sentimenti di inferiorità unitamente a sensazioni di impotenza e di non inclusione.”

Erikson, E. quinto stadio, l'adolescenza, età dell'identità o della dispersione (diffusione) dei ruoli.

Erikson colloca questa fase tra i dodici-quattordici e i diciotto-diciannove anni. Mandato dell'adolescente è per lui l'acquisizione di un senso di identità che sia più stabile ed integrato rispetto alle epoche precedenti della vita, poiché l'identità è ancora “dispersa” (diffusa). Il ragazzo inizia a prendere consapevolezza dei tratti della propria individualità, delle proprie preferenze, dei propri obiettivi e desideri, delle proprie potenzialità ma anche dei propri limiti. Questo processo è reso possibile grazie all'identificazione con i propri pari e con le figure adulte significative della sua vita che egli decide di investire di un'autorità positiva e affidabile che possa esser presa a modello. La transizione dall'infanzia all'adolescenza è un momento difficoltoso che vede la coesistenza di due opposte tendenze: una prima che spinge verso il ruolo dell'adulto, in buona parte sconosciuto e per alcuni versi inquietante, ed un'altra dominata dalla riluttanza a lasciare un mondo sicuro e garantito, come quello dell'infanzia, con il suo ruolo di bambino. La crisi di identità di cui parla Erikson nascerebbe dal tentativo messo in atto dall'adolescente di superare la confusione e l'ambivalenza tipica del periodo per lasciare infine spazio pieno alla propria identità, con le sue peculiari caratteristiche di stabilità, coerenza e individuazione. E' in questa fase che si integrerebbe il senso della fedeltà ai propri schemi di riferimento (valori e ideologie): tipica di questo periodo è infatti l'adesione a forme ideologiche, ovvero l'appartenenza ad un gruppo sociale che confermi l'adeguatezza dei propri valori.”

Erikson, E. , sesto stadio, giovane età adulta, intimità e solidarietà oppure isolamento.

Questo periodo inizia per Erikson circa intorno ai venti anni e termina verso i trenta. “Mentre nell'infanzia e nell'adolescenza l'amore corrisponde a un bisogno ancora indifferenziato, nella prima età adulta la ricerca di legami amorosi e di relazioni amicali è di tipo più maturo. In questa fase, infatti, le relazioni sono caratterizzate dalla scelta di legare la propria individualità e il proprio futuro a quella di un'altra persona, con cui intraprendere un percorso di profonda intimità esistenziale, sovente caratterizzato dal pensiero “ora e per sempre”. E' la capacità di amare e di investire in legami più stabili e maturi, raggiunta a questo punto del proprio percorso di sviluppo, a condurre a un maggior impegno nelle relazioni, ovvero a generare una tendenza affiliativa e solidale intesa come compartecipazione a più attività contemporanee, quali l'amore di coppia, l'amicizia, il lavoro e le partnership professionali. La

tendenza opposta, quella dell'isolamento sociale e relazionale, è la conseguenza dei fallimenti delle precedenti fasi evolutive: il progetto esistenziale non sta procedendo e il giovane adulto tende a isolarsi e ritirarsi, allontanando da sé le naturali spinte solidali e di intimità relazionale tipiche del periodo.”

Erikson, E. settimo stadio, generatività oppure stagnazione/auto-assorbimento.

“E' in questa lunga fase che dura circa dai venticinque ai sessanta anni, che si esplica la capacità produttiva e creativa di ogni individuo. Tale facoltà procreativa si manifesta parallelamente nel campo lavorativo, dell'impegno sociale e della famiglia, includendo la nascita dei figli, ed sostenuta dal vivo desiderio di lasciare una traccia di sé nel mondo (generatività). E' la sollecitudine la virtù emergente in questa fase, definita da Erikson come *"la dilatante preoccupazione per ciò che è stato generato dall'amore, dalla necessità o dal caso"* e intesa anche come la tendenza ad occuparsi, con sentimenti di piacevolezza e realizzazione, del proprio simile (cura, assistenza, allevamento dei figli, trasmissione della cultura, ecc.). Nel caso in cui le capacità generative vengano inibite in alcuni di questi ambiti, l'adulto corre il rischio che la sua identità regredisca, emergendo un senso di vuoto e di impoverimento, compensato con l'auto-assorbimento nelle poche aree di successo (ad es. nel lavoro, nel ruolo di mamma a tempo pieno), che impedisce ulteriori e diversificati investimenti. In tal caso si può assistere alla perdita della “messa in gioco” (caratteristica invece costante nell'adolescenza), per il timore di nuovi fallimenti, con conseguente ristagno delle prerogative creative e procreative.”

