

PF 24 - A.A. 2019 - 2020 - FAQ di Psicologia - A cura del Prof. Fulvio Corrieri

PRIMA di LEGGERE i CONTENUTI

Dopo lunga riflessione e diverse versioni di prova, si è deciso di riformulare il contenuto delle lezioni in forma di FAQ, sintetiche e suddivise per temi affrontati, per agevolare lo studio in vista degli esami.

Le FAQ contengono riferimenti anche alle lezioni del Prof. Gemignani e della Professoressa Loscalzo, utili allo scopo.

Il contenuto delle FAQ inoltre potrebbe essere parzialmente assimilabile allo svolgimento dei quesiti della seconda prova scritta di concorso ordinario, così come prevista ai sensi del Decreto Ministeriale DM M.I. 201 pubblicato in G.U. del 21 aprile 2020 - Serie Generale, n. 104 con relativi allegati. Infatti all'articolo 9 - (Prove di esame per i posti comuni) - comma 3, si legge che "la seconda prova scritta si articola in due quesiti a risposta aperta volti, il primo, all'accertamento delle conoscenze e competenze antro-po-sico-pedagogiche, il secondo, all'accertamento delle conoscenze e competenze didattico-metodologiche in relazione alle discipline oggetto di insegnamento di ciascuna classe di concorso." La durata della prova è di 60 minuti, fermi restando gli eventuali tempi aggiuntivi di cui all'articolo 20 della legge 5 febbraio 1992, n. 104. Il comma 4 stabilisce che "per la valutazione della seconda prova scritta, la commissione ha a disposizione un massimo di 40 punti e che "la commissione ha a disposizione 40 punti per ciascun quesito e la valutazione è data dalla media aritmetica dei punteggi attribuiti ai singoli quesiti". La seconda prova scritta è superata con il punteggio minimo di 28 punti su 40. Infine "il superamento della seconda prova scritta è condizione necessaria per l'accesso alla prova orale."

ISTRUZIONI PER L'USO

La dispensa in forma di FAQ è suddivisa per ogni argomento in sezioni: A. ciò che non possiamo non sapere - l'obiettivo essenziale della programmazione scolastica - qui indicati come 'obiettivi minimi'; B. un eserciziario utile a focalizzare l'essenziale per la prova finale; C. gli approfondimenti, utili per meglio comprendere ma non necessari per il ripasso per la prova finale.

Pag. 63: l'indice

CONSIGLI E INFORMAZIONI

Ho poco tempo per studiare e ripassare: cosa devo fare?

Segui la numerazione delle sezioni (1 - 21 e relativi sottosezioni) e concentra l'attenzione sugli 'obiettivi minimi' che contengono le parole chiave che devi conoscere per la prova finale e sugli 'esercizi'.

Voglio approfondire alcuni argomenti: cosa devo fare?

Concentra l'attenzione sulle sezioni 'Per approfondire'.

Posso avere una bibliografia da consultare anche successivamente alla prova d'esame sui temi affrontati?

Sì, sarà pubblicato

1. LA PSICOLOGIA DELLA COMUNICAZIONE A SCUOLA

Il docente della scuola secondaria di primo e secondo grado, come già l'insegnante di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, opera prevalentemente con gruppi di alunne e di alunni, di studentesse e di studenti. Non solo. Oltre al rapporto con il Dirigente Scolastico, il docente lavora a stretto contatto con altre Colleghe e Colleghi e con il c.d. personale ATA (i Collaboratori Scolastici, gli Assistenti Amministrativi, gli Assistenti Tecnici - profilo che fino a poco tempo fa era presente esclusivamente al superiore, mentre oggi è presente anche nel primo Ciclo scolastico), fa parte di gruppi di lavoro e di commissioni, interagisce con i familiari degli studenti, con gli esperti esterni, con il personale sanitario delle ASL, e con molte altre figure e persone. L'importanza delle competenze socio-relazionali del docente è perciò cresciuta sempre di più nel corso degli anni, e la recente crisi pandemica ha posto in evidenza come queste siano essenziali proprio ai fini della corretta gestione della c.d. "DaD" (Didattica a Distanza) e i suoi limiti proprio per le interazioni comunicative e la costruzione delle relazioni interpersonali che si rivelano decisive per il successo formativo dello studente. La centralità di tali competenze che s'intrecciano con altre competenze fa parte dello stesso profilo professionale del docente così come riconosciuto dall'attuale CCNL del personale scolastico docente e ATA art. 27, comma 1, in cui si legge che "il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica".

OBIETTIVI MINIMI: i 5 assiomi della comunicazione e le implicazioni (ad esempio, la sequenza complementare).

La psicologia della comunicazione è perciò particolarmente utile da conoscere almeno in alcuni dei suoi elementi basilari, così come, ad esempio, è stato sviluppato dalla c.d. "Scuola di Palo Alto" (dalla località californiana dove sorgeva il loro laboratorio di psicologia della comunicazione, il *Mental Research Institute*), divenuta celebre per i suoi studi sull'influenza delle interazioni comunicative nella stessa genesi di alcuni disturbi mentali e nel relativo trattamento terapeutico. Negli anni Sessanta - Settanta del Novecento, un gruppo di studiosi, del quale faceva parte Watzlawick, analizzarono sistematicamente gli effetti pragmatici, cioè comportamentali, della comunicazione. La loro ricerca si concentrò quindi sul modo in cui la comunicazione influenza il comportamento, considerando sia il contenuto verbale sia gli aspetti non verbali dei processi comunicativi. A differenza degli studiosi del modello lineare della comunicazione centrato sull'analisi delle interazioni tra Emittente (ad esempio, chi scrive questa FAQ) e Ricevente (ad esempio, chi la legge), il loro interesse non era limitato all'effetto della comunicazione sul

comportamento del solo Ricevente, ma si rivolgeva anche all'effetto che la reazione del Ricevente produceva sull'Emittente.

Nel loro studio ormai classico "*Pragmatica della comunicazione umana*" (1967), gli Autori indicarono le "proprietà semplici della comunicazione che hanno fondamentali implicazioni interpersonali" (Watzlawick *et al.*, p.40). Ad esempio, un elemento universale della comunicazione è rappresentato dalla sequenza complementare per cui quello che dice una persona condiziona ciò che dirà l'altra persona (Loscalzo, 2020).

Tali proprietà universali comuni ai processi comunicativi hanno quindi una natura assiomatica, trattandosi di affermazioni basilari che consentono di dimostrare l'influenza che la comunicazione stessa esercita sui comportamenti umani, e derivanti da una vasta gamma di osservazioni dei fenomeni di comunicazione.

Gli assiomi della comunicazione sono cinque.

1.1. Il primo assioma sostiene che "non si può non comunicare". "Se si accetta che l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, non si può non comunicare", per cui l'attività e il suo opposto, le parole o il silenzio sono comunque messaggi in grado di influenzare gli altri "e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro" (ibidem, p.41). In effetti qualsiasi comportamento, le parole o i silenzi, l'attività o l'inattività dei soggetti in situazione di mediazione hanno il valore di messaggio, influenzando gli interlocutori che non possono non rispondere a queste comunicazioni. Occorre ricordare che gli Autori il termine di comunicazione viene usato come sinonimo di comportamento e il comportamento non ha un suo opposto, non è possibile non avere un comportamento. E' chiaro che il semplice fatto che non si parli o che non si presti attenzione reciproca non costituisce affatto un'eccezione a quanto asserito. Il passeggero di un treno che siede con gli occhi chiusi o tenendo ben fisso un giornale davanti a sé, sta comunicando di non voler parlare con nessuno e di non voler essere disturbato. I vicini di solito afferrano il messaggio e rispondono in modo adeguato, lasciandolo in pace. La comunicazione comunque avviene, anche quando non è intenzionale e conscia. Il che significa che il processo comunicativo non s'identifica con la comprensione reciproca dei soggetti in interazione tra di loro.

1.2. Il secondo assioma "metacomunicazionale" afferma che "ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione di modo che il secondo classifica il primo, ed è quindi metacomunicazione" (ibidem, p.46). In ogni processo comunicativo sono implicati due livelli comunicativi, il livello del contenuto e quello della relazione, per cui "una comunicazione non soltanto trasmette informazione, ma al tempo stesso impone un comportamento" (ibidem, p.43). Se vi trovate di fronte ad un cartello indicatore che vi segnala la direzione della città che dovete raggiungere, e sotto il nome della città trovare scritto "ignorare questa indicazione", costituisce un esempio di comunicazione paradossale dovuta al conflitto tra il contenuto della comunicazione e la metacomunicazione, intesa come comunicazione sulla comunicazione stessa. Ciò equivale a dire che, quando vi è una comunicazione tra due o più persone, non vi è mai solo uno scambio di contenuti e informazioni, ma viene definito anche il tipo di

relazione che sussiste tra le persone e implicitamente se stessi. L'informazione sul contenuto è perciò data dagli aspetti semantici, mentre ciò che codifica quella relazione è il modo del nostro messaggio: tono, gesti, parole scelte, determinano il significato del contenuto stesso.

1.3. Il terzo assioma, che si richiama agli studi del matematico Bernard Bolzano sul concetto di infinito, afferma che “la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura dalle sequenze di comunicazione tra i partecipanti” (ibidem, p.51). L'alternanza continua fra messaggio e feedback rende la comunicazione umana un processo continuo per cui un osservatore esterno potrebbe considerare una serie di comunicazioni come una sequenza ininterrotta di scambi.

1.4. Nel quarto assioma si afferma che “gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico che con quello analogico. Il linguaggio numerico ha una sintassi logica assai complessa e di estrema efficacia ma manca di una semantica adeguata nel settore della relazione, mentre il linguaggio analogico ha la semantica ma non ha nessuna sintassi adeguata per definire in un modo che non sia ambiguo la natura delle relazioni” (ibidem, p.57). Gli esseri umani quindi comunicano sia con il linguaggio numerico (verbale) sia con quello analogico (non verbale). Il fatto che la specie umana, grazie alle sue caratteristiche biologiche, ha saputo sviluppare un linguaggio inteso come sistema di segni e simboli altamente complessi, non vuol perciò dire che gli esseri umani utilizzino solo il linguaggio verbale per comunicare. Quando noi comunichiamo utilizziamo due modi principali: la parola e tutte le modalità che rientrano nell'area della comunicazione non verbale (gesti, posizione del corpo, espressioni del viso, inflessioni della voce, la prossemica). Il linguaggio verbale ha un'importanza particolare perché serve a scambiare informazioni sugli oggetti, a nominarli e trasmettere la conoscenza da epoca in epoca; il linguaggio verbale, rispetto a quello non verbale, è molto più ricco, articolato, flessibile, capace di piegarsi alle infinite esigenze della comunicazione, in quanto funzionale ad esprimere concetti mentali, di indicare oggetti concreti, fissare grandi idee o accennare a sottili sfumature. Esiste però un settore in cui facciamo assegnamento quasi esclusivamente sulla comunicazione non verbale, il settore della relazione.

1.5. Il quinto assioma della comunicazione, l'ultimo dei cinque assiomi della comunicazione afferma che “tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza” (Watzlawick *et al.*, 1967, op. cit., p.60). Si ha un'interazione simmetrica quando il comportamento di un individuo tende a rispecchiare quello dell'altro: se viene comunicato un comportamento di sfida, le stesse caratteristiche saranno messe in evidenza dal partner, nel tentativo di minimizzare le differenze. Nelle relazioni complementari il comportamento di un individuo completa il comportamento di un altro individuo: un partner assume una posizione superiore o dominante (*one-up*) e l'altro occupa la posizione corrispondente (*one-down*). Si può quindi descrivere le prime relazioni come basate sull'uguaglianza e le seconde basate sulla differenza. Appartengono alla categoria delle interazioni complementari anche quelli stabiliti dal contesto culturale: è il caso dei rapporti tra padre-figlio, tra insegnante e alunno, tra medico e paziente.

Nella psicologia della comunicazione, i termini simmetria e complementarità, non sono in sé sinonimi di “buono e cattivo” o “normali e anormali”, perché entrambe svolgono delle funzioni importanti e sono necessarie nelle relazioni sane, ovviamente alternandosi e operando in contesti diversi. Anche nelle relazioni più asimmetriche, come quelle fra genitore e figlio, si può cambiare: ad esempio, nel caso di un figlio con competenze informatiche che il padre non ha, nell’ambito dell’utilizzazione di un PC è certamente in posizione *up* rispetto al padre. Se, invece, nelle relazioni si irrigidisce una delle due modalità di entrare in rapporto con il partner, allora si producono patologie o fallimenti comunicativi: la simmetria, ad esempio, può degenerare in una relazione patologica in cui è dominante una dinamica di competizione per dimostrare “che io sono meglio di te”, come accade, ad esempio, se alla violenza si risponde con violenza, creando una *escalation* di violenza senza fine.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale: sintetizzare i 5 assiomi della comunicazione della scuola di Palo Alto. Cosa significa *Pragmatica della comunicazione umana*?

2. STILI COMUNICATIVI E RELAZIONALI

OBIETTIVI MINIMI: stili di comunicazione e di relazione (passivo, aggressivo, assertivo)

La psicologia della comunicazione è utile anche per meglio definire le potenzialità socio-relazionali a disposizione del docente. Essa infatti sottolinea come proprio a causa delle modalità con cui ci si rapporta con gli altri è possibile individuare tre tipologie di stili relazionali, cosiddette aggressive, passive e assertive.

Mentre le prime due modalità relazionali possono creare ostacoli e incomprensioni sia nelle interazioni comunicative che nella gestione delle relazioni interpersonali, l’assertività si configura come lo stile relazionale più efficace da adottare. Con questo termine che deriva dal latino *ad serere*, e significa «asserire» o anche ‘affermare se stessi’, s’intende la capacità di esprimere i propri sentimenti, di scegliere come comportarsi in un determinato momento/contesto, di difendere i propri diritti, di esprimere serenamente un’opinione di disaccordo quando lo si ritiene opportuno, di portare avanti le proprie idee e convinzioni, rispettando, contemporaneamente, quelle degli altri.

Il costrutto di assertività fu introdotto nel 1949 da Andrew Salter nella forma della ‘personalità eccitatoria’ contrapposta alla ‘personalità inibita’, termini che, pur risentendo dei limiti della ricerca scientifica del periodo, pongono in evidenza come stile relazionale positivo quello in cui si può essere “autentici”, cioè capaci di esprimere le proprie emozioni e vissuti psichici e le proprie convinzioni in modo positivo e nel rispetto dell’altro. La ‘sincerità’ quindi che connota l’assertività ovviamente non ha nulla a che fare con quel che nel gergo popolare s’intende quando si afferma che ‘non posso fare a meno di dirtelo’ o ‘dico sempre quel che penso o provo sul momento’, espressioni che spesso precedono nel parlare quotidiano giudizi

spiacevoli o vere e proprie aggressioni verbali mascherate verso l'interlocutore. Tale sincerità ha piuttosto a che fare con la capacità di modulare l'espressione dei propri vissuti emozionali per comunicare in modo congruente e perciò non equivoco con l'altro. Si tratta di una autenticità che può manifestarsi anche nel lavoro quotidiano con gli studenti come accade, ad esempio, quando siamo arrabbiati perché viviamo la frustrazione di compiti assegnati e non svolti. Più che la punizione qui può risultare più efficace il richiamare l'attenzione del gruppo classe proprio sul proprio stato emotivo che viene comunicato in una forma 'non rabbiosa', pur essendo sinceramente arrabbiati. Aprire un confronto sul mancato rispetto della consegna, ferma restando la segnalazione del fatto nelle forme che si ritengono più opportune, e che solitamente sono contenute nel "Patto di corresponsabilità educativa", introdotto con DPR 235/2007, che ha modificato il DPR 249/1998 (lo Statuto delle studentesse e degli studenti), può rivelarsi assai più utile che limitarsi a sanzionare il comportamento scorretto.

Il costrutto di assertività ha conosciuto nel corso del tempo un'attenzione crescente; venne ripreso da Joseph Wolpe nel 1959, e in tempi più recenti si è correlata all'autostima propria e altrui.

Possiamo definire il concetto di autostima (Moè, 2014) come 'orientamento positivo o negativo verso se stessi' o, in modo ancor più diretto, come 'credere di valere', frutto di un insieme di pensieri ed emozioni riferite a sé come 'oggetto' di valutazione (Rosenberg, 1965). Prese assieme individuano due sfaccettature importanti che riguardano lo star bene con se stessi (*self-liking*) e il ritenere di avere potenzialità (*self-competence*) da dispiegare nel futuro. Ciò nonostante riguardano solo alcuni aspetti del nostro 'guardare noi stessi' (Tafarodi, Swann, 1995). L'autostima così intesa può essere misurata con strumenti, quali la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES) di Rosenberg (1965), il *Test di valutazione multimediale sull'autostima* (TMA) di Bracken (1992) e la *Self-liking/Self-competence Scale* (SLCS) proposta da Tafarodi e Swann (1995). Lo stile comunicativo e relazionale all'insegna dell'assertività è perciò più efficace di quello relazionale passivo che si caratterizza per la difficoltà nello stabilire e far rispettare le regole, oppure dello stile aggressivo.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale: descrivere le principali caratteristiche dei diversi stili comunicativi e relazionali

3. STRESS E *MINDFULNESS*

OBIETTIVI MINIMI: cosa sono lo stress e la *mindfulness*.

