

Katastrofé adolescenziale e paesaggi della metamorfosi identitaria: il possibile ruolo della scuola

La Katastrofé adolescenziale e il ruolo dell'educazione.

Nello studio dello sviluppo adolescenziale vi è una certa concordanza da parte degli studiosi nell'interpretare le trasformazioni che avvengono in questo arco di vita, come inestricabilmente connesse con il cambiamento corporeo conseguente all'affacciarsi della pubertà, in corrispondenza della quale si verifica l'*incipit* del processo che porterà alla definizione di una nuova identità, di un personale modo di leggere il reale, di un proprio senso della vita. Perché questo avvenga, però, è necessario attraversare una radicale trasformazione del proprio mondo interno e delle modalità relazionali con il mondo esterno, così che la centralità di questo periodo evolutivo si può dire che è assunta dal cambiamento, attorno al quale si "avvita" tutta la problematica adolescenziale. Se provassimo a disegnare il percorso tracciato dal cammino della vita di ognuno di noi, vedremmo come vi sono momenti in cui il sentiero si interrompe, sia arresta bruscamente, si perde nel sottobosco e pur cercando continuamente di trovare una via che si perda nell'orizzonte, immancabilmente incontriamo svolte, interruzioni, strapiombi. Questo è vero per tutto l'arco della nostra esistenza, fatta di un susseguirsi di definizioni e ridefinizioni di sé, ma è durante l'adolescenza che la cesura con il passato, la rottura con lo stesso recentissimo passato, mostra tutta la sua carica dirompente e inarrestabile, nonché anticipatoria di eventi che da questo momento in poi caratterizzeranno l'esistenza.¹

Ciò mette in luce il presupposto proprio della maggior parte dei recenti modelli che interpretano il cambiamento nel ciclo vitale, secondo il quale il *fenomeno evolutivo* è un fattore che riguarda l'esistere nel suo divenire e il mutamento è un elemento costitutivo della natura umana.² L'evoluzione del soggetto è stimolata dalla continua necessità di adattarsi ed interagire con l'ambiente, che è – oggi più che mai – in continua trasformazione e ciò comporta che ogni momento evolutivo non può più essere fissato in una fase statica, in uno stadio definito, ma deve essere letto come un momento dinamico, creativo, mutevole. Così anche l'adolescenza può essere considerata non più come una fase transitoria tra l'infanzia e la maturità dell'adulto, ma un periodo della vita in cui si hanno peculiari processi trasformativi che investono il soggetto nella sua globalità. Attraverso il cambiamento del corpo, della mente, delle relazioni, della visione del mondo, l'individuo organizza la propria vita affettiva, forma modelli di pensiero e di azione, che assumono un ruolo preminente rispetto a tutte le altre esperienze. Considerata nel suo aspetto di sistema, l'adolescenza, è caratterizzata da alcune costanti che vengono vissute dal soggetto come altamente problematiche, quali la complessità degli elementi in gioco, la velocità del cambiamento, l'alto tasso di incertezza della soluzione, i quali sono tutti fattori che, sia internamente che esternamente, provocano situazioni di instabilità.³ Nella prospettiva sistemica, infatti, l'adolescenza si sviluppa attraverso un'evoluzione processuale, che vede il soggetto portatore di varie componenti che coesistono in un sistema di relazione e di scambi, per cui l'adolescenza è fatta di elementi interni costantemente presenti, i quali interagiscono continuamente tra loro, creando un sistema dinamico in cui determinate componenti in alcuni momenti saranno in primo piano, mentre successivamente assumeranno un posto periferico, con una successione priva di una propria regolarità.

Di conseguenza la prospettiva temporale con cui leggere questo processo non può essere altrimenti che sincronica, poiché il significato di ciò che accade può essere ricercato solo nel suo presente, divenendo centrale l'osservazione e la descrizione dell'evento *hic et nunc* e mettendo al

¹ A. Andreoli, E. Borgna, G. Diaconia, *Le ragioni dell'adolescenza*, Guerini, Milano 1995

² Per un approfondimento di tale aspetto qui solo accennato: Rutter M, Rutter M., *Developing Minds. Challenge and Continuity Across the Life Span*, Penguin Group, 1992, trad. it., *L'arco della vita. Continuità, discontinuità e crisi dello sviluppo*, Giunti, Firenze 1995.

³ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro, Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992.

centro dell'analisi i *punti di catastrofe* che rappresentano il momento di rottura tra il prima e il dopo.

Come è ben visibile nell'esperienza comune, questa svolta, questa frattura, o meglio questa *catastrofe*, non assume un nuovo connotato e una nuova e chiara definizione in breve tempo, ma viceversa ciò che appare nitidamente sono una infinita serie di contraddizioni, di radicali antinomie che accompagnano passo dopo passo il viaggio esistenziale di ogni soggetto che si trova a vivere questa trasformazione.

Le contraddizioni che caratterizzano questa metamorfosi sono molteplici, a partire dai bisogni emergenti personali in contrapposizione a quello che l'ambiente, e gli adulti che lo rappresentano, esigono e pretendono; passando per la contrapposizione che si ha fra la coscienza dell'immaginario – fatta di impulsi creativi quali i sogni e la fantasia o anche di ideali e speranze – e la coscienza del reale – privilegiata dagli adulti –; senza tralasciare di ricordare la fondamentale contraddizione tra il desiderio di mantenere le prerogative infantili, le cose già realizzate, apprese, vissute e l'irresistibile emergere di pulsioni e desideri di conoscere il nuovo, l'ignoto, l'imponderabile, spingendosi fino al di là “delle colonne d'Ercole”; arrivando a definire la contraddizione per eccellenza che è data dallo scontro (guai non ci fosse) tra l'età adulta che tende strutturalmente a fossilizzare il dato esperienziale nell'alveo della conoscenza già acquisita e l'adolescenza che è dominata da questo slancio innovativo, di scoperta, di novità, che però può essere facilmente imbonito e domato dal perdente confronto razionale con il reale.

Oggi sappiamo che si vive una continua trasformazione per tutto l'arco dell'esistenza e perciò molte di queste antinomie si possono ritrovare, anche se in forme e modalità diverse, in altri momenti della vita, ma mai come nell'adolescenza esse assumono un ruolo così centrale, così pregnante, così totalizzante. Comprendere il senso della svolta, il significato della propria esistenza, il perché non vi è più nessun riferimento precedentemente utilizzato che funzioni, è un percorso altamente difficile da attraversare.

Si comprende bene come a questi momenti di cesura, di rottura, faccia seguito uno stato di crisi, nel quale il soggetto vive una forte sofferenza e si sente sospeso in un vortice di instabilità dal quale non comprende neppure se riuscirà ad uscirne. Ciò che caratterizza lo stato vissuto dall'adolescente è connotato dal malessere, dal disagio, determinati dalla separazione da realtà conosciute, dal dover scegliere e valutare, dalla rottura con il passato: necessità sicuramente funzionali all'evoluzione dell'individuo, ma altrettanto sicuramente difficoltose per le tensioni e il senso di smarrimento vissuti.

Rispetto a tutti i tipi di cambiamento, la Katastrofè ha un suo specifico significato evolutivo,⁴ che assume rilevanza soprattutto dalla sensazione di vivere un “evento” ingovernabile, del quale non siamo stati la causa e neppure ne abbiamo espresso il desiderio e che è sopraggiunta, sopraffacendo la propria volontà e le proprie capacità – e anche possibilità – di contrastarla. Ad una certa lucidità di quello che sta avvenendo, nel momento critico ciò che manca completamente è la capacità di mettere insieme gli elementi in gioco secondo un ordine conosciuto, poiché l'unica consapevolezza che rimane viva è che la disposizione e le connessioni precedentemente utilizzate non funzionano più e l'esperienza e la sensazione di stallo, di perdita di senso, di incapacità di orientamento divengono fedeli compagni di viaggio.

⁴ Dalla teoria generale dei sistemi si sa che tutti i sistemi viventi sono in continuo cambiamento; questo andamento potrebbe essere visualizzato come una traiettoria circolare, che mantiene nel tempo certe caratteristiche strutturali (che ne definiscono l'*identità*), ma che ogni volta che torna sullo stesso punto di partenza, dà vita ad una trasformazione poiché ha assunto nuovi elementi evolutivi; durante la crisi adolescenziale si dovrebbe verificare un mutamento della rotta circolare, una discontinuità e un salto di livello, che assume forma sì circolare, ma a spirale, in grado di permettere l'evoluzione e la differenziazione degli aspetti corporei, emotivi e cognitivi dell'individuo. Diviene quindi necessario che si verifichi un “salto”, una “crisi”, perché il sistema possa evolvere, poiché se ciò non avviene si hanno “immobilità”, ovvero si ha un cambiamento che torna su se stesso, creando situazioni patologiche più o meno gravi. Cfr. L. Baldascini, *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, Franco Angeli, Milano 1993.