Erikson, E., ottavo stadio, dalla maturità alla vecchiaia: integrità oppure disperazione.

“ In seguito all'essersi occupati delle persone amate e dopo aver portato a termine i diversi compiti esistenziali arriva, dai 60 anni in poi, il momento della riflessione e del bilancio sulla propria vita. E' questo il periodo dell'affermazione della propria individualità e del proprio stile esistenziale: moderatamente esperto e sicuro di sé, l'individuo ha raggiunto una capacità di essere se stesso, senza eccessivi condizionamenti esterni. Sono infatti la diversità, intesa come unicità, ed il senso di compiutezza i fattori costituenti il patrimonio di ogni individuo in quest'ultima fase dell'esistenza. Anche la disperazione rispetto alla propria esistenza e di fronte alla realtà della morte, può entrare a far parte di questa fase. Infatti il bilancio effettuato può essere costellato di sentimenti di nostalgia non risolti, oppure di rimpianti o di evidenze fallimentari. Affinché questa fase non degeneri in un sentimento di decadimento per tutto ciò che non si è potuto realizzare, è importante che la persona sappia valorizzare ciò che ha comunque capitalizzato, sforzandosi di incorporare tra le sue virtù la saggezza, ovvero la capacità di vedere il presente attraverso l'esperienza del passato e per tale via prevedere anche una parte del futuro di chi è arrivato dopo. Per Erikson la saggezza è ‘...interesse distaccato per la vita in sé, al cospetto della morte’, sentimento che può rendere la vecchiaia più gioiosa e serena.

Un aspetto negativo che si contrappone alla saggezza di questo tempo è per Erikson ‘la supponenza, ovvero la convinzione, poco saggia, di essere davvero saggi’.”

Lo sviluppo cognitivo e intellettuale in adolescenza

Se vuoi progredire, devi avere una teoria
Annette Karmiloff-Smith, Barbel Inhelder (1975)

Nel modello stadiale di sviluppo dell'intelligenza elaborato da Piaget nell'adolescenza viene raggiunto lo stadio delle operazioni formali. Ciò significa che l'adolescente non ha più bisogno, come invece accadeva nel precedente stadio delle operazioni concrete, di agire a stretto contatto con la realtà esperienziale. Egli appare capace di pensiero ipotetico - deduttivo, ed è perciò in grado di formulare l'esistenza di mondi possibili diversi da quello in cui vive. La passione per la letteratura e il cinema o le serie televisive del genere *Fantasy* o di fantascienza ne sono tipici esempi, così come gli stessi giochi di ruolo o anche i videogiochi che, sia pure attraverso l'agire mediato dalla tecnologia, consentono l'esplorazione di scenari diversi caratterizzati da molteplici vie di soluzione per situazioni in cui gli Eroi protagonisti, con cui è possibile identificarsi con facilità grazie proprio all'immersione virtuale consentita dallo strumento ludico digitale, si trovano a fronteggiare. Inoltre l'adolescente è capace di un'analisi combinatoria della realtà: egli è in grado di analizzare le singole variabili unitamente alle possibili combinazioni tra loro esistenti, costruendo perciò il quadro complessivo delle diverse possibilità. Infine il ragionamento formale è anche proposizionale: si può ragionare secondo criteri di implicazione o di identità. Certo è che le conquiste cognitive dell'adolescenza consente all'adolescente di percepire il potere del pensiero, investendo così, a differenza di ciò che è accaduto nell'infanzia, proprio sulla capacità di pensare il mondo fisico e sociale. Si deve nel contempo sottolineare che la capacità di narrare e di narrarsi diventa sempre più centrale.

Lo sviluppo morale in adolescenza

Acquisire un sistema di valori e una coscienza etica come guida al proprio comportamento è indicato da Havighurst (1952) come tipico ‘compito di sviluppo’ dell'adolescente. Uno tra i modelli più interessanti che sono stati sviluppati in proposito è il modello dello sviluppo stadiale del ragionamento morale di Lawrence Kohlberg. Nel modello di sviluppo della moralità di Kohlberg lo stadio preconvenzionale di sviluppo del giudizio morale è tipico dell'adolescenza nella sua fase iniziale ma si sviluppa verso il livello post-convenzionale in cui gli stadi di ragionamento concepiscono la norma morale come autonoma. Sviluppando gli studi di Piaget (1932), Kohlberg elabora sulla base di dati empirici raccolti con un disegno di ricerca longitudinale negli Stati Uniti, in Europa e in altri paesi attraverso quello che sarà definita come *Moral Judgment Interview*, un'intervista costruita sulla base di dilemmi morali ricavati dalla storia della morale e del pensiero etico, utilizzando