Nell'esempio del rimprovero alla classe per il compito non svolto, comportamenti aggressivi sbattendo il registro d'aula sulla cattedra o dando calci alla cattedra - può avvenire! -, se ripetuto in più occasioni, può esitare in sanzioni disciplinari a carico del docente proprio perché l'adulto svolge un ruolo essenziale

nei processi educativi, e l'autoregolazione delle proprie emozioni caratterizza lo stesso status sociale e culturale.

3.1. E' evidente che l'esempio citato ha a che fare anche con la gestione dello stress, inteso come una minaccia o un pericolo, sia esso reale o implicito, all'omeostasi dell'organismo.

La risposta di stress viene spesso definita come l'insieme delle attivazioni fisiologiche e comportamentali messe in atto da un organismo per fronteggiare le sollecitazioni (*stressor*) che tendono a turbarne l'equilibrio omeostatico (Gemignani, 2020).

3.2. L'acquisizione di metodiche che sono anche funzionali alla gestione dello stress come, ad esempio, la *Mindfulness*, la cui pratica modifica persino le stesse strutture cerebrali, ad esempio incide sul volume dell'ippocampo, sono strumenti utili, nati dalla 'terza generazione' della psicoterapia a orientamento cognitivo-comportamentale, non solo per lo studente ma per lo stesso docente proprio per apprendere a modulare i propri vissuti associati a emozioni e pensieri. Si tratta di metodiche che, seppur nate nella cultura indiana (il termine traduce la parola pali *sati* della liturgia tradizione *Theravada* del buddhismo antico e indica la meditazione orientata alla consapevolezza), richiedono comunque appositi training gestiti e/o supervisionati da personale sanitario appositamente formato (psicologi, psicoterapeuti) proprio per le loro caratteristiche di tecniche adottate inizialmente nell'ambito di protocolli terapeutici per pazienti con dolori cronici o con depressione.

3.3. Con il termine *Mindfulness* si è attualmente soliti indicare uno stato mentale che ha a che fare con particolari qualità dell'attenzione e della consapevolezza che possono essere coltivate e sviluppate attraverso la meditazione. Jon Kabat-Zinn ha elaborato "una definizione molto citata e diventata col tempo un riferimento comune: [*Mindfulness* è] la consapevolezza che emerge attraverso il prestare attenzione allo svolgersi dell'esperienza momento per momento: a) con intenzione; b) nel presente; c) in modo non giudicante. Non è facile però rendere a parole qualcosa che si riferisce innanzitutto a un'esperienza" (Giommi, 2014, in Segal *et al.*). Lo stesso Jon Kabat-Zinn dal 1979 propone l'applicazione in contesti medici e clinici di un programma che prevede l'insegnamento della meditazione di consapevolezza a un livello introduttivo, delimitato e adattato, Si tratta di un protocollo utile per proporre l'esperienza liberatoria della pratica in contesti non meditativi e istituzionali come gli ospedali. Il programma viene definito *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR): il termine introduce l'espressione *mindfulness-based*, ossia «basato sulla pratica di consapevolezza». Nei due decenni successivi l'MBSR guadagna credito scientifico e diffusione, fino a diventare la matrice del programma chiamato *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depressive Relapse Prevention* (MBCT), che ha introdotto l'approccio *mindfulness-based* nelle comunità professionali degli psicoterapeuti e delle professioni di aiuto. L'approccio ha incontrato un grandissimo successo e diffonde le pratiche di meditazione di consapevolezza – nella particolare forma e modalità dei programmi *mindfulness-based* – all'interno di ambienti e culture distanti da quella di origine, favorendo però anche "equivoci, travisamenti, riduzioni semplicistiche" (Giommi, 2014, cit.). Oggi il numero di questi protocolli è cresciuto e

si parla spesso in generale di *Mindfulness-Based Interventions* (MBIs), interventi basati sulla *mindfulness*. L'espressione *mindfulness-based* diventa quindi sempre più utilizzata e l'uso ripetuto porta a contrarla in *mindfulness*, termine che quindi amplia il suo significato per denotare in senso generale e generico i protocolli e le varie forme di applicazione delle pratiche di consapevolezza in contesti sanitari, psicosociali, educativi, organizzativi (*ibidem*). Peraltro tale termine ha assunto persino il significato addirittura di uno «stile di vita» complessivo, che rivendicherebbe la promozione di determinati valori; e arriva a comprendere un *mindfulness movement* che aspira a diffondere questo stile di vita e valori nel mondo, e forse persino una *mindful politics*.

È dunque chiaro che quando si incontra il termine *mindfulness* è necessario fare attenzione a quale sia il contesto in cui esso compare, perché i suoi significati possono essere notevolmente diversi (Giommi, cit.).

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale: cos'è lo stress? Che influenza ha la *Mindfulness* sull'organismo, ad esempio sul cervello?

4. EMPATIA

OBIETTIVI MINIMI: cos'è l'empatia?

IL RISCHIO DELL'EMPATIA

“Mettersi nei panni dell'altro può nascondere, però, il rischio di proiettare se stessi nell'altro: se l'empatia non viene ben educata può tramutarsi con l'attribuzione all'altro dei nostri pensieri e vissuti” (Bignamini, 2018).

4.1. COSA SIGNIFICA 'EMPATIA'

Può accadere di 'sbottare' di fronte a classi particolarmente indisciplinate, ma anche in questo caso i comportamenti-problemi possono diventare oggetti di interventi educativi progettati insieme allo psicologo, adottando modelli di tipo cognitivo-comportamentali che si rivelano particolarmente efficaci per modificare in positivo situazioni problematiche nei contesti scolastici perché basati sull'osservazione sistematica e sulla valutazione degli esiti dell'intervento (*outcome evaluation*).

Peraltro lo stile comunicativo e relazionale di tipo assertivo si accompagna ad abilità empatiche che caratterizzano la relazione educativa più efficace. Infatti, il costrutto di empatia di Carl Rogers (1902-1987), psicologo umanista, intesa come la capacità di mettersi nei panni dell'altro, pensare e sentire "come se" si fosse l'altro, mantenendo nel contempo il contatto con se stesso e con le proprie emozioni. L'ascolto empatico rappresenta quindi una struttura psicologica di accoglienza, nel senso che l'empatia comporta il "sentire" e "l'essere consapevole" delle proprie emozioni, (congruenza), ma anche il "sentire" e "l'essere consapevole" delle emozioni dell'altro (empatia in senso stretto). Questo processo determina la capacità dell'io di

relazionarsi e quindi è indice di maturità affettiva (posizione alterocentrica). Secondo quanto osservava Rogers, se in un'interazione diadica uno dei due partners si pone in modo alterocentrico (e quindi non egocentrico), questo modo di relazionarsi nella persona si "contagerà" all'altro e determinerà corresponsabilità nella relazione, il che è indice di maturità sociale. Questo processo rappresenta il presupposto per la negoziazione dei reciproci punti di vista e quindi, di conseguenza, della prevenzione dei conflitti interpersonali.

In sintesi possiamo definire l'empatia come “una risposta affettiva derivante dalla comprensione dello stato emotivo che sta sperando un'altra persona o che si aspetterebbe di provare nella stessa situazione” (Gemignani, 2020).

Nella attuale prospettiva delle neuroscienze non è peraltro possibile ignorare il contributo che la scuola filosofica fenomenologica di Edmund Husserl e dell'allieva Edith Stein ha dato al tema dell'*Einfühlung*, cioè dell'empatia. “Cos'è l'empatia? Un'eccedenza emotiva senza particolari finalità? Un sentimento di identificazione con l'altro? Il mettersi nei panni di qualcuno che osserviamo e ci osserva?” (Gnoli, 2014).

Oggi il termine 'empatia' è associato alla scoperta dei neuroni-specchio, oggetto di ricerca e di dibattiti appassionati, che sarebbero proprio alla base dei processi di empatizzazione con l'altro secondo le promettenti e affascinanti prospettive di ricerca che si sono aperte grazie agli studi delle neuroscienze italiane a partire da Rizzolatti e Gallese.

Individuati nell'uomo nelle aree premotorie, inclusa l'area di Broca (quella che presiede alle attività del linguaggio) essi hanno la funzione di attivare le relazioni intersoggettive, senza le quali non solo non vi sarebbe sviluppo cognitivo, ma non esisterebbero neppure quei legami sociali che sono alla base di ogni idea di comunità (Gnoli, 2014, cit.).

Come afferma Rizzolatti (sempre in Gnoli, 2014, cit.), formatosi alla scuola neuroscientifica pisana all'epoca di Giuseppe Moruzzi, la scoperta dei neuroni specchio indica che il sistema motorio è l'impalcatura su cui è costruita la nostra comprensione delle azioni degli altri; il sistema motorio include anche i sistemi emozionali, motori già nell'etimologia della parola. “Ne consegue che anche la comprensione vera delle emozioni altrui risulta essere empatica, e che pure queste emozioni sono *from the inside*. Questo, in estrema sintesi, il cuore della mia ricerca.” (Gnoli, Rizzolatti, 2014).

PER APPROFONDIRE: EMPATIA E NEURONI SPECCHIO

Gnoli (2014, cit.) approfondisce il senso di queste scoperte di Rizzolatti.

Il nostro cervello sarebbe in grado di predisporci alla socialità. Le componenti fondamentali che alimentano tali meccanismi sarebbero almeno quattro: il linguaggio, l'azione, il riconoscimento che gli altri sono persone come noi e l'imitazione. Partiamo dall'idea che nel processo evolutivo azione e imitazione siano la base dello sviluppo umano e che, solo in un secondo momento, il linguaggio ne abbia ampliato e rafforzato il senso. “Possiamo dunque immaginare che in differenti

zone della Terra, in un tempo decisamente remoto, abbiano avuto origine pratiche strumentali in grado di rappresentare un primo livello di socialità e che in un tale contesto abbiano agito e siano stati determinanti i processi imitativi, le cui attività sono dovute principalmente alla presenza di neuroni particolari” (Gnoli, 2014, cit.). I neuroni specchio avrebbero permesso all’uomo di iniziare il proprio apprendimento per imitazione, “riuscendo (...) a «leggere» l’azione altrui come fosse la propria e scoprendo in tal modo una condivisione di gesti e comportamenti fino a quel momento inesistente o problematica” (*ibidem*). Se, come accade attraverso l’azione, tendiamo a imitare gli altri, allora possiamo dedurre che guardiamo gli altri come fossimo noi stessi, come se noi stessi virtualmente ci riflettessimo in uno specchio. Perciò “non costituiremmo relazioni empatiche e interpersonali senza la presenza di tali cellule nervose particolari” (*ibidem*). Esse attivano l’apertura al mondo e configurano, in molti casi, la nostra emotività. Ciascuno di noi soffre o gioisce, partecipa o è indifferente, a seconda del modo in cui una certa azione si manifesta in un contesto tanto biologico quanto sociale. Il ruolo primario di un comportamento emotivo è in effetti quello di creare un legame, o meglio un’attenzione, tra differenti soggettività. Da questo punto di vista, l’emotività non è soltanto il fattore in grado di aprire alla meraviglia o alla paura, alla solidarietà o all’egoismo: è altresì la condizione che dischiude il senso più profondo dell’intersoggettività, la sua dipendenza dal dato biologico e al tempo stesso il suo superamento. Rizzolatti tenderebbe a mostrare l’empatia come una pratica solidale e positiva: so che tu non puoi fare a meno di me perché io non posso fare a meno di te: “una pratica questa perfettamente iscritta nel tessuto cognitivo, che la società può solo esaltare o deprimere”. Si è osservato che si deve registrare un deficit di empatia nei sistemi sociali contemporanei, attraversati da diseguaglianze e malessere. Si deve quindi supporre che il nuovo secolo si sia aperto all’insegna delle «passioni tristi» e che trovi dunque nella rabbia e nell’odio, nella paura e nell’egoismo i tratti prevalenti della nostra odierna condizione? L’uomo però non nasce con un bagaglio di passioni distruttive, al contrario – nel nome di una specie che si è evoluta – è ancora in grado di dare un senso diverso al destino delle emozioni (Gnoli, cit.)

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale: cos’è l’empatia? Quali sono i rischi dell’empatizzare nella relazione?

5. GRUPPO E ADOLESCENZA

OBIETTIVI MINIMI: come si definisce il gruppo in psicologia e la sua importanza per l’adolescente.

5.1. Come osserva Vianello (1998), in psicologia sociale si è soliti definire il gruppo come un insieme di individui che interagiscono tra loro facendo riferimento a modelli comuni di comportamento, che si ritengono membri del gruppo medesimo e che sono considerati, da altri individui o gruppi, come parte del gruppo inteso come un insieme omogeneo. Un gruppo è perciò un insieme dinamico (una totalità dinamica) costituito

da individui che si percepiscono vicendevolmente come interdipendenti per qualche aspetto. Si tratta di una definizione che risale a Kurt Lewin, uno dei padri fondatori della psicologia sociale, e da lui elaborata negli anni Trenta - Quaranta del secolo XX°, ispirandosi alla psicologia gestaltista che aveva contribuito a sviluppare in Europa, prima dell'avvento del nazismo e dell'emigrazione forzata negli Stati Uniti. La psicologia della *Gestalt* aveva scoperto che la nostra percezione seguiva leggi basate sul principio secondo cui l'insieme delle sensazioni percepite aveva proprietà non riducibili alle proprietà delle singole sensazioni.

5.2. In altri termini, il tutto ha proprietà specifiche diverse dalla somma delle parti costituenti e che sono in grado di strutturare queste stesse parti in una totalità organica ("Il tutto è qualcosa di più della sommatoria delle parti che lo costituiscono").

5.3. 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.

5.4. 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, così diffusi tra gli adolescenti oggi.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale: cos'è un gruppo in ottica psicologica?

"(Perciò) l'adolescenza è il periodo della vita in cui sviluppiamo un senso profondo di noi stessi e, in particolare, di come le altre persone ci vedono. Dal lungo viaggio dell'adolescenza derivano la percezione di sé e una conoscenza degli altri, due aspetti che ci permettono di diventare adulti indipendenti, non più così legati ai nostri genitori e alle famiglie e invece più radicati nel gruppo dei nostri coetanei." (Blakemore, S.-J., [2016], trad. it. Inventare se stessi. Cosa succede nel cervello degli adolescenti, Torino, 2018, p. 222). Nell'adolescenza il gruppo è essenziale per lo sviluppo personale.