La relazione intersoggettiva e educativa come sostegno nello sviluppo adolescenziale

Il presupposto di partenza di qualsiasi riflessione sull'educazione ci chiede di porre al centro dell'intervento educativo il soggetto e le sue potenzialità di apprendimento, che gli permettono lo sviluppo della conoscenza attraverso l'entrata in contatto, la elaborazione e la trasformazione dei segni e dei saperi propri dell'ambiente in cui vive. Pur restando fermo il fatto che molti aspetti della vita possono essere appresi dall'interazione con la propria realtà senza necessariamente passare attraverso l'interazione con gli *altri*, non si può negare che la maggior parte delle conoscenze di un soggetto deriva dai suoi simili, senza i quali non sarebbe possibile attribuire a determinate esperienze quei codici e quei significati che permettono ad ognuno di noi di comunicare, di partecipare alla vita sociale, ma anche di acquisire il pensiero concettuale.⁵ In questa ottica ciò che assume una rilevanza fondamentale è la *relazione*, ritenuta la caratteristica primaria che interviene sia nell'apprendimento di nuove conoscenze e per la trasmissione di nuovi saperi. Le modalità relazionali, tanto quelle affettive che quelle sociali, divengono il perno su cui ruota l'evoluzione di ogni soggetto, influenzando la sua maturazione personale e rendendo più ricco, oppure inibendo, il suo desiderio di conoscenza.⁶ E' a partire dalla relazione che la persona sente apprezzata – o meno – la propria soggettività e valorizzata la propria *alterità*, poiché è all'interno della relazione che si verifica il riconoscimento completo e incondizionato del valore dell'altro, la sua irripetibilità e unicità, le sue peculiarità e gli aspetti singolari che lo caratterizzano, il suo essere portatore di trame di significati complessi e sfuggenti.

Il compito fondamentale delle diverse figure con cui il soggetto in crescita si trova a relazionarsi, educatori, genitori, insegnanti ed ogni altro adulto significativo, è allora quello di riuscire ad instaurare una comunicazione educativa che tenga di conto di alcune specifiche attenzioni, come la creazione di un particolare atteggiamento di disponibilità a *incontrare l'altro* e mediante l'attivazione e l'utilizzo di strategie educative e didattiche più idonee al raggiungimento dei diversi obiettivi formativi e pedagogici. In questa prospettiva vi sono alcune competenze che devono essere acquisite da queste diverse figure co-protagoniste della maturazione del ragazzo, che fondamentalmente sono la capacità di saper praticare *un ascolto attivo*, e la capacità di *introspezione* e di *eterocentrimento*, che significa principalmente essere adulti disponibili e aperti a *mettere in discussione se stessi*.⁷

La relazione educativa comporta di dover far fronte alle emozioni altrui, ma anche alle proprie, attivate dal contatto quotidiano con le problematiche che il lavoro formativo porta con sé e l'educatore, per poter affrontare situazioni così stressanti deve saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, soprattutto quelle più difficili da padroneggiare.

Alla base dei processi di costruzione della conoscenza e di apprendimento vi è la *relazione* tra soggetti. La qualità e le modalità di costruire tale relazione sono aspetti imprescindibili anche per lo sviluppo e la costituzione dei processi cognitivi. Studi e ricerche mettono in luce ormai da anni come le capacità comunicative e di apertura al dialogo tra i soggetti coinvolti in un processo di apprendimento siano fondamentali per il successo formativo di ogni persona. Ogni sapere, da quelli disciplinari a quelli informali, devono essere in grado di relazionarsi con il contenuto mentale del ragazzo e con la dimensione problematica del suo vissuto.⁸

Tra le diverse caratteristiche della relazione educativa, va prima di tutto menzionata *l'intenzionalità* che fa dell'atto educativo un evento mirato ad obiettivi precisi e non lasciato alla casualità. L'intenzionalità fa agire l'educatore con consapevolezza, ossia con la certezza di sapere sempre i motivi per i quali compie o non compie una determinata azione. Essa si esprime formalmente nel progetto educativo da cui dovrebbe prendere l'avvio il lavoro con il ragazzo, con senso di responsabilità, sia verso le persone con cui si trova a relazionarsi, sia con l'istituzione di cui condivide il fine⁹. Altra caratteristica fondante la relazione educativa è la *globalità*, intesa nel duplice senso di considerazione

⁵ Cfr. F. Savater, *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari 1997.