perciò una metodologia sostanzialmente qualitativa, una sequenza evolutiva di stadi di sviluppo del pensiero morali che egli pensava potesse essere universale, perciò transculturale. Uno dei tipici dilemmi presentati da Kohlberg riguardava il marito di una donna, Heinz, che si trova a dover fronteggiare una situazione drammatica: la moglie sta morendo di un tumore e c'è solo un medicinale che potrebbe salvarla. Heinz si rivolge all'unico farmacista che lo produce ed essendo senza denaro sufficiente a comprarla chiede al proprietario di dargliela comunque viste le sofferenze della moglie; il farmacista gliela nega adducendo motivi come l'elevato costo di produzione del medicinale. Heinz si chiede perciò se rubare la medicina. Ai soggetti intervistati si chiedeva di argomentare la risposta, positiva o negativa, e l'analisi condotta secondo le procedure valutative indicate nello strumento d'indagine mettevano in evidenza l'esistenza di tre periodi evolutivi, uno dei quali tipici dell'adolescenza matura. Nel primo periodo, pre-convenzionale, il giudizio morale si basa sulla valutazione delle conseguenze, ed è simile alla morale eteronoma tipica dell'infanzia così come concepita da Piaget, anche se nel secondo stadio di questo livello di ragionamento morale il bambino accetta come equo e giusto lo scambio alla pari, l'accordo. Nel secondo livello, convenzionale, il giudizio morale tiene conto dei rapporti interpersonali e dell'empatia. Heinz deve rubare la medicina per la moglie proprio perché, essendo coniugato con lei, le vuole bene e non può vederla soffrire così tanto. Nel quarto stadio, invece, si può giustificare il comportamento del farmacista perché la legge non può essere violata, e la stessa non ammette il furto, seppur comprensibile vista la situazione. Nell'analisi delle risposte si prescinde dalla scelta in sé considerata, concentrando l'attenzione sulle argomentazioni addotte in favore della stessa. Non importa quindi il contenuto valoriale della scelta fatta, quanto piuttosto le modalità cognitive con cui la motivazione della scelta viene elaborata. Ad esempio, nel caso del quarto stadio del secondo livello, convenzionale, la violazione della legge con il reato di furto può essere argomentato in ragione della necessità di rispettare la legge comunque onde evitare la disgregazione sociale conseguente al mancato rispetto della stessa. Invece, nel periodo post-convenzionale, la violazione della legge può essere legittima se si accompagna all'impegno di Heinz a modificare la norma ingiusta se letta alla luce di diritti più universali, quali la vita e la libertà. Solo al sesto stadio, però, l'eventuale furto viene giustificato in ragione dell'assoluta universalità dell'imperativo etico - morale, dell'imperativo categorico del dovere per il dovere, non curandosi perciò delle spiacevoli conseguenze (il carcere, ad esempio) per il marito: fa ciò che devi, accada quel che può. In adolescenza il soggetto ha ormai maturato in interazione con l'esperienza quelle capacità cognitive tipiche dello stadio delle operazioni formali disegnato da Piaget, per cui il ragazzo è in grado di sviluppare una moralità indipendente dall'autorità adulta. Mentre nella preadolescenza il ragionamento morale giunge al livello convenzionale, nell'adolescenza, nella tarda adolescenza e nell'età adulta il soggetto comprende che ciò che conta non è il rispetto delle norme socialmente approvate, che è pur sempre tipico di una norma concepita come eteronoma, quanto piuttosto i principi in base ai quali le leggi morali vanno sì rispettate, ma sono create dall'uomo e possono essere modificate e interpretate nel senso dell'autonomia intrinseca della

norma in modo da garantire sia i diritti individuali che i diritti universali. Peraltro lo sviluppo cognitivo è una condizione necessaria, ma non sufficiente per giungere al livello post-convenzionale del ragionamento morale, né è garanzia della coerenza tra il ragionamento morale e l'effettivo comportamento tenuto dal soggetto, anche se la probabilità di mettere in atto in azioni conformi al livello di sviluppo morale raggiunto è elevata. Le critiche rivolte al modello di Kohlberg si sono orientate soprattutto a evidenziare empiricamente che i criteri morali dello stesso non si sono dimostrati adeguati nell'interpretare gli orientamenti valoriali diversi da cultura a cultura.