PER APPROFONDIRE: GRUPPO E SCUOLA

Lancini (2015) rileva "la crescente importanza assunta negli anni dai coetanei nel valorizzare o mortificare l'immagine di sé, la potenza attribuita allo sguardo di ritorno del gruppo adolescenziale". E' interessante leggere quanto l'Autore scrive sul tema del gruppo nel contesto scolastico:

"Esiste un altro gruppo che fonda l'esperienza scolastica, ed è il *Consiglio di classe*. La scuola italiana è un dispositivo caratterizzato dall'incontro tra due gruppi

istituzionali, la *classe* e il *Consiglio di classe*. È una realtà della nostra scuola perché, come è noto, in altri Paesi non esistono gruppi formali così blindati come la classe, le lezioni modificano gli assetti gruppali, in un'organizzazione scolastica più modulare. Questo è forse un elemento sottovalutato. La scuola è un'esperienza di gruppo e non individuale. L'insegnamento avviene spesso singolarmente, ma è il Consiglio di classe che effettua le valutazioni finali, prende provvedimenti, decide. È il dispositivo in cui si rispecchia il gruppo classe. Non è un aspetto marginale, o meglio, così lo si è trattato prima della scolarizzazione di massa, dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, dell'ingresso a scuola dei figli della famiglia affettiva e dei nativi digitali. Ora non ce lo si può permettere. La modalità di intendere l'esperienza scolastica da parte delle nuove generazioni ha reso più complessa la gestione del gruppo classe e delle sue dinamiche e quindi richiede un utilizzo più efficace dei dispositivi istituzionali esistenti. Sono stati gli stessi insegnanti a testimoniare, in diverse occasioni, come un Consiglio di classe bene organizzato, in grado di tollerare le diverse rappresentazioni dei suoi membri senza trasformarle in conflitti ideologici, capace di funzionare come un gruppo di lavoro, riuscisse a svolgere la propria funzione in modo più adeguato, e soddisfacente, anche di fronte a classi difficili e ad avvenimenti complessi. Anzi, molti insegnanti mi hanno convinto di come il Consiglio di classe abbia un ruolo decisivo nel determinare le dinamiche costitutive e quotidiane del gruppo. In un Consiglio che funziona collettivamente come un gruppo di lavoro, si vive meglio la quotidianità della propria professione e si gestisce con più efficacia il mandato educativo e formativo. Non sono in grado di dire come, attraverso quali modifiche organizzative e contrattuali sia possibile consentire occasioni di confronto più diffuse, istituzionalizzate, tra i membri del Consiglio di classe di quelle che ora avvengono quotidianamente e informalmente nei cambi di ora, davanti alla macchinetta del caffè o in aula professori. Tuttavia, sono certo che non lavorare su questo aspetto limita moltissimo la capacità di incidere sulla formazione della classe come gruppo di lavoro, come soggetto psicologico che nasce e si forma intorno al compito istituzionale scolastico. Il Consiglio di classe è un dispositivo che merita una riorganizzazione, è una delle risorse educative e formative tra le più sottoutilizzate in Italia tra quelle già formalmente operanti. Insieme ai colleghi coinvolti negli interventi di *postvention*, a seguito di casi drammatici di suicidio avvenuti a scuola, ci siamo più volte confrontati con i Consigli di classe che hanno dovuto gestire l'emergenza. È davvero impressionante constatare come questi, avendo la possibilità di dedicare tempo e spazio al pensiero e al confronto, riescano a erogare un'importante funzione di sostegno al gruppo e ad attivare iniziative capaci di trasformare anche le situazioni di crisi più drammatiche in un'occasione di crescita per gli studenti. Di fronte ai drammi gli individui, e a volte anche le istituzioni, fanno emergere risorse inaspettate, danno il meglio di sé, ma ciò non toglie l'impressione di avere a disposizione uno straordinario gruppo di lavoro, quotidianamente sottoutilizzato e spesso trasformato in pratica burocratica da assolvere. Il Consiglio di classe può offrire risposte empatiche, intelligenti e profonde purché, una volta riconosciuta la propria funzione, possa lavorare e confrontarsi, individuando e valorizzando le competenze dei propri membri e i ruoli assegnati. Solo se il

coordinatore di classe o il tutor di classe, in quelle esperienze dove è stato sperimentato, sono riconosciuti come figure a cui è stato dato mandato di lavorare in nome, e per conto, del Consiglio, si può pensare possano davvero assolvere la propria funzione. Molto spesso purtroppo non è così, e il gruppo classe lo percepisce quotidianamente. Se si pensa ci sia qualche vantaggio nel considerare l'esperienza d'insegnamento un'azione individuale, non c'è via di soluzione. Almeno finché la scuola italiana è organizzata intorno al gruppo classe, un soggetto psicologico ad alta densità affettiva ed elevato tempo di frequentazione. La classe degli adolescenti navigati è composta da una nuova tipologia di ragazzi che danno vita a dinamiche di gruppo di elevata complessità, che richiedono riunioni d'équipe e un gruppo di lavoro adulto ad alto funzionamento. Da diversi anni discuto con gli insegnanti sui motivi per i quali alcuni adolescenti, nonostante fuori dalla classe promettano sinceramente di comportarsi in una certa maniera, rientrati nella quotidianità del gruppo classe assumano nuovamente gli atteggiamenti che loro stessi avevano riconosciuto come inappropriati e masochisticamente orientati. Parallelamente, incontriamo docenti, e a volte gruppi di coordinatori di classe, che non vogliono «perdere tempo» a parlare della relazione che intrattengono con i colleghi del Consiglio di classe, esclusivamente interessati come sono a gestire quello studente adolescente o quella dinamica di classe. Non c'è niente da fare: per molti adulti la scuola permane un'esperienza tra docente e allievo, tra insegnante e gruppo classe. Purtroppo non è così, l'organizzazione giornaliera in singole ore e discipline può confondere, illudere che le cose stiano in questo modo, ma la realtà è più complessa. Quando l'insegnante si rivolge direttamente a uno studente, non parla a lui come adolescente, ma come soggetto che ha costruito una propria identità all'interno del gruppo classe. L'interlocutore di un insegnante è sempre il gruppo classe, per questo anche se, in privata sede, il ragazzo sinceramente dichiara le sue buone intenzioni, giura di aver capito, l'identità gruppalmente riavrà il sopravvento. All'interno di un gruppo, per non sperimentare troppo dolore psichico, talvolta è meglio avere un'identità negativa che non averla affatto. Ed è molto difficile modificarla. A volte, ma raramente, ci si riesce destrutturando la classe, attraverso attività espressive o creative, come ad esempio il teatro, o in occasione della gita di classe, allorquando quello studente riesce a trovare una nuova forma, inaspettata, di riconoscimento identitario davanti agli insegnanti e ai compagni. Ma è un'impresa trasformativa davvero difficile, quasi un miracolo che ho visto accadere grazie al lavoro del Consiglio di classe. In gita, o nel pomeriggio a scuola, a presidiare il processo trasformativo erano magari presenti solo un paio di insegnanti, ma agivano e si muovevano con un mandato e un intento di gruppo. Allo stesso modo, l'insegnante che si rivolge alla classe, o a uno studente, è sempre un membro del Consiglio. Può spiegare serenamente, appassionarsi, agitarsi o sbraitare, scrivere note, sostenere provvedimenti, ma è sempre parte di un gruppo istituzionale. Gli studenti si chiedono se si stia rivolgendo loro come coordinatore o come semplice membro del Consiglio di classe ma, se non fosse così, se parlasse a titolo individuale, gli altri docenti, quando lo sapranno, cosa penseranno? Interverranno o lo lasceranno agire come una scheggia impazzita del Consiglio di classe? Il coordinatore svolgerà la sua funzione o il ruolo che gli hanno assegnato è posticcio, di facciata? Sia gli

studenti che gli insegnati interpreteranno certo dei ruoli ispirati alle loro individuali caratteristiche di personalità, ma il protagonista è il gruppo, non va mai dimenticato. Per questo è molto importante pensare in termini di dispositivi istituzionali e riconoscere la «cultura affettiva» del gruppo di lavoro e dell'organizzazione in cui agisce. Sanzioni inclusive, aggiuntive e coerenti. Le trasformazioni intervenute negli ultimi anni nel modo di intendere l'esperienza scolastica da parte degli adolescenti e dei docenti sono ben testimoniate dall'introduzione, da diversi anni, del provvedimento detto «sospensione con obbligo di frequenza». Questa sanzione disciplinare, come molte altre azioni intraprese dal Consiglio di classe, documenta il tentativo di adattare i vecchi strumenti alle nuove esigenze educative e formative. In attesa di modifiche strutturali e organizzative, i docenti e i dirigenti scolastici hanno creativamente interpretato programmi, regolamenti, indicazioni ministeriali, consentendo alla scuola italiana, nonostante tutte le difficoltà, di erogare un servizio formativo e di svolgere una funzione educativa più sintonica rispetto alle caratteristiche affettive e relazionali delle nuove generazioni di quanto programmi, note sul registro, allontanamenti dalla classe e invii dal preside consentissero di fare. Provvedimenti buoni per gli adolescenti edipici, meno per quelli narcisisti. Sono state le doti creative e le qualità relazionali delle centinaia di migliaia di dipendenti della scuola, declinate sempre all'interno dei regolamenti e della loro possibile interpretazione, a far sì che ancora oggi, dopo la famiglia e gli amici, ai vertici delle graduatorie stilate dai ragazzi ci siano gli insegnanti, come figure di riferimento e accompagnamento alla crescita.”

PER APPROFONDIRE: PUNIRE SERVE PER APPRENDERE?

Merita di leggere ancora Lancini (2015) relativamente all'efficacia educativa delle sanzioni: “in adolescenza, ma anche in fasi evolutive precedenti, mi sembra che risultino molto più efficaci interventi aggiuntivi piuttosto che privativi. Non so se chiamarle punizioni o, forse, provvedimenti educativi. Si tratta di azioni che comunicano l'inadeguatezza di un comportamento attraverso un intervento adulto che invita l'adolescente a fare di più, piuttosto che togliergli qualcosa, e a restare di più nel luogo dove è avvenuto il fatto, invece di allontanarlo. Già la sospensione con obbligo di frequenza è possibile sia maturata nella mente degli insegnanti proprio a partire da questa considerazione. La punizione odierna deve essere inclusiva, aggiuntiva, meglio se coerente, sintonica alla tipologia di comportamento inappropriato. Un provvedimento educativo più adatto alle caratteristiche affettive e relazionali delle nuove generazioni. Il provvedimento aggiuntivo, inclusivo e coerente con il gesto inappropriato, non è violento, dimostra interesse e coinvolgimento educativo dell'adulto, consente di elaborare più in profondità, attraverso un'azione riparativa e costruttiva, il significato del comportamento inadeguato. L'istituzione di appartenenza, e gli adulti che la presidiano, non solo dimostrano di non lasciar correre, di essere attenti a fornire una risposta educativa necessaria e salutare sia per chi ha compiuto il gesto sia per la comunità, ma lo fanno in modo ragionato, non immediato, creativo e coerente. Un provvedimento educativo

con queste caratteristiche è certamente più difficile e complicato perché richiede uno sforzo di pensiero, un ragionamento di gran lunga superiore a quello «tradizionale», di stampo comportamentista, che priva o allontana immediatamente. Il pattern stimolo-risposta in ambito educativo è sempre attuale ma poco efficace. In questo senso, tra i più diffusi provvedimenti, in ambito familiare, ci sono: «Ti tolgo la playstation» o, in alternativa, «Non vai più agli allenamenti», a seguito di un brutto voto o di una nota a scuola, «Non esci il sabato sera», magari per aver risposto male a uno o entrambi i genitori, e via così. Molto precocemente, spesso nel momento stesso in cui si declama il provvedimento, i genitori si domandano se servirà davvero, ma soprattutto cosa c'entra il fatto che non abbia studiato con l'allenamento sportivo, che in fondo è una bella cosa e che anche la mamma condivide, contenta che il figlio svolga un'attività sana, in un campo recintato al chiuso o all'aperto. Se i risultati sono insoddisfacenti, e si è lavorato poco e male, bisognerà aiutare il figlio o la figlia ad allenarsi in quel campo, nel terreno della *débacle*. Meglio contenere le ansie, mettere a tacere lo slogan che dice «intervenire subito», mitigare la pervasiva sensazione che bisogna fare qualcosa, punire, togliere. Certo che bisogna organizzare e inventarsi qualcosa, ma in sintonia con l'obiettivo educativo, non solo per tranquillizzare se stessi e convincersi di aver messo in atto un intervento educativo. Se il figlio è tornato a casa tardi per cena, gli spetterà il compito di preparare, con grande anticipo, una cena completa per la famiglia il giorno dopo; se non mette in ordine o ha combinato un disastro in casa nel week-end, sarà l'addetto alle pulizie del fine settimana, con in dotazione tutti i prodotti detergenti necessari; se non ha studiato abbastanza, aiuterà la sorella o il fratello a fare i compiti o darà una mano alla madre, o al padre, nei conti o in qualsiasi altro impegno di lavoro debbano svolgere a casa. Se non prevale l'idea che un bel discorso, chiaro e autorevole, quindi conciso, sia l'intervento educativo più adeguato, e si pensi a una possibile punizione, meglio allora che sia aggiuntiva, creativa e inclusiva. Il provvedimento educativo pregno di relazione e coerente agisce meglio di quello evacuante e distanziante. Il tentativo di farsi obbedire attraverso la relazione non è male, ma soprattutto è quello a cui gli adolescenti navigati danno maggior credito e che, quindi, li può convincere. Anche a scuola, nel corso degli ultimi anni, questa modalità di intendere la sanzione è stata sperimentata. La sua applicabilità e ricaduta educativa dipendono in ogni caso da moltissimi fattori.”

6. COSA SIGNIFICA APPRENDERE?

OBIETTIVI MINIMI: cosa significa apprendere; l'apprendimento per rinforzi; l'apprendimento per insight; l'apprendimento in ottica socio-costruttivista; la ZSP da Vygotskij a Bruner; lo *scaffolding*.

6.1. Apprendere significa anche memorizzare. E dire *You Are Your Memory* è certamente vero. Ma il termine apprendere in psicologia ha significati più estesi e complessi della semplice rievocazione mnestica dei contenuti appresi. Esso, infatti, è un processo continuo, basato sull'esperienza, che si traduce in un cambiamento relativamente stabile e duraturo del comportamento o nel comportamento potenziale.

6.2. La storia della psicologia inizia anche indagando il fenomeno dell'apprendimento. Nel laboratorio di Ivan Pavlov tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, utilizzando tecniche artigianali, lavorando con i cani, il fisiologo russo in effetti non era molto interessato a questioni di apprendimento tantomeno all'istruzione. I suoi interessi di ricerca erano orientati ai processi digestivi. Però non poté fare a meno di incuriosirsi per un fatto apparentemente banale e comunque poco comprensibile: perché i cani del laboratorio salivavano quando i suoi collaboratori si avvicinavano a loro con le ciotole ancora vuote di cibo? Finché le ghiandole salivari producono il liquido necessario alla digestione del cibo in presenza dello stesso, tutto torna. Ma niente torna se tale produzione è elicitata dalla sola vista della ciotola vuota. Per spiegare il fenomeno Pavlov costruisce una rudimentale gabbia che evita al cane di muoversi più del necessario e, dopo aver inciso la ghiandola salivare per poter misurare la produzione di liquido, elabora una procedura sperimentale che consente di dimostrare la prima legge dell'apprendimento, quella del cosiddetto condizionamento classico. Associando stimoli visivi (l'accensione di una lampadina) o uditivi (il suono di un campanello) alla presentazione del cibo nella ciotola posta di fronte al suo muso nella gabbia, la successiva presentazione del suono della campanella o dell'accensione della lampadina dopo un certo numero di somministrazioni di tal genere producevano il fenomeno salivare, a dimostrazione che si era determinato un apprendimento associativo in cui lo stimolo inizialmente incondizionato (il suono, lo stimolo luminoso) era divenuto stimolo condizionato capace di produrre la secrezione salivare (adesso risposta condizionata), apprendimento che le successive varianti sperimentali mostravano potersi generalizzare (cioè estendere a stimoli diversi a quelli originali) o orientarsi alla discriminazione (cioè discernere stimoli simili tra di loro, come il suono di una nota piuttosto che di un'altra). Questo esperimento e le sue varianti costituirono le basi del comportamentismo, la scuola psicologica che ancora oggi esiste nella sua versione cosiddetta cognitivo-comportamentale, peraltro assai lontana dal vetero-comportamentismo di Watson (1913) secondo il quale la psicologia per dirsi scienza doveva evitare di indagare la *black box*, la scatola nera della supposta mente, studiando soltanto i comportamenti osservabili, le associazioni tra gli stimoli e le risposte, come farà Burrhus Skinner che dimostra il condizionamento operante, altra fondamentale legge dell'apprendimento.

6.3. Approfondendo il significato della legge di Thorndike secondo la quale effetti positivi di un comportamento aumentano le probabilità che lo stesso possa ripetersi nel tempo, Skinner elabora una procedura sperimentale basata sui rinforzi, intesi come quelle misure atte a far sì che un determinato comportamento possa riprodursi con maggiore facilità. Il dispositivo sperimentale da lui ideato, la gabbia di Skinner, un ambiente in cui un dispenser faceva rotolare pallottoline di cibo se il topolino premeva una levetta, divenne famoso anche per una vignetta umoristica degli psicologi del periodico studentesco dell'università in cui i due topolini chiusi nella gabbia dello sperimentatore commentano di essere riusciti a condizionarlo facendosi dare il cibo tutte le volte che premevano la levetta. Il cibo è rinforzo positivo quindi; ma esistono anche rinforzi negativi, che non sono, però, le punizioni. Infatti

rinforzare equivale a far sì che un determinato comportamento spontaneamente prodotto dal soggetto aumenti le probabilità che si manifesti; quindi il rinforzo non può essere la punizione, che serve soltanto a bloccare momentaneamente la manifestazione del comportamento indesiderato. E' perciò utile, ma non modifica il comportamento nel senso auspicato, ad esempio dal docente. Un esempio di rinforzo negativo, teso perciò a far modificare il comportamento (ad esempio, impedire che il topolino giri nella parte colorata di una gabbia tinta per metà in bianco), è somministrare scosse elettriche di lieve intensità ogni volta che si avventura nella parte colorata della gabbia, in modo che si limiti a muoversi solo nella parte bianca. Affermare che "il docente deve attribuire solo voti positivi perché quelli negativi vengono percepiti come punitivi e perciò demotivano l'alunno/studente" è altrettanto sbagliato quanto identificare nella punizione il rinforzo negativo. I rinforzi quindi 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 spiacevole.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale: cosa significa apprendere? Cos'è un rinforzo? Cosa sono i rinforzi positivi e negativi?