⁶ Cfr. L. Lumbelli (a cura di), *La voglia di conoscere*, Angeli, Milano 1979.

⁷ Cfr. A. Melucci, A. Fabbrini, *I luoghi dell'ascolto*, Guerini, Milano 1991.

⁸ Cfr. P. Orefice, *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

⁹ Cfr. S. Gensbittel, G. Santoni, D. Zaccaria, *Bambini allo specchio*, Franco Angeli, Milano 2005.

della complessità dell'agire umano e di considerazione di altri punti di vista professionali per raggiungere una migliore comprensione di tale agito.

La globalità chiama in causa la *continuità*, poiché un intervento organico può infatti costruirsi davvero solo se noi consideriamo che esso rappresenta una parte dell'esperienza educativa della persona interessata e, pertanto, deve essere svolto in continuità, appunto, con le altre realtà educative. La relazione è basata sulla cooperazione e la collaborazione ed è perciò importante che gli scambi tra le persone coinvolte avvengano in un regime di *reciprocità*, la quale presuppone l'accoglienza delle reazioni e l'accoglienza dei punti di vista dell'altro, accompagnati dalla spiegazione dei suoi interventi, basando il rapporto sulla circolarità della comunicazione. Essendo la *relazione educativa* principalmente una relazione tra persone, essa pone la necessità del mantenimento di un *equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco*. Non ci si deve lasciar prendere emotivamente dalle situazioni vissute dal ragazzo (soprattutto se gravi o particolarmente dolorose), ma non si può nemmeno distaccarsene troppo, altrimenti si corre il rischio di mostrarsi e divenire disinteressati. Il mantenimento dell'equilibrio tra queste due dimensioni è spesso molto difficile perché chiama in causa aspetti altamente personali dell'educatore che attengono alla sua emotività ed alla maturità della sua *affettività*, ma è fondamentale saper partecipare con molta concentrazione e sensibilità ai vissuti dei ragazzi, con profondo rispetto per ognuno di essi, perché è lì che si racchiude il centro del suo potenziale benessere e la risoluzione della sua difficoltà esistenziale.

Comunicazione e relazione: un legame inscindibile e imprescindibile per l'adulto di oggi

La relazione educativa è essenzialmente una comunicazione, una trasmissione di informazioni, uno scambio reciproco. Relazione e comunicazione, pur essendo due espressioni diverse, sono inscindibili, non può esserci relazione senza comunicazione. Lo stesso significato del comunicare - dal latino *cum* = *con*, e *munire* = *legare, costruire* e dal latino *communico* = *mettere in comune, far partecipare*) - evidenzia come questo possa essere inteso come un'operazione che origina da due identità che sono diverse, ma che al compimento della loro interazione hanno qualcosa in comune. Tale modo di intendere la comunicazione si pone in continuità con il modo di intendere la relazione, è cioè due persone inizialmente indipendenti l'una dall'altra che alla fine del processo hanno qualcosa che coinvolge entrambi, la relazione reciproca. Se la relazione è strutturalmente comunicazione, in quanto azione di scambio e influenza reciproca tra soggetti, per simmetria la comunicazione è strutturalmente relazione, per il configurarsi come nesso di emittente e destinatario, così che il messaggio che viene veicolato dai soggetti in interazione può essere espresso nelle forme più diversificate¹⁰.