Lo sviluppo sociale in adolescenza

I piccoli naviganti sono diventati adolescenti navigati.
(Lancini, 2015)

Stanley Hall, lo scienziato che per primo coniò il termine 'adolescenza', riteneva che questo periodo evolutivo, compreso tra l'infanzia e l'età adulta, fosse sostanzialmente basato sul cambiamento delle esperienze. Nonostante che la sua interpretazione sia viziata da stereotipi, egli "aveva ragione a sottolineare l'importanza dell'amicizia e dell'influenza dei coetanei, oltre che lo stimolo a esplorare il mondo con curiosità ed energia crescenti e di sperimentare novità", essendo queste "le caratteristiche su cui si concentra la maggior parte della ricerca attualmente in corso sul cervello dell'adolescente" (Blakemore, S.-J., [2016] 2018). Ciò significa che l'amicizia è importante in età adolescenziale. La capacità di instaurare relazioni di amicizia è quindi generalmente ritenuta un indice del benessere psicologico dell'adolescente. Nell'adolescenza il gruppo dei pari svolge una funzione essenziale nel c.d. processo di desatellizzazione dalla famiglia di origine. Oggi, però, si osservano in età adolescenziale anche fenomeni come quelli descritti dalla parola giapponese "*Hikikomori*" indica l'autoisolamento e il rifiuto della vita sociale, più o meno grave.

Gruppo e adolescenza

Un gruppo è definito come una totalità dinamica che non s'identifica con la semplice sommatoria dei suoi componenti. I gruppi informali in età adolescenziale sono un tipico esempio di aggregazione giovanile e corrisponde ai bisogni di affiliazione e successivamente di appartenenza che permette all'adolescente di conciliare l'immagine di sé che sta progressivamente costruendo e le scelte valoriali che il gruppo incarna. Il gruppo dei pari facilita inoltre lo sviluppo delle relazioni con l'altro sesso. I gruppi misti consentono contatti rassicuranti ai componenti coetanei e permettono di sviluppare l'orientamento preferenziale verso le prime relazioni intime e sentimentali. Si rileva comunque che è proprio il mancato supporto gruppale alla gestione dei vissuti di amore e odio nella costruzione identitaria che genera i fenomeni di disagio connessi alla ricerca di ideali irraggiungibili, alla vergogna e

all'odio rivolto contro le parti fragili di sé e dell'altro, cos' diffusi tra gli adolescenti oggi.

Adulti, famiglie e adolescenti, tra passato e presente.

La psicologia dell'adolescenza era arrivata qualche decennio fa a pensare che “un giovane esce dall'adolescenza quando l'angoscia dei genitori non gli provoca più alcun effetto inibitore”, per cui “(...) i figli raggiungono lo stadio adulto quando sono in grado di liberarsi dall'influenza dei genitori con un ragionamento di questo tipo: ‘I genitori sono quello che sono, non posso cambiarli e non ci provo neanche. Non mi accettano per quello che sono, peggio per loro, li pianto in asso’”, senza sensi di colpa per l'abbandono. In quel momento di utile rottura, troppi genitori vorrebbero colpevolizzare i figli, perché soffrono all'idea di non averli più sotto gli occhi: «Cosa ne sarà di loro ... non hanno esperienza ...»” (Dolto,1988). Si tratta di una conclusione che è necessario ripensare alla luce dell'evoluzione sociale e culturale odierna, con particolare attenzione a quanto accade alle famiglie, su cui le ricerche ispirate al modello sistemico - relazionale hanno posto particolare enfasi. Già la stessa Autrice osservava profondi cambiamenti nei rapporti tra adulti e adolescenti, in particolare tra genitori e figli, negli anni settanta e ottanta del secolo passato: “I padri spesso hanno la sensazione di non poter più parlare ai propri figli maschi e, quando ci provano, di non essere ascoltati. A loro mancano le parole. E non possono trovarle perché il giovane si difende da un'intrusione nella propria vita privata. Credo che il giovane, più che parole, si aspetti fatti. Che il padre non faccia discorsi, ma sia in perfetto accordo con i valori che pretende di difendere nella sua vita reale. Altrimenti tutto viene considerato a livello di morale caduca e teorica. Ciò che importa è l'esempio di vita.” Ciò che il giovane si aspetta soprattutto di dover affrontare un adulto sicuro e coerente. Per l'adolescente è importante poter dire: «Non voglio lavorare come te, non voglio vivere come te, e soprattutto non voglio divertirmi come fai tu!»; ma è altrettanto importante prendere l'adulto come punto di riferimento. E' per questo motivo che bisogna che l'adulto accetti le proprie contraddizioni. “L'adulto non deve lusingare l'adolescente dicendogli: *‘Farò ciò che ti piace, ti parlerò come vorresti che ti parlassi, userò il tuo vocabolario’*, perché “anche volendo non ci riuscirebbe mai. Gli adolescenti non hanno più un vocabolario oppure si inventano espressioni onomatopoeiche, un codice, proprio per sottolineare la differenza.” Questi cambiamenti si sono, però, ulteriormente evoluti proprio negli ultimi decenni a causa dei mutamenti delle stesse strutture familiari. Pietropolli Charmet () distingue in proposito tra famiglia affettiva e famiglia etica: “ciò che avviene nell'infanzia del cucciolo dell'uomo nell'occidente del mondo è che le istanze etiche sono fortemente ridimensionate in coerenza con l'insostenibilità della verticalità e dunque dell'infragilimento di colui che in passato la rappresentava maggiormente, il padre, mentre è la relazione affettiva che interessa e ispira oggi la rapportistica familiare, una relazione carica di significati personali dei partner e dei vicini che non sentono di voler più rappresentare quell'istanza regolatrice e sanzionatoria, di stampo superegoico, che la famiglia etica contemplava, per aderire