7. DAL COMPORTAMENTISMO AL COGNITIVISMO, DAL COGNITIVISMO AL SOCIO-COSTRUTTIVISMO

OBIETTIVI MINIMI: Piaget e lo sviluppo dell'intelligenza; Vygotskji e la ZSP.

L'approccio comportamentista dominò la ricerca sull'apprendimento nella prima metà del Novecento, ma dagli inizi degli anni Cinquanta molti psicologi lo criticarono perché quel paradigma non riusciva a spiegare gli apprendimenti complessi, che sono poi quelli che si realizzano nei contesti formali d'istruzione (Morgan, 2016). Si trattava pur sempre di un modello S-R, stimolo-risposta, che ignorava programmaticamente la capacità di elaborazione delle informazioni ad opera dei processi cognitivi come la sensazione e la percezione, o la memorizzazione, in un'epoca in cui la rivoluzione cibernetica dell'informatica e della teoria dell'informazione stava cambiando radicalmente la scena scientifica e culturale mondiale.

7.1. Si trattava di riportare al centro l'indagine sul soggetto inteso come elaboratore attivo delle informazioni, avviando così la rivoluzione cognitiva che aveva peraltro avuto in Piaget un pioniere. A fronte del rifiuto comportamentistico di indagare la *black box* mentale, Piaget osservava che la risposta R allo stimolo S era inevitabilmente mediata dall'organismo O, i cui processi di elaborazione dello stimolo iniziale e della risposta successiva erano indispensabili per spiegare come il soggetto apprendeva. La sua indagine sullo sviluppo dell'intelligenza cercava di unire il biologico al mentale, assumendo che il pensiero fosse azione interiorizzata, analogamente a ciò che sosteneva il pioniere della psicologia psicoanalitica, Sigmund

Freud, il fondatore della psicoanalisi come scienza e come tecnica terapeutica. In una delle sue lezioni sulla psicoanalisi (1932), Freud paragona il pensiero intelligente allo studio preparatorio del generale sulle mappe il giorno prima di una battaglia in cui simula i combattimenti delle sue truppe e del nemico utilizzando segni aventi funzione simbolica di rappresentarle. Così Piaget che osserva come gli errori fatti dai bambini e dai ragazzi nel rispondere ai test d'intelligenza dell'epoca si presentassero con una tale frequenza nelle risposte errate che non poteva essere frutto della semplice casualità. Tali errori in realtà nascondevano delle modalità di interpretare la realtà fisica e sociale che riflettevano lo sviluppo dell'intelligenza infantile. Piaget elaborò una teoria stadiale dell'intelligenza che parte dai riflessi più semplici in coordinamento tra loro a costituire veri e propri schemi con cui spiegare l'esperienza, fino alle forme più evolute di pensiero astratto, quello delle operazioni formali, lo stadio del generale della metafora freudiana intento nelle sue attività ipotetico - deduttive nella notte antecedente allo scontro tra soldati. Pensare significa perciò agire interiorizzando l'azione, interiorizzazione che avviene nel corso del tempo, dalla nascita fino all'adolescenza, attraversando delle tappe evolutive orientate all'acquisizione di quelle vere e proprie capacità su cui si fondono le diverse abilità di apprendimento. Quest'ultimo perciò non è solo il prodotto dell'influenza dell'esperienza sull'individuo, ma un insieme di processi che presuppongono la maturazione intellettuale che segue l'ontogenesi individuale. Questo processo di crescita segue un movimento a spirale, non lineare, come, invece, avviene nello sviluppo in fasi della sessualità disegnato da Freud, tant'è che non è ammessa alcuna regressione; una volta che si è conquistato le capacità di uno stadio di sviluppo intellettuale, l'individuo ha consolidato la sua presa cognitiva sulla realtà, ordinata secondo la logica delle scienze naturali. Il modello stadiale di Piaget, con lo scandirsi in periodi - senso-motorio, pre-operatorio, operatorio concreto e operatorio formale - costituisce ancora oggi un modello di riferimento anche se insufficiente rispetto alle conquiste più recenti.

7.2. Qui Vygotskij si è preso la sua rivincita su Piaget: l'approccio socio-costruttivista deve molto alla scuola storico-culturale avviata da questo studioso russo, scomparso precocemente e definito il 'Mozart della psicologia' per le sue concezioni geniali, tra cui la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) costituisce una delle più note. I processi di apprendimento non sono il frutto di associazioni S-R tra stimoli e risposte, né derivano semplicemente dallo sviluppo biologicamente orientato dell'intelligenza umana intesa come lo strumento evolutivo a disposizione della specie per l'adattamento efficace alla realtà. Essi sono culturalmente e socialmente situati, avvengono in contesti nei quali l'aiuto dell'adulto o dei pari più competenti esercitano un ruolo decisivo per il successo conoscitivo. Mecacci (2017) così sintetizza l'apporto di Vygotskij alle problematiche dell'apprendimento. Innanzitutto nella sua prospettiva la condizione in cui agisce l'insegnante non è asimmetrica rispetto all'alunno, per cui l'insegnante insegna e l'alunno apprende. Al contrario è un rapporto circolare, nel quale l'apprendimento procede in relazione all'insegnamento, ma allo stesso tempo l'insegnamento si perfeziona in funzione dei risultati, positivi o negativi, dell'apprendimento. Ciò si configura come "sistema

insegnamento/apprendimento”. Piaget sostiene che le funzioni psichiche hanno uno sviluppo sia fondato sulla maturazione dell’organismo del bambino sia caratterizzato da una sequenza di stadi che emergono gradualmente nel corso dei primi anni di vita, dalla nascita all’adolescenza. Lo stadio predetermina la possibilità che il bambino apprenda ciò che gli è insegnato a scuola: se non è stato raggiunto lo stadio in cui è maturata, per esempio, la capacità del ragionamento basato sulla “dimostrazione logica” («perché logico») e si è ancora allo stadio del ragionamento basato sulla “dimostrazione causale” («perché causale»), per cui allora non è possibile insegnare al bambino a ragionare sul piano scientifico, non è possibile fargli apprendere i concetti scientifici. Le forme di pensiero che maturano stadio per stadio sono indipendenti dai contenuti dell’apprendimento: ciò che si apprende non modifica la forma di pensiero in atto a una certa età del bambino. Se la maturazione dei processi mentali dipende da fattori biologici, genetici, allora possono esservi notevoli differenze individuali nello sviluppo mentale tali da condizionare il processo di insegnamento/apprendimento. Nella realizzazione del proprio progetto educativo, l’insegnante incontrerebbe quindi un ostacolo oggettivo (il livello di sviluppo individuale).

7.3. La critica di Vygotskij alla teoria piagetiana è molto netta, così come è netto il rifiuto verso l’impostazione nella quale l’alunno è un attore passivo del processo di insegnamento/apprendimento rispetto all’insegnante che è, consapevolmente o no, lo strumento attivo di trasmissione, oltre che di specifici contenuti disciplinari, di regole e valori dipendenti dal particolare contesto sociale e culturale.

Secondo Vygotskij l’alunno diviene il protagonista centrale del processo di insegnamento/apprendimento. Vygotskij arriva fino all’affermazione, apparentemente paradossale, secondo la quale l’educatore non deve educare: nel senso che la sua lezione non deve essere costituita essenzialmente dalla trasmissione e valutazione di nozioni e regole delle varie discipline, ma deve fornire soprattutto strumenti di lavoro e riflessione, deve insegnare a leggere autonomamente la realtà, senza imporre una versione “confezionata”.

ESERCIZIO.

Per esercitarsi in vista della prova finale: sintetizzare il modello stadiale di Piaget.

8. LO SVILUPPO DEL PENSIERO MORALE IN ADOLESCENZA

OBIETTIVI MINIMI: lo sviluppo del giudizio morale e l’adolescente

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 scelte 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.

8.1. 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.

Pertanto 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.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale:

Lo sviluppo del giudizio morale in Kohlberg in adolescenza.

PER APPROFONDIRE: LA ZONA di SVILUPPO PROSSIMO

Il principio fondamentale al centro dell'impostazione vygotskiana sul processo di insegnamento/apprendimento e sulle funzioni della scuola è quella che Mecacci (2017) traduce dall'originale russo come “zona di sviluppo prossimo”. In questo principio emerge chiaramente il ruolo propulsivo dell'insegnante nell'attivazione di nuove strategie cognitive nell'alunno al fine di acquisire consapevolmente nuove forme di conoscenza.

Il principio della ‘zona di sviluppo prossimo’ emerge nell'ultima fase dell'opera di Vygotskij, analizzando il rapporto tra insegnamento e apprendimento in una prospettiva dialettica, circolare, mentre all'epoca si concepiva il futuro processo di insegnamento/ apprendimento del bambino come appiattito lungo un percorso predeterminato.

Vygotskij affermò, invece, che le linee di sviluppo di ciascun bambino non erano affatto prefissate, ma avrebbero potuto prendere direzioni diverse in funzione dell'intervento attivo dell'insegnante e, conseguentemente, del complesso di fattori socioculturali (conoscenze, valori, ecc.) propri del contesto in cui questo stesso insegnante avrebbe operato.

Vygotskij ebbe l'intuizione originale di sottoporre i bambini dei suoi esperimenti a uno stesso test, o problema, ritenuto appropriato per una certa età, in

due condizioni: nella prima dovevano risolvere la prova da soli; nella seconda, per la soluzione della stessa prova, erano aiutati da un adulto (l'insegnante o lo sperimentatore).

Confrontando i risultati ottenuti nelle due situazioni, si notò che la prestazione migliorava nella seconda. Ovviamente, ci si poteva aspettare che la prestazione migliorasse nella condizione in cui il bambino riceveva l'aiuto di un adulto, ma l'aspetto di novità più rilevante di questa sperimentazione fu che tale incremento aveva due caratteristiche: innanzitutto, il miglioramento della prestazione era possibile solo all'interno di una data fascia di età; in secondo luogo, il suo valore era simile a quello che il bambino avrebbe ottenuto per la stessa prova, e questa volta da solo, in un'età successiva.

Così lo spiega lo stesso Autore (1933): "Sottopongo a un test due bambini in età scolare. Entrambi hanno 10 anni come età cronologica e 8 anni come sviluppo intellettuale. Si può dire che questi bambini hanno la stessa età per quanto concerne la loro mente? Certo. Che cosa significa questo? Significa che risolvono da sé i problemi che sono adatti all'età di 8 anni, secondo gli standard. A quel punto la ricerca termina, e le persone si immaginano che il destino dello sviluppo intellettuale dei due bambini e del loro apprendimento a scuola sarà identico perché dipende dall'intelligenza. Certo, se dipendesse da altre cause, per esempio se uno dei due bambini fosse stato malato per sei mesi mentre l'altro frequentava la scuola senza assenze, sarebbe un'altra questione, ma in generale il destino di questi bambini dovrà essere lo stesso. Ma immaginate che io non termini questa ricerca nel momento in cui ottengo tale risultato e che prosegua. I due bambini hanno l'età mentale di 8 anni, hanno risolto i problemi adatti all'età di 8 anni e non sono capaci di andare più avanti. In seguito indico loro altri metodi di soluzione. Autori e ricercatori diversi applicano in casi diversi metodi di soluzione differenti. Indicano al bambino la soluzione completa e gli propongono di ripeterla, o cominciano a risolvere il problema e chiedono al bambino di portare a termine la soluzione, o gli pongono delle domande suggestive. In breve proponiamo al bambino di trovare la soluzione con il nostro aiuto. In queste condizioni emerge che il primo bambino risolve i problemi destinati a bambini fino a 12 anni, mentre il secondo bambino risolve i problemi destinati a bambini di 9 anni. Alla fine, dopo questa ricerca supplementare, è risultato che i bambini hanno la stessa età mentale? Quando per la prima volta ci si è imbattuti in questo fatto e si è dimostrato che i bambini che hanno lo stesso livello di sviluppo intellettuale erano capaci – sotto la guida dell'insegnante – di apprendere in misura del tutto differente, è divenuto chiaro che non avevano la stessa età mentale e che, evidentemente, il loro destino nel corso dell'insegnamento/apprendimento sarebbe dovuto essere differente. Chiamiamo zona di sviluppo prossimo questa differenza tra 12 e 8 anni nel primo bambino, e tra 9 e 8 anni nel secondo bambino. Empiricamente è chiaro che il bambino di 8 anni è capace, con l'aiuto, di risolvere un problema destinato a bambini di 12 anni, mentre l'altro risolve quello destinato a un bambino di 9 anni".

Vygotskij ribadisce così la priorità temporale della sfera sociale, relazionale su quella individuale. Inoltre l'insegnante, e in genere l'adulto, opera la sua funzione di

aiuto avendo egli stesso interiorizzato a suo tempo le strategie e le competenze proprie del contesto storico-culturale in cui si è formato.

L'alunno e l'insegnante si rapportano nel processo di insegnamento/apprendimento in particolare nel periodo sensibile per eccellenza, quello coperto dalla formazione scolastica primaria: la zona di sviluppo prossimo è più ampia nella fascia di età compresa tra 5 e 9 anni che prima e dopo questi limiti cronologici.

9. SCUOLA, INSEGNANTE E ZSProssimale

Dal principio della zona di sviluppo prossimo emerge la visione vygotskiana della scuola come luogo e sistema fondamentali per la promozione delle conoscenze dell'alunno, per la crescita della sua intera personalità. L'insegnante è per l'Autore «scienziato»: quando entra in relazione con il suo alunno, non gli trasmette né una passione per l'apprendimento vuota di contenuti oggettivi, né un insieme di conoscenze sganciate dalla strumentazione cognitiva utile a elaborarle in modo autonomo.

9.1. L'aiuto dell'insegnante che agisce nella zona di sviluppo prossimo è quindi fondato sull'istruzione relativa agli strumenti, sull'insegnamento dell'uso di strumenti esterni (libro, goniometro, compasso, ecc., e oggi il computer) e interni (regole, strategie di analisi, ecc.), più che sulla nuda acquisizione enciclopedica di conoscenze. A loro volta, questi strumenti sono l'espressione del livello socioculturale del contesto in cui opera l'insegnante.

In generale, per quanto un insegnante possa essere entusiasta del suo lavoro e lo viva proprio come una missione, questa sua attività educativa è inefficace se la sua impostazione è sbilanciata, quando privilegia i contenuti rispetto agli strumenti.

Tutto ciò comporta che l'azione pedagogica sulla zona di sviluppo prossimo non sia fissa, uguale per tutti gli alunni di una certa età: oltre che dalle differenze individuali relative all'alunno, il processo di insegnamento/apprendimento che si fonda su tale principio dipende dall'insegnante, la cui opera riflette la sua formazione disciplinare, l'ambiente scolastico, la disponibilità di strumenti e così via, oltre che il modello teorico cui egli fa riferimento.

Alla fine, nella zona di sviluppo prossimo si creano, più che sistemi cognitivi omogenei da alunno ad alunno della stessa età, delle direzioni, traiettorie e configurazioni individuali.

9.2. Alcune correnti di ricerca si sono sviluppate nei Paesi occidentali a partire dagli anni '80 del secolo scorso, facendo riferimento diretto al principio della zona di sviluppo prossimo oppure richiamandolo implicitamente, senza necessariamente aderire all'intero corpo teorico vygotskiano.

Ne è un esempio magistrale il concetto di *scaffolding* (impalcatura, struttura di sostegno), introdotto da Jerome Bruner e David Wood alla fine degli anni '70, per spiegare il ruolo di sostegno e tutoraggio degli adulti quando risolvono un problema insieme al minore.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale: cos'è la ZSP? L'importanza del contesto socio-culturale gli apprendimenti più complessi e l'evoluzione in senso socio-costruttivista dell'indagine psicologica scientifica sull'apprendimento, a partire da Vygotskij per arrivare a Bruner. Cos'è lo *scaffolding*? La metodologia del *Cooperative Learning* ha a che fare con il costrutto psicologico di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP)? Se sì, perché?

10. APPRENDIMENTO PER IMITAZIONE, APPRENDIMENTO PER INSIGHT

OBIETTIVI MINIMI: cos'è l'apprendimento; cosa sono gli apprendimenti per imitazione e per *insight*

APPRENDIMENTO, APPRENDIMENTO PER IMITAZIONE, APPRENDIMENTO PER INSIGHT

10.1. 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’analgescico*’. 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.

10.2. 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.

10.3. 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.

10.4. 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.

10.5. 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.

10.6. 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.

10.7. 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.

10.8. 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.

10.9. 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.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale:

l'apprendimento non si realizza soltanto per rinforzo. Il costrutto psicologico di *Insight* indica proprio quei processi di apprendimento che avvengono per ristrutturazione improvvisa del campo d'esperienza, come dimostra il caso di 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, all'improvviso, non congiunse due pezzi di bambù per tirarle

giù, dopo una serie di tentativi infruttuosi. Quali esempi di tale tipo di apprendimento sono possibili nella vita quotidiana o in un'aula scolastica?