Comunicare è, quindi, qualcosa di più che inviare o ricevere messaggi. Per imparare a comunicare occorre poter anticipare la risposta dell'altro, significa *assumere il ruolo dell'altro*, come prerequisito necessario per una comunicazione efficace. "La coscienza di sé è possibile solo per contrasto. Io non uso *io* se non rivolgendomi a qualcuno nella mia allocuzione sarà un *tu*". E' questa condizione di dialogo che è costitutiva della *persona*, poiché implica reciprocamente che io divenga *tu* nell'allocuzione di chi a sua volta si designa con *io*".¹¹ Ciò significa che l'io e il tu sono inscindibili, essi non possono prescindere l'uno dall'altro e non esistono se non reciprocamente. Così nel dialogo con l'altro, il ricevente è già implicito nelle parole di chi parla, e viceversa. Quindi, da un punto di vista socio-psicopedagogico, esprimersi non è solamente produrre una sequenza di suoni, o atti verbali, ma è un'attività sociale, per cui ogni atto di comunicazione verbale è comprensibile all'interno di un quadro di regole comuni per l'attribuzione di significati che vengono condivisi nell'ambito personale di riferimento.

Il veicolo privilegiato della comunicazione è, spesso, il linguaggio verbale, che rende evidenti ed esplicite le informazioni che si vogliono trasmettere. Nella nostra cultura il linguaggio verbale è sicuramente centrale, sia parlato che scritto, ma nelle relazioni interpersonali ed educative, l'attenzione agli altri livelli comunicativi è molto più importante e significativa. Il fulcro su cui realmente ruota la comprensione reciproca si rivela essere un altro, quello del linguaggio non verbale, che si avvale dello sguardo, della postura, delle espressioni del volto, dei gesti, del tono della voce, del tatto. I messaggi non verbali sono per loro natura più difficilmente decodificabili di quelli verbali, ma è in tutti questi

¹⁰ Cfr. A. Stella, *La relazione educativa: complessità, transazione e intenzione nel rapporto educatore-educando*, Guerini, Milano 2002.

¹¹ E. Benveniste, *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano 1971, p. 312

segni che si manifesta il piano emozionale del soggetto, quello più profondo e veritiero. Il linguaggio verbale e non verbale sono inscindibili, anche nelle occasioni in cui vorremmo tenere celato il vero nostro stato d'animo, le parole trasmettono quello che in realtà stiamo provando. Nella relazione essi sono connessi tra loro: possiamo parlare e dire con le parole qualcosa che è disconfermato dalla espressione del volto, oppure possiamo accompagnare i nostri discorsi da gesti piuttosto eloquenti ma possiamo anche stare in silenzio e, in questo silenzio, assumere posizioni e atteggiamenti che vengono interpretati da chi ci circonda come messaggi. Anche il silenzio si rivela una eloquente comunicazione: esso può esprimere l'incomunicabilità in senso profondo, l'incapacità di articolare malgrado il desiderio di comunicare, la stanchezza, il forte ripiegamento dell'esperienza di sé, l'intimità di uno stato d'animo che non richiede parole né gesti, oppure l'ostilità, il disprezzo o l'inquietudine.

Le competenze comunicativo-relazionali divengono, perciò, necessarie per l'educatore, il quale deve comprendere e interpretare i messaggi dei bambini e degli adolescenti e sulla base di essi agire. Nella relazione educativa la centralità del messaggio è data dalla comunicazione espressa dal protagonista del processo di crescita, appunto il bambino o il ragazzo, e l'educatore deve essere recettivo di fronte ai diversi e complessi modi e distorti messaggi che provengono dall'altro. Nella relazione educativa dovrebbe inserirsi una comunicazione consapevole che prevede l'assunzione di *atteggiamenti* come la *curiosità* finalizzata ad una maggiore comprensione, la *riflessione* critica sulla comunicazione dell'altro, il *rischio di comprendere* qualcosa di diverso da ciò che egli vuole dirci, *l'utilizzazione di domande* che possano aiutare il bambino o il ragazzo ad organizzare meglio i dati in suo possesso. Utilizzando il linguaggio verbale, l'educatore deve fare in modo che esso si avvicini per quanto possibile a quello dell'altro, utilizzando un codice comprensibile e condiviso, in modo da renderlo efficace, ovvero interpretabile ed utilizzabile.

Una buona relazione intersoggettiva costituisce la base di appoggio di qualsiasi intervento educativo e quando diventa il reale luogo della sperimentazione del dialogo e del confronto, consente la formazione del senso di appartenenza al mondo degli adulti e alla realtà sociale e si pongono le premesse perché il ragazzo si senta sempre più coinvolto nella collettività che lo circonda, avviandosi ad una attiva partecipazione alla vita sociale con una propria competenza relazionale e una significativa consapevolezza individuale.