invece alla possibilità di realizzare se stessi attraverso un figlio libero, sano, felice, realizzato a sua volta”. Le potenzialità che gli adulti genitori immaginano in lui e che intravedranno fin da subito nelle sue ‘stupefacenti’ performance andranno quindi valorizzate e sostenute. Il figlio si troverà quindi ad essere protetto e rafforzato nella sua realizzazione soggettuale che diventa in tal modo facilmente narcisistica, demandando implicitamente al mondo la funzione di regolazione e mitigazione (magari senza esagerare) di queste potenzialità. Pietropolli Charmet osserva che si dovrà trovare una forma di mediazione fra questa esigenza e l’esigenza autorealizzativa dei genitori stessi che non prevede più di concretizzarsi nel fare semplicemente il padre o la madre, né questo è poi più sostenibile economicamente nella società ove i bisogni hanno diritto di essere realizzati anche per gli adulti e il sacrificio non fa più parte del vocabolario neanche per loro. In effetti, come osservato da Lancini (2015), la storia di una tipica famiglia tradizionale del passato recitava un copione classico e ricorrente: “la coppia che decideva di convolare a giuste nozze in realtà lo decideva, nel senso più letterale del termine, ben poco”, perché il matrimonio era una tappa obbligata al raggiungimento di una certa età, “un esito naturale delle cose, un’aspettativa che tutta la società riponeva nel futuro degli individui, e l’arrivo di un figlio era collocato nella cornice delle medesime aspettative sociali,” e sottrarsi al progetto per seguire strade diverse “era davvero un’eccezione, con un impatto molto difficile poi da gestire sia rispetto alla propria famiglia d’origine, sia rispetto alla comunità più allargata”. “Restare «zitelle» o «scapoli», a meno che non lo si fosse d’oro, costituiva una sorta di marchio d’infamia, voleva dire accettare che su di sé si sarebbero scatenate le più infuocate dicerie e maldicenze circa la propria natura e inclinazione”. In questo contesto socio-culturale, il mito affettivo prevalente, ovvero l’insieme delle rappresentazioni e dei vissuti più diffusi, restituiva “un’immagine del bambino come eccessivamente istintuale, abitato da pulsioni, bisogni e desideri eccessivi e dirompenti, che dovevano essere dominati e frenati, nel rispetto delle regole della società e della buona educazione”. Freud “parlava addirittura un bambino «perverso polimorfo», per descrivere come fossero presenti, all’inizio dell’esistenza umana, necessità primarie, primitive e autoreferenziali, che non potevano affatto tollerare l’attesa e la frustrazione”. Sotto il profilo dello sviluppo mentale, la mente del bambino era concepita come una «tabula rasa» su cui poter incidere qualsiasi tipo di informazioni e educazione: all’origine della vita del bambino non vi erano nella mente contenuti o idee innate, solo l’esperienza avrebbe riempito e arricchito l’individuo di nozioni e inclinazioni. Lo stesso processo di apprendimento “si realizzava esclusivamente attraverso la relazione con l’ambiente, negando così l’esistenza di capacità e caratteristiche di base, presenti nell’essere umano fin dalla nascita”. La mente umana veniva concepita come originariamente vuota e per tale ragione il bambino poteva essere riempito, plasmato e educato nel modo desiderato dall’ambiente di riferimento. Il principale valore dell’infanzia era dunque l’obbedienza: il bravo bambino rispondeva alle richieste degli adulti ed era disposto a farsi regolamentare. Quindi “per ottenere ordine e rispetto delle regole, la punizione e il castigo rappresentavano gli strumenti educativi privilegiati; se il bambino è per sua natura indomito, sovrabbondante di