Anche l'imitazione gioca un ruolo importante nell'apprendimento (si è soliti dire che l'esempio vale più di mille parole).

11. PUBERTA', PREADOLESCENZA E ADOLESCENZA

OBIETTIVI MINIMI: in cosa consiste la pubertà; quali sono le caratteristiche evolutive essenziali del periodo evolutivo tra pubertà e adolescenza

I CAMBIAMENTI PUBERALI NEI MASCHI E NELLE FEMMINE	
Femmine: 8-13 anni	Maschi: 9,5-13,5 anni
Comparsa del bottone mammario e successivo sviluppo del seno	Aumento delle dimensioni dei testicoli e comparsa dei peli pubici
Crescita dei peli pubici	Aumento delle dimensioni del pene (dopo 12-18 mesi)
Sviluppo accelerato di genitali interni ed esterni	Muta vocale
Picco di crescita in peso e altezza	Prima eiaculazione: intorno ai 14 anni
Comparsa del menarca (entro 2 anni dall'inizio della crescita del seno)	Accelerazione staturale, aumento medio: 28 cm

11.1. Numerose statistiche testimoniano come l'età della prima mestruazione si sia abbassata: in Italia, per esempio, è scesa di un anno, da 13,5 a 12,5, nel corso degli ultimi trenta. Si tratta di un dato che si riferisce principalmente al Primo mondo e alle aree urbane, correlato alle migliori condizioni nutrizionali e sanitarie, ma secondo alcuni, come vedremo, anche ad aspetti propri dei modelli e dei linguaggi che circolano sulla stampa, in televisione e su internet.

11.2. MASCHIO E PUBERTA'

Nel caso dei maschi, i segni della pubertà sono meno visibili e compaiono in generale più tardi di un paio d'anni rispetto alle ragazze, ma anche in loro si nota ormai una certa tendenza all'anticipazione. Si parla di vera e propria pubertà precoce quando essa avviene prima degli 8 anni per le bambine e dei 9-10 anni per i bambini, con rischi importanti sul piano emotivo, comportamentale e relazionale. Anche al di là di questi casi limite, nel diffuso precocizzarsi della muta tra i preadolescenti di oggi è possibile riscontrare esiti delicati che contribuiscono a rendere tale passaggio una sfida non banale, per i ragazzi e per i genitori. Innanzitutto, l'anticipo della trasformazione biologica può contribuire ad aumentare quel tratto di disarmonia che già di per sé caratterizza il periodo della pubertà.

11.3. LA SESSUALITA'

Alla precocità della maturazione biologica vanno spesso ad accostarsi anche anticipazioni nei comportamenti, una spinta a «bruciare le tappe», a spingersi verso modelli identitari più adulti, che mettono i mutanti in situazioni di rischio e lasciano i loro genitori in condizioni di ansia e impotenza educativa. L'Osservatorio nazionale sulla salute dell'infanzia e dell'adolescenza ha segnalato che in Italia la percentuale dei ragazzi che hanno rapporti sessuali prima dei 14 anni è raddoppiata in un anno, passando dal 10% del 2012 al 19% del 2013, così come si è dimezzata (dal 23% al 12%) quella di coloro che ritengono si debba aspettare la maggiore età per il debutto sessuale. Linguaggi erotizzati e sperimentazioni sessuali sono oggi sempre più presenti nell'esperienza del preadolescente, dandogli la possibilità, almeno nelle sue rappresentazioni soggettive, di passare più rapidamente dal mondo delle fantasie a quello della pratica. Lo stesso vale per l'uso di sostanze stupefacenti, alcol e cannabis in particolare. I ragazzi – almeno in parte – vivono un maggior grado di accessibilità al consumo, quasi si trattasse di pratiche più vicine alla norma che all'eccezione, percependo come più naturali e meno gravi le occasioni di «assaggio», magari in momenti rituali come le feste di fine anno o le veglie notturne nella gita di terza media.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale: cos'è la 'dismorfofobia'? E' legata alle trasformazioni corporee tipiche dell'età puberale?

PER APPROFONDIRE.

L'ETA' DELLA METAMORFOSI

Negli anni della scuola media, ai nostri ragazzi accade una trasformazione dagli esiti rivoluzionari. Proprio come i serpenti cambiano la pelle – perché sono cresciuti e quella che avevano è diventata stretta – anche i nostri figli a un certo punto mutano, attraversando un periodo in cui faticano a riconoscersi e a essere riconosciuti. Qualche giorno prima di lasciare il loro vecchio involucro, i serpenti diventano irascibili, modificano le loro abitudini, impegnati solo a fare scorte di acqua e di energia in vista del cambiamento. Soltanto quando la muta è avvenuta, diventa evidente – a loro e a chi li osserva – quanto il nuovo rivestimento si stesse già formando sotto a quello vecchio e attendesse solo il momento giusto per essere sfoggiato e utilizzato a pieno. Qualcosa di simile accade anche ai nostri mutanti mentre vivono la preadolescenza: attraversati dalle trasformazioni in corso, appaiono spesso disorientanti e disorientati. Da parte nostra, è richiesta una certa dose di fiducia e competenza per non dimenticarci che il loro è un passaggio, una transizione verso una condizione più evoluta, efficiente, piacevole allo sguardo e al contatto. Occuparsi dei preadolescenti significa disporsi a varcare la soglia di quella che a pieno titolo può essere definita una «terra di mezzo», delimitata da confini incerti e

nebulosi. Non più bambini, non ancora ragazzi, è difficile imprigionarli in un profilo univoco: ciò che meglio li caratterizza è il loro essere in trasformazione, è quel che non sono più e quel che non sono ancora. L'individuazione di questa specifica fase di cambiamento risale agli ultimi venti, trent'anni e riflette un fenomeno antropologico importante, cioè il prolungarsi di quel periodo di sospensione tra infanzia ed età adulta che nel corso dei secoli è stato identificato con termini diversi, ma che almeno in quest'ultimo ha preso il nome di «adolescenza». Oggi, diventare grandi sembra richiedere un arco temporale molto esteso, talvolta potenzialmente infinito, i cui tempi di avvio e di conclusione si dilatano sempre più. Accedere all'adulthood, assumere le responsabilità dell'individuo maturo in termini professionali, familiari, sociali, è un passaggio sempre più complesso e posticipato, al punto che gli psicologi sono arrivati a delinearne una fase conclusiva chiamandola «età del giovane adulto». Se questo discorso vale per la tappa di uscita dall'adolescenza, ha una risonanza anche per quanto concerne il suo principio.

PER APPROFONDIRE

LA TRASFORMAZIONE PUBERALE

Così Bignamini (2018) osserva il cambiamento puberale:

“L'evento che occupa e organizza questa fase è la trasformazione puberale, cioè l'insieme dei cambiamenti fisici e biologici che conducono alla maturità sessuale e alla capacità di riprodursi. I preadolescenti possono essere chiamati mutanti proprio perché attraversano il periodo della muta, in cui lasciano i panni del bambino per divenire giovani uomini e donne, cambiando le forme del corpo, del viso, ma anche della mente. Come risulta evidente agli adulti che li affiancano, tali cambiamenti sono molteplici e portano con sé forti interferenze sul piano dell'equilibrio psico-fisico, dei comportamenti e delle relazioni. Non a caso, i professionisti che si occupano di questa età utilizzano per descriverla espressioni e metafore che rimandano all'idea della confusione e del cataclisma, dall'«età incerta» di Silvia Vegetti Finzi allo «tsunami» di Alberto Pellai. A ben guardare, soltanto i primi mesi di vita intra ed extrauterina sono paragonabili a quelli dello sviluppo puberale, in termini di quantità e intensità delle mutazioni corporee. Se allora si celebrava la nascita di un essere umano, qui si ha a che fare con il venire alla luce di un individuo differenziato come maschio o come femmina, che deve imparare a prendere le misure scegliendo in quali forme e con quali gradi interpretare il genere al quale appartiene. Se allora si tentava di indovinare dalle immagini ondivaghe delle ecografie i futuri connotati dell'esserino nella pancia, ora è necessario armarsi di una buona dose di fantasia per provare a cogliere quale futuro uomo o donna si celi dietro il volto ricoperto di brufoli, il corpo informe e acerbo, la voce disarmonica e gutturale. Gli esiti del cambiamento puberale vanno ben oltre il corpo in quanto luogo fisico in cui la metamorfosi si dichiara. Essi hanno a che fare anche con le trasformazioni cognitive e con un'importante costellazione di affetti ed emozioni che travolgono come una pioggia scrosciante il preadolescente e chi lo circonda.”

PER APPROFONDIRE UN CASO CLINICO

Merita leggere il seguente passo (Bignamini, 2018) in cui la psicoterapeuta racconta dei suoi incontri con un tredicenne:

“Ha le forme ancora incerte, avvolte dentro una tuta da ginnastica che, seppure all’ultima moda, non gli regala l’aspetto sperato. Dall’alto dei suoi quasi 13 anni e da un viso spolverato di brufoli, mi osserva perplesso e un po’ a disagio. Con poche parole, non del tutto chiare al mio udito, spiega di non capire perché si ritrovi qui: dal suo punto di vista va «tutto bene», sono i prof e i genitori che gli stanno addosso e se la prendono per nulla. A volte le loro reazioni sono davvero esagerate. Per esempio, cosa avrà mai fatto di grave quella volta che ha iniziato a declamare a gran voce tutti i vari modi per dire «cacca»? I suoi compagni ridevano a crepapelle, anche alla prof all’inizio era scappata una risatina. Perché mai avrebbe dovuto fermarsi sul più bello? Nel ricordarlo, Noah è tentato di riprendere a ridere, e si sa che a 13 anni con gli attacchi di riso c’è poco da fare, sono irresistibili e irrefrenabili, soprattutto se inopportuni. La verità è che ormai non ci crede più di non essere scemo, da tanto che glielo ripetono i genitori, arrabbiati, e gli amici, divertiti. Non gli sembra immaginabile che esista un vestito della sua misura che non sia quello del giullare. Finora gli è toccata la parte del moderno buffone di corte che, facilitato dalle fattezze fisiche sgraziate e ingombranti, muove il riso alla gente della sua congregazione e per questo viene identificato e apprezzato. Non può certo giocare la parte del figo né quella del poeta creativo e un po’ speciale, per non parlare di quella dello sportivo. Se provasse a darsi un tono, a mimare quelle pose da rapper o da duro che con le ragazze hanno molto successo, passerebbe inevitabilmente per «bimbominchia», la moderna espressione con cui i coetanei definiscono quelli che si atteggiavano senza avere alcuna chance di risultare credibili e che finiscono, al contrario, per mostrarsi ridicoli. All’incontro successivo mi porta il testo trascritto dell’Inno del corpo sciolto di Benigni scoperto insieme, per discutere di quello ma anche di come sono le sue relazioni con i compagni di classe. Al colloquio che segue, il mio stupore, per non parlare di quello che ha colto la sua prof di lettere, è ancora più grande quando Noah mi recita alcune terzine di Dante, che come le aveva spiegate Benigni erano proprio divertenti. Non vorrei esagerare, ma ho l’impressione che sia diventato anche più carino, più a suo agio nelle forme del corpo che sta imparando a gestire con una certa competenza. Lo sbruffone instupidito, sgradevolmente fiero della propria ignoranza, si è messo da parte, e compare al mio tavolo un ragazzino nuovo, il cui senso di insicurezza, il cui disperato bisogno di sguardi e conferme sono ora evidenti e muovono una gran tenerezza.”

PER APPROFONDIRE IL RAGAZZO

Bignamini (2018):

“Gli ormoni coinvolti nello sviluppo degli apparati genitali influenzano non poco anche la nostra esperienza sensoriale e affettiva. Il testosterone, per esempio, ormone

principe nello sviluppo dell'apparato genitale maschile, ha un impatto cruciale sull'accendersi del desiderio sessuale e dell'aggressività. La sua presenza nella donna, pur in minime quantità, contribuisce all'intensificarsi della libido e dell'assertività. È stupefacente pensare che questo solo ormone sia il responsabile dell'attivarsi di due istinti fondamentali per la specie umana – passione e rabbia, amore e odio – che non a caso sono per molti aspetti connessi tra loro e costituiscono gli ingredienti portanti dell'esperienza amorosa dei maschi. All'avvio della pubertà maschile, si verifica un aumento esponenziale della produzione di testosterone, e di conseguenza compare e va assumendo una crescente intensità l'eccitazione sessuale. L'estendersi delle fantasie erotiche nella mente dei mutanti, che infarciscono i loro discorsi di doppi sensi talvolta irriconoscibili a orecchie di altre età, è un fenomeno naturale in questa fase, di cui si trovano molteplici testimonianze letterarie e cinematografiche. Fellini lo descrive, per esempio, nel suo capolavoro *Amarcord*, quando mette in scena il modo in cui alcune figure femminili del paese (la Gradisca o la Tabaccaia) popolano i pensieri dei ragazzini e accendono scenari in grado di accompagnare la loro eccitazione e il loro godimento in maniera tanto esplicita quanto innocente. In ambito femminile, gli estrogeni sono ormoni che svolgono molteplici funzioni essenziali per la crescita e per il mantenimento di una buona salute: regolano la maturazione sessuale attraverso lo sviluppo dell'apparato genitale; contribuiscono alla chiusura delle cartilagini ossee e pongono fine all'aumento della statura (è per questo che, con l'arrivo delle mestruazioni, la statura si stabilizza); stimolano lo sviluppo della mammella e degli altri caratteri sessuali secondari (crescita dei peli, distribuzione dei depositi di grasso nelle anche, nelle cosce, nelle natiche e nel basso ventre, modifica della voce e dell'ossatura); permettono la fecondazione e la gravidanza, contribuendo alla regolazione del ciclo mestruale; mantengono una buona nutrizione delle ossa, e quindi prevengono problemi come l'osteoporosi. Gli estrogeni hanno anche importanti effetti sull'esperienza emotiva femminile, essendo fautori della produzione della dopamina (responsabile dell'accendersi del desiderio) e delle endorfine (dette ormoni del piacere). Esiste infine un altro ormone femminile che entra prepotentemente in scena con lo sviluppo puberale: è il progesterone, la cui circolazione è massima nei giorni che precedono il sangue mestruale e la cui funzione è principalmente quella di preparare l'utero a essere fecondato e ad accogliere la crescita di un cucciolo. Se la fecondazione non avviene, la circolazione di progesterone diminuisce gradualmente e tornano a entrare in circolo gli estrogeni. Il progesterone alimenta nella donna sentimenti di nervosismo e tristezza e, accanto alla diminuzione degli estrogeni, contribuisce a quella condizione di «umore nero» che è facile constatare nel periodo che anticipa e accompagna l'avvio del ciclo. Corpo e mente, cambiamenti biologici e mutamenti affettivi e comportamentali appaiono durante la pubertà estremamente interconnessi e segnalano come tale fase dello sviluppo costituisca una rivoluzione che mette a repentaglio l'equilibrio di tutte le sfere dell'esperienza, richiedendo una complessa, e non immediata, riorganizzazione. A partire dalla pubertà, maschi e femmine perdono quell'aspetto di «bisessualità» che caratterizza il corpo del bambino e assumono tratti esteriori distinti. Inoltre, vanno incontro a esperienze corporee ed emotive molto

diverse, dirigendosi verso sentieri di crescita, compiti, ostacoli e piaceri che presentano tratti davvero poco omologabili.”