bisogni e di richieste, la risposta educativa non poteva che utilizzare come strumenti preferenziali la privazione e la frustrazione”. “La linea dei «no che aiutano a crescere» - rileva l’Autore -costituiva la strada educativa elettiva, affiancata dal poco disdegno che veniva riservato alle punizioni corporali”, anche se in effetti “questo sistema educativo, se ben organizzato dai primissimi momenti di vita del bambino, non necessitava di alcuna punizione corporale per poter essere attuato”. Infatti “i padri di una volta, non solo non entravano in sala parto a stabilire un contatto corporeo dopo pochi istanti dalla nascita, ma potevano anche non toccare fisicamente il figlio per tutta la vita”. “La trasmissione di valori e principi giusti, sani e ritenuti tali dall’alto del mondo degli adulti, dall’intera comunità sociale che li condivideva in modo unitario e compatto, era ritenuto l’obiettivo educativo più importante e prezioso per garantire la crescita e sconfiggere la maleducazione e la psicopatologia”. Quindi “il conflitto, esplicitato o meno all’interno della relazione affettiva familiare, diventava, d’altro canto, inevitabile per crescere ed emanciparsi” per cui non era importante salvaguardare la relazione dalla rabbia e dalla lotta quotidiana. Nella mente dei genitori della famiglia tradizionale e normativa del passato, si recitava più o meno questo copione: «A qualunque costo, anche a scapito della nostra relazione, del legame affettivo che ci unisce in quanto siamo genitori e figli, tu devi obbedire!». Era perciò “il sentimento della colpa” che caratterizzava la vita psichica degli individui, “sempre manchevoli di qualcosa, ma soprattutto accusati di aver trasgredito a una norma, o a un divieto, a causa della propria natura intrisa di peccato, desiderosa e insaziabile”. Utilizzando il lessico psicoanalitico, la generazione nata fino a prima degli anni Settanta, potrebbe essere definita come quella dei «figli del Super-Io», essendo quest’ultima l’istanza psichica che interiorizza i valori e i divieti e che governa il senso di colpa. La situazione, però, muta poco dopo. In quegli stessi anni i «figli dei fiori» “avrebbero iniziato a partorire in quegli anni dando vita a un’altra stirpe, una nuova e differente tipologia antropologica che, con qualche aggiustamento e rivisitazione, seguirà una linea di discendenza che arriverà fino agli attuali adolescenti”. Nello stesso pensiero psicoanalitico come in pedagogia e nei costumi sociali ci sono stati cambiamenti profondi: “è cambiata la cultura, si sono trasformati i modelli educativi e si è modificato il modo di funzionare degli individui, non più attanagliati da colpe vere o presunte, ma (...) vittime di un altro sentimento, forse ancora più profondo e doloroso: la vergogna.” “Secoli di storia, di teorie e di ricerche osservative sui bambini nell’ambito della psicologia evolutiva” avevano dato vita a “posizioni e teorie differenti sulla natura degli esseri umani e sulla mente dei bambini”, per cui la concezione della ‘tabula rasa’ ha ceduto il passo a quella relazionale; il bambino viene ora considerato, al di là di ogni ragionevole dubbio, come dotato di competenze relazionali fin dalla nascita, dai primi istanti di vita”. In quest’ottica “agli albori della sua presenza nel mondo l’essere umano ricerca la relazione” e “il legame con l’altro sarebbe quindi un bisogno primario, al pari del bisogno di acqua e di cibo”: “da qui in avanti, il mondo interno e la mente del neonato saranno concepiti come abitati da una potente motivazione interpersonale”. In effetti “il neonato (...) non solo è in grado di interagire con la madre, ma anche di mantenere e modulare il corso dell’interazione” e “partecipa attivamente alla

relazione con la madre attraverso lo sguardo, le vocalizzazioni, i movimenti, alla ricerca di una risposta che provenga dall'adulto, non soltanto finalizzata alle cure primarie, ma alla relazione in senso stretto." Il Sé e l'identità sarebbero dunque istanze psichiche molto precoci. "Questa concezione - sottolinea l'Autore - ha delle ricadute importantissime da ogni punto di vista, non solo psicologico, si tratta di una vera e propria rivoluzione culturale e sociale". Infatti "il ruolo materno e paterno hanno dovuto riadattarsi a questo nuovo presupposto e hanno iniziato a guardare al frutto del loro amore e della loro unione con occhi diversi, estasiati nel trovarsi davanti un soggetto per sua natura intenzionale, buono, per nulla assalito da pulsioni o istinti predatori". Si tratta piuttosto di "un soggetto capace di farsi amare fin da subito, spinto a esistere dalla necessità di trovare cure e attenzioni amorevoli, competente e in grado di comunicare le proprie intenzioni e la propria indole, meravigliosa, speciale e preziosa". "Il bambino, figlio adorato della famiglia affettiva, costituitasi quasi sempre per scelta e per amore, non per obbligo sociale, corona una vita in cui, prima della sua comparsa, è già stato fatto molto per realizzare se stessi individualmente e professionalmente" e "il figlio completa la propria realizzazione personale e questo, tendenzialmente, vale sia per la donna che per l'uomo, che diventano genitori sempre più in là nel tempo, dopo anni dedicati alla realizzazione di altri aspetti di sé". Con queste premesse prende origine "il nuovo sistema educativo basato sulla comprensione e sull'identificazione con le ragioni dei figli, talenti naturali che hanno bisogno di essere lasciati liberi di esprimersi, che non vanno certamente portati sulla strada dell'obbedienza a ogni costo, ma verso la ragionevolezza e la comprensione". Gli adulti devono spiegare le ragioni del loro intervento educativo che ha "la funzione di scongiurare il rischio di rompere il legame a causa dei conflitti", che andrebbero evitati il più possibile, almeno in linea teorica, "perché rischiano di minare quanto di bello e di buono è stato fatto fino a quel momento per la relazione, deturpando la natura pura e preziosa del legame stabilitosi". Nell'ottica educativa contemporanea, "gli strumenti più utilizzati sono diventati la vicinanza e la relazione, in un assetto che vede i genitori indossare sempre più spesso i panni dei confidenti, dei consulenti e degli «*sponsor* evolutivi» dei propri figli, con ricadute significative sulla loro crescita." Infatti "la madre e il padre aspirano a farsi obbedire tramite la relazione, non imponendo la rottura del rapporto, l'interruzione della comunicazione, la somministrazione di distanza e sofferenza. Il dolore e il conflitto, l'incomprensione e la distanza non sono indispensabili alla crescita dei figli, e quando emergono è importante ricomporli" (Lancini, 2017). Questa dinamica tra genitori e figli è caratteristica della famiglia cosiddetta 'degli affetti e della relazione', tipica della contemporaneità, assai diversa dalla famiglia tradizionale, cosiddetta 'normativa'. Alla famiglia tradizionale e normativa, il cui motto era "*devi obbedire!*", in effetti si oppone oggi la famiglia degli affetti e delle relazioni, centrata sul "*devi capire*". In estrema sintesi "il «*tu devi capire!*» si sostituisce al «*tu devi obbedire!*»". La famiglia tradizionale enfatizzava un sistema educativo centrato sulla paura e che aveva lo scopo di rendere i figli (e le figlie) ligi alle norme e ai valori degli adulti. Il sistema educativo dominante nella famiglia contemporanea sembra invece essere modellato sull'imperativo dell'amare e