PER APPROFONDIRE

LA RAGAZZA

Bignamini (2018):

“«Diventare signorine» (quando è successo a me si diceva così) significa in gran parte attrezzarsi a gestire un’esperienza di dolore o fastidio fisico – la sensazione per certi versi perturbante di perdere sangue come da una ferita che va contenuta e amministrata con gli orpelli preposti –, seppure accompagnata dall’annuncio di una potenziale grande acquisizione quale è il fatto di poter generare bambini. La comparsa del ciclo mestruale è indubbiamente un’esperienza universale che accomuna tutte le donne anche se epoche e culture diverse la elaborano in modo diverso. Alcune scrittrici molto lontane fra loro descrivono bene l’impatto con quel senso di irrevocabile cambiamento che il menarca genera nell’universo psichico femminile. Anita Nair per esempio racconta così: « Nei giorni successivi compresi che la mia vita era cambiata per sempre. [...] Mi sarei sempre dovuta coprire il petto con la *davani*; avrei dovuto lavarmi i capelli ogni venerdì e spalmarmi la faccia con pasta di curcuma verde, per prevenire i brufoli e la crescita di peli superflui; avrei dovuto evitare la compagnia degli uomini – sia giovani che vecchi – perché degli uomini bisognava diffidare; non mi sarei mai dovuta sedere a gambe aperte, né avrei potuto riempirmi i polmoni d’aria. Il bustino che mia madre aveva fatto cucire al sarto mi schiacciava il petto a tal punto che mi faceva male respirare a fondo. Ero ormai una donna e nulla sarebbe più stato come prima». Se la scrittrice indiana mette in luce il tema delle convenzioni sociali con cui il potere seduttivo e generativo di una donna è costretto a misurarsi fin dal suo primo accesso alla maturità sessuale, Elena Ferrante mostra un’altra faccia della stessa medaglia quando racconta come due ragazzine dei sobborghi poveri della Napoli di cinquant’anni fa costruiscono una propria personale cultura sulle mestruazioni: «Carmela sapeva tutto. A lei il sangue veniva già da un anno, ogni mese. “È normale” disse. “Le femmine ce l’hanno per natura: si sanguina per qualche giorno, ti fa male la pancia e la schiena, ma poi passa.” “Sicuro?” “Sicuro.” [...] Passai tutto il pomeriggio a parlare con lei, fino all’ora di cena. Per quella ferita non si moriva, appurai. Anzi “significa che sei grande e che puoi fare i bambini, se un maschio ti mette nella pancia il suo coso”. Lila ci stette a sentire senza dire niente o quasi. Le chiedemmo se lei aveva il sangue come noi e la vedemmo esitare, poi malvolentieri ci rispose di no. Di colpo mi sembrò piccola, più piccola di come l’avevo sempre vista». Dolore, ferita, capacità di generare e di sedurre, maturazione e cambiamento irrevocabile rispetto a chi ancora è rimasto nel regno dell’infanzia: questi sono i temi che animano la mente femminile impegnata a misurarsi con la rivoluzione corporea e con tutte le sue ricadute biologiche, emotive, relazionali. Si tratta di un evento che coinvolge anche le mamme, per lo più le prime a essere informate e chiamate a fornire suggerimenti e mezzi, oltre a essere per le mutanti il primo esempio vivente di come si gestisce questo «ospite» ricorrente. Rassicurare la ragazza sulla naturalità dell’evento, aiutarla

a esprimere i suoi vissuti sul tema senza enfasi o drammatizzazioni non richieste, rispettandone la privacy, è il miglior aiuto che le si può dare.”

PER APPROFONDIRE

IL MASCHIO

Bignamini (2018):

“Ben diversa è l’esperienza dei maschi, per i quali non è possibile rintracciare un evento paragonabile al menarca, in grado di sancire da solo l’avvenuta maturazione puberale. Nel loro caso, per convenzione, si considera evento indicativo la prima eiaculazione, o spermarca, in seguito a masturbazione o durante il sonno. Si tratta di un evento che non possiede quegli aspetti di ufficialità e riconoscimento sociale propri del menarca, ma resta privato, come privata è l’esperienza dell’orgasmo e del piacere sessuale. Talvolta è vissuto senza grande consapevolezza, soprattutto nei primi episodi notturni. Eppure l’emissione dello sperma, accompagnata dalla percezione di eccitazione e piacere, costituisce per i maschi il più chiaro segnale dell’accesso alla maturità sessuale: da quel momento in poi, i ragazzi entrano a far parte del mondo degli uomini e sono chiamati a fare i conti con la propria istintualità. Se sul versante femminile le questioni erano la gestione del dolore, della seduzione e della generatività, a occupare la mente maschile sono la capacità di vivere appieno e di governare desiderio, godimento e frustrazione, affermazione e controllo. Altrettanto rappresentativi appaiono alcuni brani di scrittori che descrivono «dal di dentro» l’esperienza dei ragazzini nel loro primo misurarsi con l’intensità del desiderio sessuale. Jonathan Safran Foer, per esempio, nel suo libro *Eccomi*, dà così voce a Sam, tredicenne alla scoperta della masturbazione: «Più il pugno scivolava su e giù per il membro, più si rafforzava in lui il sospetto che stesse accadendo qualcosa di autenticamente significativo – non solo piacevole, ma mistico. Era un crescendo di piacere, strinse più forte, e il piacere aumentò ancora di più, poi con un piccolo affondo per l’uomo, l’umanità fece un passo gigantesco attraverso il canyon che separava una vita schifosa, patetica, inautentica dal mondo libero da imbarazzi, rabbie e goffaggini in cui voleva abitare per il resto dei giorni e delle notti che avrebbe trascorso sulla terra. Dal suo pene sgorgò una sostanza che sarebbe stato costretto ad amare più di quanto amava qualunque persona nella sua vita, più di qualunque idea: l’amava così tanto che divenne sua nemica...». Anche Daniel Pennac, nel suo romanzo *Storia di un corpo*, descrive in una prospettiva soggettiva il modo in cui il protagonista vive l’impatto con la sua prima eiaculazione, sottolineando come piacere, controllo e futuro siano i temi portati sulla scena da questo evento: «13 anni, 5 mesi, 6 giorni. Papà mi aveva avvisato! Ma una cosa è saperlo, un’altra è quando ti succede! Mi sono svegliato e sono saltato giù dal letto. Avevo il pigiama tutto bagnato e le mani appiccicose! Ce n’era pure sulle lenzuola. In realtà ce n’era dappertutto. Il cuore mi batteva all’impazzata. Togliendomi il pigiama mi è venuto in mente quello che diceva papà. Eiaculazione, ragazzo mio. Se ti succede di notte, non aver paura, non hai ricominciato a fare pipì a letto, è il futuro che arriva. Niente panico, tanto vale che ti abitui, perché produrrai sperma per tutta la vita. All’inizio lo controlli poco: una strusciatina, piacere e olà fuori tutto! E poi ti

abitudini, impari a trattenerli e alla fine ne fai un ottimo uso». Anche nel caso della pubertà maschile, contesti culturali diversi hanno elaborato nei secoli codici, usi e costumi diversi per affrontare l'evento della prima eiaculazione e della scoperta del piacere.

PER APPROFONDIRE

LA FEMMINA

Del resto, il modo in cui la sessualità e il suo potere desiderante vengono vissuti è profondamente cambiato nel corso degli ultimi decenni, in linea con le trasformazioni dei modelli culturali, etici, educativi relativi al tema del desiderio e dell'erotismo. Se un tempo intorno al risvegliarsi dell'eccitazione e della spinta al piacere si attivavano divieti, tabù e conseguenti sensi di colpa, oggi l'idea che dare espressione e soddisfazione al desiderio sessuale sia «un peccato» è fortemente ridimensionata. Piuttosto, la capacità di godere, di sperimentare una sessualità gratificante, è divenuta un imperativo, e conflitti e inibizioni sono stati sostituiti da ansia da prestazione e timore di sfigurare. Allo stesso modo, se fino a pochi anni fa vigevano tabù ancora più estesi e rigidi intorno alla masturbazione femminile, oggi l'esistenza di una spinta eccitatoria e di forme di autoerotismo anche nella donna è un dato ormai uscito dall'ambito del segreto e della negazione, anche tra molte ragazzine. Eppure permane una differenza che pare irriducibile intorno al modo più intimo e privato in cui l'eccitazione e il godimento vengono vissuti. Il desiderio e il piacere femminili appaiono fenomeni più complessi e stratificati, meno decodificabili e in parte ancora velati da forme di silenzio e imbarazzo, per certi aspetti coerenti con gli stereotipi di genere, per altri risonanti con le caratteristiche dell'apparato sessuale femminile, più interno, misterioso, complesso di quello maschile. Negli ultimi decenni, molti saggi sono stati pubblicati per cercare di rendere più comprensibili le misteriose logiche del desiderio femminile. Un esempio particolarmente vivido e convincente è la scena del film *Harry ti presento Sally*, in cui una Meg Ryan agli esordi spiega all'amico quanto sia cieca e illusoria la sua convinzione di poter distinguere un orgasmo femminile reale da quello messo in scena allo scopo di compiacere il partner. Al culmine della sua rappresentazione orgasmica, nell'affollato ristorante dove stanno pranzando, la protagonista addenta soddisfatta il suo panino, come a segnalare all'amico la potenza di un femminile che non può mai essere del tutto messo a nudo, poiché mantiene invisibile al sapere maschile la forza profonda dei propri istinti, difendendo una sua inaccessibilità che supera qualsiasi esercizio di potere. Fin dall'inizio, in ogni modo, il corpo annuncia una verità che oggi può risultare a tratti scomoda, cioè che maschi e femmine sono diversi e crescono in modo diverso. È sempre il corpo a dettare al preadolescente il compito a cui deve devotamente dedicarsi: quello di decidere quale tipo di maschio o di femmina intenda essere. Anche in questo caso, si tratta di un'operazione che appare inevitabilmente influenzata dalla storia e dalle inclinazioni personali, dai modelli socio-culturali e dai codici generazionali. A parte situazioni specifiche (come le problematiche transgender), il confronto con la necessità di appartenere al genere dettato dai cromosomi e dal corredo ormonale e con l'onere di decidere come incarnarlo attraverso il corpo, la mente, le azioni, è proprio un compito

evolutivo specifico di questa fase di vita, che non può essere ulteriormente posticipato. Non sempre questo confronto viene portato avanti con serenità e senza intoppi o conflitti. Il più delle volte, però, tali ostacoli si superano, e se abbiamo la pazienza di accompagnare i nostri figli mutanti con attenzione e sensibilità, li vedremo approdare, più o meno agilmente, nel mare più vasto e diversamente turbolento dell'adolescenza.

PER APPROFONDIRE

L'OMOSESSUALITÀ

Una situazione particolarmente delicata è quella dei ragazzi che intorno a questa età scoprono di avere inclinazioni omosessuali. Sebbene tali inclinazioni abbiano a che fare con il tema della scelta dell'oggetto d'amore, e non con quello dell'identità di genere, e a questa età non segnalino necessariamente un'effettiva omosessualità, in alcuni casi contribuiscono a rendere il processo di individuazione ancora più complesso. Avvertire attrazione nei riguardi di persone del proprio sesso può infatti accentuare un possibile senso di «diversità» rendendo più difficile riconoscersi con i valori del proprio genere per ritagliarsi un personale modo autentico di incarnarli. Tutto ciò diviene ancora più faticoso e doloroso nei casi in cui la nascente omosessualità del ragazzo si confronti con una forte omofobia nel gruppo dei pari. Si tratta di questioni che richiedono massima attenzione e molto ascolto da parte dell'adulto, che deve trovare una giusta via tra il darvi troppa importanza e il prendere sotto gamba dubbi e domande che il ragazzo sta cominciando a porsi.”

PER APPROFONDIRE

IL CAMBIAMENTO PSICOBIOLOGICO

Bignamini (2018):

“In tutti questi esempi, ci si misura con esuberi sensoriali, scorie e ingombri corporei che restano nel preadolescente ancorati a un linguaggio concreto e criptico, piuttosto lontano dalla consapevolezza razionale e dall'elaborazione in pensieri e parole. Se il corpo è la chiave di accesso al futuro, la mente è come in ritardo, affannata a rincorrere trasformazioni troppo rapide e implicite per essere rappresentate, ancora priva dei potenti strumenti di elaborazione forniti dall'accesso al pensiero simbolico. Accesso imminente ma, in questo stadio, non ancora compiuto. Le moderne tecniche offerte dai più recenti sviluppi delle neuroscienze hanno permesso di dare a questa apparente immaturità della mente una spiegazione organica, connessa agli stili e ai tempi di sviluppo delle diverse aree cerebrali. Alcuni ricercatori hanno mostrato come il cosiddetto «nodo cognitivo regolatore», cioè il circuito neurologico che si occupa di valutare una situazione permettendo al soggetto di adattare le proprie azioni ai suoi interlocutori e di agire con responsabilità, si trova in un'area cerebrale (la corteccia prefrontale) che si sviluppa tardi, raggiungendo la propria maturazione non prima dei 25 anni, con tempi dunque molto più lunghi dei circuiti emotivi. La presenza di un alto tasso di impulsività, in un'epoca di particolare subbuglio ormonale come è quella puberale, è dunque assolutamente fisiologica, poiché le capacità di autoregolazione attraverso il pensiero e la consapevolezza sono piuttosto

scarse. Forse non è un caso che vengano chiamati «denti del giudizio» gli ultimi molari, che vedono la loro comparsa nell'intervallo compreso tra i 18 e i 25 anni, o che vengano ammessi a votare per il Senato gli individui che raggiungono i 25 anni di età. Da qualche parte, nella mente dei nostri legislatori come nella sapienza popolare, si conosceva la veridicità del diverso timing di maturazione cerebrale ben prima che esistessero le neuroscienze a segnalarlo. Un altro interessante fenomeno neurologico tipico della preadolescenza è il cosiddetto *pruning sinaptico*, che consiste nel proliferare di nuovi neuroni e nuovi circuiti sinaptici. Non tutte le connessioni neurali sono utili, saranno l'esperienza e la frequenza di utilizzo a sfoltire i circuiti, mantenendo quelli più funzionali e lasciando decadere quelli che non servono. La sovrappopolazione sinaptica crea una sorta di «rumore di fondo», o interferenza, che rallenta le prestazioni e rende il ragionare meno efficace, come se fosse costantemente intralciato da altri possibili percorsi di pensiero o elaborazione. «Allora quando li vediamo rimbambiti e distratti, che non riescono più a fare due per due, dobbiamo dirci: “Portiamo pazienza, è il *pruning sinaptico*!”» ha commentato una insegnante di scuola media durante una serata informativa. Non ho potuto che darle ragione, tra le risate di solidarietà di tutti i presenti.”

PER APPROFONDIRE

IL PENSIERO SIMBOLICO

Bignamini (2018):

“Se diversi sono oggi i dati biologici a sostegno del particolare modo di utilizzare la mente ed esperire le emozioni che caratterizza il mutante, già a metà del Novecento Jean Piaget era arrivato a conclusioni simili. Basandosi sull'osservazione diretta e su esperimenti pratici, aveva messo a punto un modello di sviluppo delle competenze cognitive suddiviso in stadi, che vedeva proprio intorno ai 12 anni l'acquisizione delle capacità di pensiero astratto. Fino a quell'età, i bambini sono in grado di ragionare solo in maniera concreta, non possono elaborare teorie o risolvere problemi su un piano puramente concettuale e deduttivo. Negli anni della preadolescenza, il pensiero compie un passaggio cruciale: comincia a liberarsi dalla concretezza per lanciarsi nel mondo delle idee e dei concetti, diviene progressivamente in grado di operare attraverso simboli, di muoversi nello spazio potenzialmente infinito dell'astrazione. Ogni tanto i preadolescenti ci stupiscono, mettendo in luce le prime acquisizioni del pensiero simbolico in un tema, una discussione a tavola o nel loro diario. Si tratta tuttavia di un passaggio che non è immediato: ci vuole del tempo perché il ragazzo impari a utilizzare i potenti mezzi del pensiero simbolico in maniera adeguata ed efficace. Ne abbiamo un riscontro immediato nel modo in cui i preadolescenti ragionano e si esprimono: iniziano a mettere in discussione il punto di vista degli adulti, a contestarne il sapere e le opinioni, ma le teorie che costruiscono su se stessi e il mondo sono manufatti primitivi, espressi in un linguaggio ancora poco articolato e complesso. Se accade di sentire un mutante produrre riflessioni raffinate, magari in un linguaggio forbito, non dobbiamo cadere nell'errore di pensare che sia farina del suo sacco: per lo più sta imitando gli adulti, utilizzando in maniera compiacente e infantile le loro stesse parole.”

PER APPROFONDIRE IL PREADOLESCENTE

Bignamini (2018):

“Queste considerazioni aiutano a dare ulteriore senso alla disarmonia e alle incoerenze dei preadolescenti, spesso ragazzotti fatti e finiti con una mente ancora immatura, ancorata a stili di pensiero che non sembrano essersi mossi dall’infanzia. È visibile agli occhi di tutti come il preadolescente sia spaccato in due, un corpo cresciuto e una mente ancora piccola, di giorno un ragazzino che impenna con il motorino, di sera un bambino che ricerca l’abbraccio della mamma. Sarà solo con l’adolescenza piena, con le armi fin qui inedite del pensiero astratto, che corpo e mente torneranno a integrarsi e che il ragazzo potrà assumere pienamente come parte della propria identità i nuovi connotati, dando un’espressione più coerente e consapevole alle risorse e alle spinte della crescita. La condizione di disarmonia propria dei preadolescenti si riflette anche nel modo intenso, primitivo e talvolta disarmante, per loro e per gli adulti che li circondano, che hanno di vivere le emozioni. In particolare, ci sono alcune emozioni che nella preadolescenza sono di casa e che, in assenza del pensiero simbolico, non trovano la maniera di esprimersi a parole. Al primo posto della classifica emotiva dei mutanti possiamo collocare la vergogna, per lo più rivolta a quel corpo attraversato da mutazioni e turbamenti che esulano da qualsiasi possibilità di controllo e governo. Le nuove forme, un seno particolarmente florido, o al contrario ancora troppo piatto rispetto alle coetanee, i fianchi pronunciati, i nuovi depositi di grasso che ancora non si dispongono in modo armonioso, le sudorazioni o le eruzioni di brufoli, possono generare nella ragazzina un grande imbarazzo.”

PER APPROFONDIRE IL CORPO nella PREADOLESCENZA

Bignamini (2018):

A volte le trasformazioni del corpo turbano la mente anche quando potrebbero essere fonte di apprezzamento. Scoprire di possedere un corpo capace di sedurre, di muovere sguardi di ammirazione nell’altro, può essere per la ragazzina occasione di grande scompiglio. Le parole di Victor Hugo, quando descrive Cosette che sta diventando una donna, nel suo romanzo *I miserabili*, sono in questo senso molto rappresentative: «Un giorno che si guardava per caso nello specchio, parve a Cosette d’esser carina, cosa che la gettò in uno strano turbamento. Fino ad allora non aveva pensato al suo viso, si vedeva nello specchio, ma senza guardarsi [...]. Non dormì tutta la notte. “Se fossi bella?” pensava. “Come sarebbe curioso che fossi bella!”». Nei maschi, la voce disarmonica, braccia e gambe allungate dallo scatto di crescita, la peluria e l’apparato genitale in espansione possono costituire fonte di grandi sentimenti di vergogna, sia quando la crescita avviene, sia, e ancora più spesso, quando tarda a comparire. Il confronto con i pari, costante metro di giudizio, può divenire in chi è più lento particolarmente disturbante, fino a generare comportamenti di evitamento. Nel suo *Storia di un corpo*, Pennac racconta come la ricerca di un

parametro, di un termine ideale di paragone che aiuti ad assumere un senso di padronanza sul proprio corpo, si risolva per il protagonista nel confronto con la figura di corpo perfetto, letteralmente da manuale, presentata sulla tavola anatomica dell'enciclopedia di casa: «13 anni, 1 mese, 2 giorni. Sono uscito dalla mia camera, sono andato nella biblioteca in punta di piedi, ho aperto il Larousse, ho tagliato la tavola anatomica con il righello [...] ho infilato la tavola nello specchio dell'armadio e ho confrontato l'uomo lì raffigurato e me. In realtà non abbiamo assolutamente nulla in comune. Il tizio della tavola anatomica è un atleta adulto. Ha le spalle larghe. Se ne sta dritto sulle gambe muscolose. Io invece ho un aspetto insignificante. Sono un ragazzetto flaccidino, bianco, con il torace incavato, così magro che mi si potrebbe infilare la posta sotto le scapole [...]. Ebbene io ti difenderò! Ti difenderò anche da me stesso! Ti farò i muscoli, ti fortificherò i nervi, mi occuperò di te ogni giorno, mi interesserò a tutto quello che senti». Se in questo caso il senso di imbarazzo e inadeguatezza del protagonista si traduce in un proposito di attiva presa in carico del proprio corpo, non sempre (...) i preadolescenti hanno reazioni così costruttive.

PER APPROFONDIRE

LE EMOZIONI DEL PREADOLESCENTE

Bignamini (2018):

Vergogna, paura (e la tristezza) e rabbia, le tre emozioni tipiche dell'adolescente.

Accanto alla vergogna la paura.

Strettamente connessa alla paura vi è spesso anche la tristezza, un vissuto di lutto rispetto alla perdita dell'infanzia e delle fonti di appartenenza e gratificazione infantili.

La rabbia

A risvegliarlo dall'apatia vi è un'emozione di tutt'altra forza e qualità, che di questa fase sembra essere la regina: la rabbia. I neonati istinti puberali – quel testosterone che accende il desiderio sessuale ma allo stesso tempo è responsabile degli impulsi aggressivi nei maschi, così come le perturbazioni ormonali del ciclo femminile – contribuiscono a dotare di un portato biologico, di una carica ancestrale, le nuove istanze e i desideri che animano il mondo del preadolescente.

Un altro compito di crescita proprio di questa età, dunque, può essere descritto come il riuscire a vivere la fisiologica scissione tra corpo e mente senza spaccarsi, senza cadere in una rigida frattura che potrebbe risultare in seguito troppo difficile da riparare.

I preadolescenti iniziano concretamente a chiudere la porta, del bagno o della loro cameretta, segnando una linea di demarcazione tra sé e i genitori che parte dallo spazio domestico – dove sanciscono il bisogno che il loro corpo non sia più immediatamente esposto alla vista di mamma e papà – ma che investe anche lo spazio simbolico della mente. Si tratta di un'esigenza che, anche in questo caso, muove le sue prime spinte dalla matrice biologica dello sviluppo e dall'accendersi delle pulsioni sessuali.

*PER APPROFONDIRE***I 4 COMPITI di CRESCITA DEI “MUTANTI”**

Confrontarsi con l'appartenenza al proprio genere

Non spaccarsi tra il corpo e la mente

Tracciare i primi confini con i genitori

Avviare approcci con l'amico del cuore e/o il gruppo monosessuale

PER APPROFONDIRE Adolescenti in Rete

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

I preadolescenti sono navigatori molto più esperti degli adulti ma poco preparati di fronte al rischio di diventare vittime delle proprie stesse pagine *Facebook* e dei commenti efferati del compagno di turno. Senza spingerci nei casi estremi raccontati dalla cronaca, sono sotto gli occhi di tutti situazioni di disagio e di malessere provocati da un uso maldestro e anticipato delle tecnologie.

PER APPROFONDIRE L'accelerazione sociale

Quando parliamo di anticipazione della trasformazione puberale nei ragazzi non possiamo tralasciare il fatto che l'intera nostra società ha subito negli ultimi anni un massiccio processo di accelerazione. Si tratta di un fenomeno che non riguarda solo il progresso tecnologico, che ci dota di strumenti in grado di ottenere informazioni, di organizzare spostamenti, di garantire scambi di messaggi «in tempo reale» portandoci a confronto con continue innovazioni e apprendimenti.

PER APPROFONDIRE L'insicurezza adolescenziale

Il vissuto di insicurezza, confusione, disorientamento generato dal frantumarsi delle grandi bussole di un tempo viene combattuto attraverso la rincorsa a continue dosi di conferme.

PER APPROFONDIRE L'adolescente, Narciso (ed Eco)

Fare tante cose, conoscere tanta gente, assaggiare tutto il possibile, in un *carpe diem* che si esprime in un frenetico ed effimero consumo del tempo, diviene un imperativo potente a cui non ci si può sottrarre. In questa cornice, non solo chi si ferma, ma chi rallenta, chi esita o dubita finisce per sentirsi perduto.

È chiaro quanto questo orizzonte culturale si connetta con la sensibilità narcisistica così diffusa tra i giovani e gli adulti-adolescenti di oggi.

La ricerca di apprezzamento e di visibilità come conferma del proprio esistere, e delle proprie qualità, viene a essere uno dei motori più efficaci e solidi delle nostre scelte. Il fuoco va spostandosi dal futuro al presente, dal pubblico al privato, da ciò che è bene comune all'indice di gradimento che la propria immagine e le proprie imprese ottengono in un qui e ora in costante upgrade.

Narcisismo, spinta a bruciare le esperienze, sete di notorietà si connettono ulteriormente alla particolare condizione di attesa e investimento ideale con cui i preadolescenti di oggi incontrano la realtà della loro trasformazione. Se è vero che da sempre l'infanzia è una lunga e implicita preparazione alla crescita, una sorta di tacito allenamento al momento in cui si scenderà in campo da titolari, i preadolescenti di oggi sembrano giungere a questo momento con un'esperienza di «attesa» già consapevole, esplicitata e consolidata nel tempo. Un'attesa caricata di aspettative e alti ideali, una sorta di preinvestimento narcisistico. I preadolescenti di oggi sembrano ricoprire con fantasie di gratificazione personale quell'identità di giovani uomini o giovani donne, in arrivo con la pubertà, prima ancora di averla incontrata, esponendosi inevitabilmente

12. ADOLESCENZA, UNA CATEGORIA SCIENTIFICA STORICAMENTE RECENTE

OBIETTIVI MINIMI: cosa significa 'adolescenza'; l'adolescenza nella teoria degli stadi psicosociali di Erikson.

L'adolescenza intesa come categoria scientifica è un costrutto recente della ricerca scientifica e psicologica.

Prima del Novecento nelle società tradizionali il passaggio dall'infanzia all'età adulta era scandito da riti di iniziazione che esprimevano in forma simbolica l'uscita dallo stato di dipendenza dell'infanzia all'autonomia dell'adulto: il bambino ormai cresciuto diventava adulto attraverso una qualche forma di prova di coraggio, forza, determinazione, che segnavano il suo passaggio.

Prima del '900 nelle società tradizionali il passaggio dall'infanzia all'età adulta scandito da riti di iniziazione che rappresentano in chiave simbolica l'allontanamento dallo stato precedente e la reintegrazione nella società con un diverso stato ("scuole di foresta", mutilazioni, circoncisione, tatuaggi, etc.) .

Dopo la seconda rivoluzione industriale e i conseguenti mutamenti sociali ed economici si ha un forte aumento dell'istruzione superiore giovanile e una diminuzione della loro occupazione lavorativa.

La ricerca psicologica perciò elabora nel corso del tempo diversi approcci e modelli dell'adolescenza intesa come nuova categoria della vita umana.

12.1. IL MODELLO PSICOBIOLOGICO dell'ADOLESCENZA (Stanley Hall)

Il modello più antico, denominato quale modello psico-biologico, risale a Stanley Hall, autore del saggio che introdusse nel dibattito non solo scientifico il termine stesso di adolescenza, *On Adolescence* (1904). Richiamandosi a Darwin per sottolineare che lo sviluppo dell'individuo era filogeneticamente orientato al mutamento dal bambino all'adulto (l'ontogenesi ricapitola la filogenesi), raccolse una quantità enorme di dati sul fenomeno adolescenziale, quali i racconti degli adulti che con interviste rievocavano gli anni del passaggio dall'infanzia all'età adulta, o l'analisi di diari e lettere scritti in quel periodo dai soggetti. Hall descrive

l'adolescenza come una seconda nascita durante la quale il giovane diviene adulto acquisendo le tipiche qualità della maturità umana, col rinnovamento totale della sua personalità e con una profonda diversità mentale. Se il bambino è orientato al mondo materiale esterno, l'adolescente appare invece orientato all'esplorazione interiore.

Ricordo del mio incontro di quegli anni con autori come Kafka, della lettura de *La metamorfosi* ma anche de *Il Castello*; ricordo di essermi appassionato per la trasposizione cinematografica in bianco e nero de *Il processo* di Orson Wells con Anthony Parkinson e Jeanne Moreau, con delle sequenze girate al 'Palazzaccio', il palazzo di Giustizia di Roma, città del mio primo amore vero, travolgente e senza speranza. Erano gli anni dell'impegno civile e politico, con mie scelte anche controcorrente - seppur democratiche e *liberal* - rispetto al *mainstream* del momento.

La passione per la fantascienza, scoperta della terza infanzia, poi arricchita dalla televisione di allora e dall'incontro col cugino più grande; la visione di *2001, Odissea nello spazio* di Stanley Kubrick, ma anche di *1999, Occhi bianchi sul pianeta terra* o *2022, i sopravvissuti*; e la mostra di Harry Moore a Firenze con le prime amiche e amici. Frammenti autobiografici, materiale per le proprie autoanalisi anche, ma soprattutto flash sull'adolescenza diversa in contesti storici molto diversi dall'attuale. Hall aveva compreso come l'adolescenza sia l'età dei sentimenti contrastanti, degli innamoramenti senza senso, della sofferenza e dell'entusiasmo, del sentirsi immortali e dello scoprirsi fragilissimi insieme, del romanticismo mixato all'esistenzialismo e della rabbia quasi furore e dell'abbandono autodistruttivo. L'interpretazione dell'adolescenza in questa chiave così conflittuale e sofferta in particolare verso le figure genitoriali per conquistare con sofferenza la propria libertà, rimarrà a lungo il modello di riferimento della ricerca scientifica.

Ricordo un pomeriggio di piena estate, in solitaria al cinema, per godermi della visione de *Il laureato* con un giovanissimo Dustin Hoffman e una meravigliosa e conturbante Anne Bancroft, con la musica struggente di Paul Simon e Art Garfunkel, e la corsa sulle strade degli *States* a bordo di una Duetto rossa per realizzare il proprio sogno d'amore con una conclusione aperta, come aperte sono le strade del non più adolescente.

Eppure questa visione dell'adolescenza presupponeva un contesto storico assai diverso rispetto all'attuale; ma all'epoca quello studio di Hall divenne il punto di riferimento per la psicoanalisi come per la psicologia dell'età evolutiva nascente; e si trattava pur sempre di uno studioso che aveva colto l'importanza proprio del contesto storico e delle variabili socio-economiche e della loro influenza sullo sviluppo umano. Nel contempo Hall pensa che questa fase della vita umana sia tutt'altro che storicamente determinata: essa, proprio perché è provocata dal mutamento biologico, appartiene agli esseri umani come fenomeno universale, indipendente perciò dalle stesse variabili sociali e culturali.

Quindi, riassumendo il modello psico-biologico di Stanley Hall (1904) è:

1. un approccio biologico-evoluzionistico;
2. l'adolescenza è una fase di rottura rispetto al passato infantile e si configura come una seconda nascita;

3. la persona si rinnova completamente dal punto di vista biologico (la pubertà),
4. psicologico (si completa lo sviluppo della personalità);
5. il soggetto si apre al mondo e nel contempo
6. diventa introspettivo.
7. L'adolescenza è un periodo drammatico, ricco di tensioni e di conflitti, incertezze e intemperanze, e tali caratteristiche sono
8. determinate biologicamente e perciò universali, indipendenti da variabili contestuali.

13. L'ADOLESCENZA OGGI

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).

13.1. 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.

13.2. LA MENTALIZZAZIONE DEL CORPO

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.

14. IL MODELLO PSICOANALITICO dell'ADOLESCENZA.

OBIETTIVI MINIMI: cosa sono 'intellettualizzazione' e 'ascetismo'?

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'imgo 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.

14.1. 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 inconse 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.

14.2. 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).

ESERCIZIO.

Per esercitarsi in vista della prova finale:

Pioniere della psicologia psicoanalitica è stato Sigmund Freud; la figlia, Anna Freud, ha individuato due processi difensivi dall’angoscia tipici del periodo adolescenziale, l’intellettualizzazione e l’ascetismo. In cosa consistono?

L’attaccamento è il frutto di un sistema biologico che promuove la vicinanza tra il ‘cucciolo d’uomo’ e il *caregiver* per aumentare la sua probabilità di sopravvivere nell’ambiente in cui nasce e cresce. Come può influire in adolescenza?

IL MODELLO SOCIO-ANTROPOLOGICO DELL’ADOLESCENZA

Margaret Mead scrisse l’opera sua più conosciuta “*Adolescenza a Samoa*” nel 1928. Adottando il metodo dell’osservazione partecipante e anticipando così il metodo etnografico, la giovane studiosa compara la vita sociale dei samoani dell’Isola di Samoa nel Pacifico meridionale con quella americana del suo tempo. Questa lettura comparata delle vite sociali la spinge ad attribuire i conflitti e le inquietudini dell’adolescenza delle giovani e dei giovani americani all’organizzazione complessiva sociale e della famiglia in particolare, strutturate in maniera autoritaria e restrittiva.

La vita dei giovani americani appariva caratterizzata da eccessiva dipendenza dei figli dai genitori, e i confronti con aspetti salienti della vita, come quello sessuale, pongono in evidenza le profonde differenze tra le due culture anche in termini di benessere dei loro componenti più giovani.

In buona sostanza l'adolescenza appare come un fenomeno culturalmente determinato. Si tratta di conclusioni che rischiano, però, di sottovalutare la conflittualità comunque presente tra i membri della società di Samoa. In ogni caso il saggio della Mead pone in evidenza la centralità della cultura nello sviluppo della persona.

15. LA TEORIA STADIALE di ERIKSON

“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.

15.1. L'ADOLESCENZA NELLA TEORIA STADIALE di ERIKSON

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.”

PER APPROFONDIRE. GLI ALTRI STADI PSICOSOCIALI di ERIKSON

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 é 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. , 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'."

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale:

nel modello degli stadi evolutivi psicosociali di Erikson il periodo adolescenziale è dominato dalla tensione fra identità e confusione o dispersione dell'identità; in questo periodo le relazioni amicali sono particolarmente significative. Perché?

16. DA EDIPO A NARCISO: L'ADOLESCENZA TRA RIBELLIONE E SELFIE

OBIETTIVI MINIMI: l'adolescenza nella società contemporanea; adolescenza e famiglia, com'è cambiato il rapporto rispetto al passato.