del rendere felici i figli attraverso l'espressione di sé. Nella famiglia normativa la distanza, la lontananza, il conflitto e la sofferenza costituivano esperienze significative per la crescita dell'adolescente, mentre nella famiglia contemporanea sono la vicinanza e la relazione servono a crescere nella società. Nella famiglia del passato il conflitto tra Super-Io e Io era la dimensione centrale dei vissuti adolescenziali, in bilico tra colpa e trasgressione. Nella famiglia odierna la conflittualità interiore tipica dell'adolescente è tra l'Ideale dell'Io e l'Io, tra ciò che si vorrebbe essere e ciò che si è, e gli adolescenti esperiscono la vergogna più che la colpa e sperimentano l'angoscia della delusione piuttosto che la tentazione della trasgressione (Lancini, M. [2017], La famiglia è cambiata. Anche per i figli, in *Psicologia Contemporanea*, no. 260, 03/04 – 2017, pp. 24 - 29). Perciò “gli adulti non sono degli avversari, ma delle potenziali risorse; se vogliono collaborare meglio, altrimenti non importa, ci sono altre risorse. Tra queste ci sono soprattutto i coetanei, che essendo tali hanno delle specifiche competenze e possono perciò riconoscere il proprio valore.” (Lancini, 2017). Ciò significa che l'adolescente della contemporaneità solitamente non ricerca il conflitto con le generazioni adulte: l'immagine dell'adolescente quale *stürmer und dränger*, disegnato dalla stessa psicoanalisi fino agli settanta, ha ceduto il passo a una visione in cui, pur potendo sussistere momenti o situazioni in cui lo sviluppo adolescenziale si configura all'insegna della conflittualità con le figure adulte, la ragazza e il ragazzo e la giovane e il giovane appaiono assai meno tormentate nelle relazioni con le figure parentali rispetto agli stereotipi socio-culturali ancora dominanti. Diverse ricerche interculturali condotte in paesi europei ed extra-europei (Zani, 1997) hanno mostrato che il 75% degli adolescenti avverte piuttosto che i più giovani si identificano con i genitori e ne percepisce la vicinanza affettiva. Se la conflittualità esiste riguarda temi non molto diversi dal passato: “gli orari, il contributo all'organizzazione familiare, l'impegno nello studio, le relazioni con gli amici”, temi questi che “richiamano problemi connessi essenzialmente al livello di responsabilità e agli spazi di autonomia” (Camaioni, Di Blasio, 2007, p. 280). In questi ultimi si ha l'impressione che il conflitto fra le generazioni si sia molto placato (alcuni Autori affermano che si tratta di un ‘armistizio disarmato’ tra le stesse): “il padre ha deposto le armi, il controllo sociale sui giovani li lascia piuttosto liberi di esprimersi, le pari opportunità hanno dato i loro frutti, le madri sono intente a lavorare e i figli non debbono perdere tempo a liberarsi dalla loro ansia, la scuola è alle prese con le riforme che non riesce mai a portare a buon fine, aspetta che qualcosa di nuovo succeda e nel frattempo lascia vivere i propri studenti.” (Lancini, 2017). Volendo sintetizzare l'attuale situazione dell'adolescente nella contemporaneità occidentale si possono rilevare i seguenti tratti distintivi:

1. Passaggio da famiglia normativa a famiglia affettiva (bassa conflittualità intergenerazionale).
2. Regole da rispettare per amore, non per autorità.
3. Il campo edipico si trasforma in campo narcisistico.
4. Scarsa offerta di gruppi sociali a forte connotazione identitaria.

5. “Nel contesto attuale la costruzione identitaria è per lo più affidata ai singoli, chiamati ad autodefinirsi senza l'appoggio a strutture collettive in grado di organizzare identità gruppali” (Buday, 2019, cit., p. 49).
6. “Un rischio del mandato identitario individualistico della nostra cultura è quello del paradosso tra l'omologazione commerciale che ci rende tutti simili e la ricerca narcisistica di un'identità individuale che ci vorrebbe tutti diversi e tutti speciali” (*ibidem*).

Adolescenti a scuola: studenti con BES

Il documento redatto congiuntamente dal MIUR e dal CNOP (Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi) in tema di BES (Bisogni Educativi Speciali) e DSAP (Disturbi Specifici dell'Apprendimento, come la dislessia, da non confondersi con i DSA (Disturbi dello Spettro Autistico) costituisce un utile strumento per orientarsi nel sempre più complesso (e complicato) universo dei Bisogni Educativi Speciali che costituisce una sorta di macro-categoria sotto la quale sono raccolte diverse tipologie di situazioni. Non esiste perciò una diagnosi di 'BES', bensì esistono studentesse e studenti che hanno diagnosi di disabilità o di DSAP o che possono trovarsi in situazioni tali da legittimare l'adozione di provvedimenti educativo - didattici specifici. Per queste sottocategorie di studenti con BES si deve (ad esempio, nel caso di un soggetto con dislessia certificata) o si può (ad esempio, nel caso di situazioni di disagio socio-economico e/o culturale tale da influire negativamente sul successo formativo dello studente) adottare un insieme di misure cosiddette compensative ed eventualmente dispensative raccolte nel cosiddetto PDP. L'acronimo PDP indica il Piano Didattico Personalizzato per studentesse e studenti con Bisogni Educativi Speciali. Chi deve redigere il PDP? La redazione del PDP è di competenza della scuola, ossia dei docenti del consiglio di classe. È prevista peraltro la collaborazione della famiglia, come indicato nelle “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”, allegate al Decreto 5669/2011. Il PDP non va confuso con il PEI, Piano Educativo Individualizzato, che è destinato agli studenti c.d. DVA (Diversamente Abili), anche se gli stessi termini di 'individualizzazione' e 'personalizzazione' devono essere interpretati in rapporto dialettico. Ciò soprattutto alla superiore di secondo grado, in cui a seconda del grado di gravità o della tipologia di disabilità, si può ricorrere a strumentazioni didattiche che possono essere gestite anche con dispositivi quali il PDP. Infatti, nella scuola secondaria di secondo grado per gli studenti DVA esistono i c.d. due percorsi didattici A e B.