16.1. La famiglia odierna è quella 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!»". L'immagine dell'adolescente quale *stürmer und dränger*, o *storm and stress*, disegnato dalla stessa psicoanalisi fino agli settanta, ha ceduto oggi 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. Da ciò si può inferire che l'adolescente della contemporaneità solitamente non ricerca il conflitto con le generazioni adulte.

16.2. 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 onomatopeiche, 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.

16.3. 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”.

16.3. 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”.

16.4. 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*).

17. ASSENTE, CHI?

Ieri, oggi. Sono assenti i padri, o è assente il Padre? Osserva sempre Pellizzari (2010), oggi “la marginalità tipica del tempo adolescenziale tende a cronicizzarsi, a diventare dimensione esistenziale”. Nasce così “la categoria del precariato che riflette

non solo l'incertezza sempre più diffusa circa la propria collocazione nel sistema produttivo, ma contemporaneamente la "liquidità" del proprio status identitario: una marginalità dove le differenze abolite non si rigenerano, ma permangono indistinte e cangianti." Si tratta di un contesto che appare meno drammatico e violento rispetto a una volta: "l'adolescente ribelle che vuole scappare di casa" è sostituito dall'adolescente 'parassita' che sfrutta il proprio stato di dipendenza. Questo contesto sembra ostacolare il superamento della crisi adolescenziale e contribuisce a prolungarla indefinitamente. Spesso ciò è attribuito a una eclissi della figura paterna.

Questa spiegazione rischia però di essere semplicistica rispetto alla complessità del reale. Pellizzari (2010) osserva che in effetti mai i padri sono stati così presenti come oggi nella vita della famiglia.

Ciò che è assente non sono loro ma "il Padre", cioè "l'autorità paterna che un tempo organizzava l'intero vivere civile." "Una volta il padre era il "capofamiglia", così come il sovrano era capo di un popolo e Dio capo del mondo": "questa struttura piramidale conferiva al padre un'autorità che travalicava le sue caratteristiche personali" per cui "veniva rispettato e temuto per quello che rappresentava, non per quello che era". Oggi, invece, "ciascun padre deve conquistarsi il suo ruolo senza che questo sia più dato come me un fatto acquisito." L'assenza de "il Padre" rende tutto più difficile e incerto perché "l'adolescente senza il supporto conflittuale di una autorità consolidata con la quale scontrarsi viene a trovarsi più solo". Come i genitori che lo fronteggiano l'adolescente "è orfano di quell'orizzonte simbolico che per molto tempo, nel bene e nel male, ha modulato lo scontro generazionale".

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista dell'esame finale:

il nuovo sistema educativo genitoriale più diffuso nella nostra società e cultura è 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. Riflettere su questa sintesi.

18. SVILUPPO FISICO, COGNITIVO e SOCIALE NELL'ADOLESCENZA

Lo sviluppo fisico ed emotivo si accompagna allo sviluppo cognitivo e intellettuale e l'acquisizione del pensiero operatorio formale ha importanti conseguenze sul piano affettivo, emotivo e sociale anche in relazione alle figure genitoriali, in precedenza garanti della stabilità del mondo in cui si svolgeva la vita infantile.

Come osserva Pellizzari (2010), "durante l'adolescenza questo mondo garantito dall'autorità genitoriale viene meno di fronte alla conquista del pensiero astratto." Dato che "ogni rivoluzione epistemologica poiché mina le fondamenta del mondo al quale si è abituati, le certezze che lo sostengono, assume il significato perturbante di un cambiamento catastrofico", così avviene anche nell'adolescente che "se, da un lato, sperimenta l'eccitazione di una indipendenza e di una libertà del pensiero che

può indagare una verità non più monopolizzata dall'autorità, da un altro lato, si trova smarrito nel regno dell'incertezza.”

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.

19. *HIKIKOMORI*

Fonte: Valeria Donelli, Samuele Lambertino

<https://www.ospedalemarialuigia.it/neuropsichiatria-infantile/hikikomori-sintomi-cause-trattamenti/>
Cfr. <https://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/hikikomori-sindrome-culturale-internalizzante-o-ritiro-volontario/>

“C’è un mito shintoista sulla dea del sole Amaterasu.

Dopo lunghi scontri con il fratello, in segno di protesta Amaterasu si è rinchiusa in una caverna, isolandosi dal mondo.

Oscurità e morte consumarono il Giappone.

Solo con gli sforzi di milioni di altre divinità, Amaterasu fu attirata fuori dalla caverna e il mondo tornò alla luce e alla salute.

Sebbene la storia di Amaterasu sia leggenda, oggi in Giappone decine e decine, forse migliaia, di giovani e adulti si stanno sigillando nelle loro caverne virtuali.

Si chiamano *hikikomori*.” [Teo, A. R. (2010)]

Di *Anime* e *Manga* sono piene le stanze delle e degli adolescenti (e non solo). La ‘nona arte’, come viene chiamato il fumetto dai suoi cultori, è sempre più correlato ai diversi momenti evolutivi.

La cultura *made in Japan* ha conosciuto una diffusione enorme. E da quel paese si è diffuso anche un fenomeno a cavallo tra la psicopatologia e la dimensione sociale che ha attirato l’attenzione anche degli studiosi italiani (a.e. Lancini).

“*Hikikomori*” è un termine giapponese che descrive un particolare fenomeno psicopatologico che si manifesta attraverso ritiro sociale, auto-esclusione dal mondo esterno, isolamento e rifiuto totale non solo per ogni forma di relazione, ma anche per

la luce del sole (i giovani *hikikomori*, spesso, sigillano le finestre con carta scura e nastro adesivo).

Il ritiro sociale è sempre stato un sintomo di numerose patologie psichiatriche. Spesso è presente in pazienti con depressione, fobia sociale, schizofrenia. Ma la grande diffusione degli *hikikomori* ha portato alcuni autori a considerarlo un disturbo mentale a sé (Saito, 1998). Sebbene il numero di articoli su questo fenomeno sia in aumento, una recente *review* (Tajan, 2015) ha evidenziato come ancora non sia presente una chiara descrizione dell'*hikikomori*. Ad oggi quindi non rientra all'interno della categorizzazione psichiatrica internazionale (DSM-5).

Nonostante non esista ancora un'ufficiale definizione dell'*hikikomori* a livello internazionale, il Ministero della Salute giapponese (MHLW) ne ha indicato alcune caratteristiche e sintomi specifici:

- Stile di vita centrato all'interno delle mura domestiche senza alcun accesso a contesti esterni.
- Nessun interesse verso attività esterne (come frequentare la scuola o avere un lavoro).
- Persistenza del ritiro sociale non inferiore ai sei mesi.
- Nessuna relazione esterna mantenuta con compagni o colleghi di lavoro.
- Si esclude la diagnosi di *hikikomori* qualora sia presente un disturbo psichiatrico di maggiore gravità che possa sovrapporsi ai sintomi di ritiro sociale (schizofrenia, ritardo mentale, depressione maggiore, etc.) o altre cause che possano meglio spiegare il ritiro sociale.

Questa tipologia di sintomi, per quanto caratteristici, possono variare per intensità e frequenza.

La vita dei giovani *hikikomori* si svolge pertanto all'interno della loro casa o camera da letto. Le uniche interazioni con l'esterno avvengono attraverso internet, attraverso l'utilizzo di chat, social network e videogame.

Gli *hikikomori* sono caratterizzati dall'evitamento di qualsiasi tipo di relazione e comunicazione diretta con altri individui.

Una descrizione dell'*hikikomori* da parte del Ministero della Salute giapponese (MHLW) precisa:

“L'*Hikikomori* è un fenomeno psico-sociale, una delle sue caratteristiche è il ritiro dalle attività sociali e il rimanere a casa quasi ogni giorno per più 6 mesi. Ciò si verifica tra bambini, adolescenti e adulti sotto i 30 anni. Sebbene l'*hikikomori* sia definito come uno stato non psicotico, è meglio pensare che i pazienti con schizofrenia possano essere mescolati in questo gruppo fino a quando non riceveranno la diagnosi di psicosi.”

Le ricerche sul fenomeno dell'*hikikomori* sono proliferate negli ultimi anni e sono stati sviluppati alcuni test psicometrici al fine di individuare meglio il disturbo e favorirne la diagnosi [ad esempio, *Hikikomori Assessment Interview* (Teo *et al.*, 2015); *Hikikomori Questionnaire* (HQ-25) (Teo *et al.*, 2018) validato in 5 Paesi; *Hikikomori Social Withdrawal Scale* (HSWS) (Stavropoulos *et al.*, 2019).

In genere gli *hikikomori* presentano alcune caratteristiche comuni. Nonostante sia un disturbo variegato sembra essere predominante in soggetti che presentano alcune caratteristiche:

- giovane tra i 14 e i 30 anni;
- estrazione sociale medio-alta;
- di sesso maschile (nel 90% dei casi);
- figlio unico;
- in genere genitori entrambi laureati in cui uno dei due genitori, in genere il padre, risulta assente in famiglia e spesso ricopre incarichi dirigenziali.

Gli *hikikomori* presentano in genere un completo e totale isolamento sociale, un rifiuto di una qualunque tipologia di rapporti interpersonali non solo esterni ma anche all'interno del proprio nucleo familiare. Spesso le interazioni sociali sono nulle anche con i genitori conviventi, le uniche interazioni sociali con loro si concretizzano nei momenti in cui viene passato il piatto con il pasto all'interno della stanza da letto (Moretti, 2010).

Spesso gli *hikikomori* presentano alterazione dei ritmi circadiani, il disagio psichico può essere espresso anche attraverso forme di aggressività e scoppi di rabbia. Inoltre, uno studio recente ha dimostrato come l'*hikikomori* sia associato ad un elevato rischio di suicidio (Yong, Nomura, 2019). Gli autori confermano che le persone *hikikomori* hanno più probabilità di essere maschi, hanno una storia di abbandono scolastico e hanno precedenti trattamenti psichiatrici.

Tra le principali cause dell'*hikikomori* sono state elencate (Moretti, 2010):

- forte disagio all'interno del contesto familiare e sociale.
- interdipendenza fra genitori e figli (lo stile genitoriale protettivo e amorevole incarnato nel concetto psicologico di “*amae*”, può favorire la dipendenza madre-bambino (Doi, 1973).
- forti pressioni psicologiche da parte dei genitori esercitate sui figli.
- il rapporto col sistema educativo scolastico: il fenomeno dell'*hikikomori* si sviluppa solitamente dopo che il giovane ha trascorso un lungo periodo di assenza da scuola.

L'assenteismo scolastico è spesso la prima manifestazione del comportamento di ritiro ed è spesso un precursore di *hikikomori* in piena regola, attribuito al 69% dei casi osservati (Saito, 1998).

I sociologi aggiungono che fattori come la destabilizzazione economica del Giappone, che determina opportunità di lavoro irregolare, possano essere un importante contributo all'emergenza del fenomeno (Furlong, 2008).

Amae nella cultura giapponese

Il concetto di *amae*, che significa “dipendenza”, è un concetto chiave tipicamente connesso alla società giapponese, che rispecchia non solo la realtà sociale, ma soprattutto la dimensione psicologica privata della struttura familiare nipponica. Sostanzialmente la parola *amae* sta ad indicare un particolare atteggiamento riferito all'espressione del rapporto madre-bambino, una sorta di rapporto simbiotico in cui il bambino continua a sentire e percepire la vicinanza della madre come una necessità assolutamente indispensabile, un estremo bisogno di restarle accanto predisponendosi

in un atteggiamento di dipendenza. Il concetto di *amae* si riferisce a tutti gli aspetti della vita quotidiana giapponese, poiché collegato ad altre caratteristiche insite nella forma mentis nipponica come, ad esempio, “riservatezza” (*enryo*), “dovere sociale” (*giri*), “peccato” (*tsumi*) e “vergogna” (*haji*). La stragrande maggioranza dei casi *hikikomori* lo presenta, stimata all’87-88% (Kobayashi *et al.*, 2003; Takahata, 2003). Un stile genitoriale caratterizzato dall’*amae* sembra essere strettamente correlato con l’*hikikomori*.

Cura dell’*hikikomori*

La cura dell’*hikikomori* è ancora lontana dall’essere definita. Spesso i trattamenti includono un lavoro sul contesto, sulla famiglia e sulle relazioni in generale oltre ad un percorso di psicoterapia individuale (Ranieri, 2016). Simile a molte altre condizioni psichiatriche, la cura dell’*hikikomori* implica una combinazione di psicoterapia e psicofarmacologia (Teo, 2010). La terapia familiare deve comprendere sia il paziente che i suoi genitori, il trattamento cognitivo-comportamentale dovrebbe trattare l’ansia sociale, il senso d’inadeguatezza e la bassa autostima. Il percorso di cura prevede anche esercizi di esposizione alle situazioni temute, esposizione che dovrebbe essere finalizzata ad aumentare gradualmente il contatto sociale. Per coloro che sono ad un livello grave di auto-reclusione, il primo passo di solito dovrebbe comportare visite domiciliari ripetute al fine di attirare il soggetto *hikikomori* fuori dalle loro stanze. Altra strategia potrebbe essere il ricorso alle terapie *on-line*.

Dati sulla cura dell’*hikikomori*

La maggior parte del successo di approcci psicoterapeutici descritta in letteratura (Kondo, 1997; Nabeta, 2003; Ogino, 2004; Sakamoto *et al.*, 2005) sfortunatamente non può essere generalizzata, dato l’elevato potenziale di *bias*. Ad esempio, nessuno studio ha previsto gruppi di controllo.

Visto lo scarso numero di studi sia di trattamenti psicoterapeutici sia psicofarmacologici, è ancora difficile definire strategie di intervento chiare e generalizzabili. Molto spesso quindi la scelta del percorso terapeutico migliore viene definito caso per caso, analizzando nello specifico le diverse caratteristiche del paziente.

Molti sono ancora gli interrogativi: ad esempio, la *Internetaddiction*, la dipendenza da Internet, è causa o conseguenza del fenomeno?

Si ritiene che l’*Hikikomori* sia un fenomeno di interesse per l’Italia poiché, come evidenziato recentemente da Giannini e Loscalzo (2016), gli adolescenti italiani sono caratterizzati da livelli elevati di ansia sociale e, dal momento che l’*Hikikomori* potrebbe rappresentare una forma estrema di questo disturbo (Nagata *et al.*, 2013), nel nostro Paese potrebbe essere diffuso senza essere riconosciuto come tale.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista dell'esame finale:

La parola giapponese "*Hikikomori*" indica l'autoisolamento e il rifiuto della vita sociale in età adolescenziale, più o meno grave. Quali potrebbero essere le cause del diffondersi di questo fenomeno?

20. ADOLESCENTI CON BES

BES: è solo un acronimo. Indica bisogni educativi speciali, tematica affrontata da Loscalzo durante le lezioni. Qui ci si limita a ricordare che non esiste una diagnosi di BES. Attenzione perciò al potere stigmatizzante dall'etichetta BES.

ESERCIZIO

Per esercitarsi in vista della prova finale:

Esiste una diagnosi di BES?

No. 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, quali il PEI (nel caso di soggetti con disabilità) e il PDP.

INDICE DELLE FAQ

- p. 1 Istruzioni e consigli per l'uso
- p. 2 Psicologia della comunicazione
- p. 3 Stili comunicativi e relazionali
- p. 6 Stress e Mindfulness
- p. 8 L'empatia
- p. 9 *Per approfondire*: empatia e neuroni specchio
- p. 10 Gruppo e adolescente
- p. 11 *Per approfondire*: gruppo e scuola
- p. 14 *Per approfondire*: punire serve per apprendere?
- p. 15 Cosa significa apprendere?
- p.17 Dal comportamentismo al cognitivismo, dal cognitivismo al socio-costruttivismo
- p. 19 Lo sviluppo del pensiero morale in adolescenza
- p. 21 *Per approfondire*: la Zona di Sviluppo Prossimo
- p. 23 Scuola, insegnanti e ZSProssimale
- p. 24 Apprendimento, apprendimento per imitazione, apprendimento per *Insight*
- p. 28 Pubertà, preadolescenza e adolescenza
- p. 29 *Per approfondire*: il 'Mutante' (passi scelti)
- p. 41 Adolescenza, una categoria scientifica recente
- p. 43 L'adolescenza oggi
- p. 44 Il modello psicoanalitico dell'adolescenza
- p. 47 La teoria stadiali di Erikson
- p. 48 L'adolescenza nella teoria degli stadi psicosociali di Erikson
- p. 49 *Per approfondire*: gli altri stadi psicosociali di Erikson
- p. 52 Da Edipo a Narciso: l'adolescenza tra ribellione e *selfie*
- p. 57 Assente, chi?
- p. 58 Lo sviluppo fisico, cognitivo e sociale nell'adolescenza
- p. 59 *Hikikomori*
- p. 63 Non esiste diagnosi BES

ESERCIZI

pp. 5 - 6 - 8 - 10 - 11 - 17 - 19 - 21 - 24 - 27 - 29 - 46 - 52 - 58 - 63