Processi di apprendimento e sviluppo di conoscenze e competenze nella scuola

Questo bisogno di cambiamento, però, deve essere supportato e accompagnato da un adulto capace di accettare le nuove istanze proposte, ma anche in grado di offrire una relazione oggettuale solida e costante che rassicuri nelle continue trasformazioni. In questo suo modo di essere diventa anche necessario che sia animato dalla *curiosità di capire*, di *comprendere* l'altro, di *accogliere* il diverso punto di vista, di *ripartire dal ragazzo* per definire nuove forme di cultura, di linguaggio, di regole.

Nella realtà della scuola una opportunità per poter attivare percorsi di crescita che permettano una elaborazione del processo adolescenziale in modo adeguato e significativo è dato dai nuovi metodi didattici di tipo partecipativo.¹²

Nella pratica educativa e didattica di molte realtà scolastiche sono ormai diversi anni che si è cominciato ad utilizzare segmenti di apprendimento partecipativo, che arricchiscono il già consolidato lavoro di gruppo, almeno per le scuole elementari e le medie inferiori. La necessità di passare da metodologie dove l'attore principale risulta essere l'insegnante, a metodologie dove gli attori siano i ragazzi, mentre il docente diventi sempre più il regista del processo di apprendimento, è sempre più urgente e sentita da chi lavora con gli adolescenti. Per questo dovremmo cambiare il modello di

¹² Cfr. Francescato D., Tomai M., Mebane, *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione*, Il Mulino, Bologna, 2004; Migani C. (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma, 2004; Putton A. (a cura di), *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma, 1999; Vivoli V. e Migani C. (a cura di), *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*, Carocci, Roma, 2007; Kaneklin C., Orsenigo A., *Il lavoro di comunità*, Nis, Roma, 1992; Bastianoni P. (a cura di), *Interazioni in comunità*, Carocci, Roma, 2000; Gelli B. (a cura di), *Le nuove forme della partecipazione*, Carocci, Roma, 2007

insegnamento-apprendimento, da quello di tipo individualistico-competitivo (ancora molto presente nella scuola secondaria superiore) a quello di tipo collaborativo-democratico¹³.

Perché questo si possa verificare bisogna creare un clima della classe accogliente e collaborativo e, per creare un clima di classe che sia veramente efficace ai fini dell'apprendimento di ogni singolo allievo e per poter offrire percorsi centrati sul successo scolastico, è necessario che l'insegnante tenga conto di atteggiamenti e comportamenti personali altamente comunicativi e che possiamo ritenere fonte di condizionamento di tutto il "sistema-classe".

Molti sono gli aspetti della professionalità docente che devono essere potenziati e affinati per poter rendere efficace l'applicazione dei metodi partecipativi, poiché non è solo un modo per imparare a lavorare, ma si pone, come vedremo, obiettivi educativi di più ampio respiro. Tra le molte caratteristiche che la letteratura mette in rilievo, ne possiamo elencare alcune che assumono un valore estremamente significativo.

In primo luogo, è importante che l'insegnante assuma una posizione *autocritica e riflessiva, cercando di favorire una comunicazione dinamica e aperta*, in modo che i ragazzi possano sperimentare ruoli differenti ed esprimere le proprie opinioni e i propri modi di leggere la realtà. Inoltre dovrebbe porsi nell'ottica che nella nostra società è importante molto più *imparare ad apprendere*, come hanno ormai ampiamente dimostrato gli studi di Morin, piuttosto che un apprendimento di tipo trasmissivo unidirezionale, poiché le nuove reti di conoscenza hanno molta più incisività della scuola. Altro aspetto importante è che *sappia accettare le sfide educative*, anche quelle difficili da realizzare e che prevedono un forte impegno, con un atteggiamento da *ricercatore*, che continuamente studia e si informa, cercando le strategie più efficaci di insegnamento e impostando il suo lavoro come occasione di ricerca-azione. Altro aspetto fondamentale è che sia consapevole dei *diversi stili di apprendimento e di modi di fare esperienza*, stimolando apprendimenti anche attraverso il modello deduttivo permettendo lo sviluppo delle diverse intelligenze¹⁴, a partire dai diversi linguaggi utilizzati, fino ad arrivare alla valorizzazione delle varie competenze di cui gli alunni sono portatori. Dovrebbe anche saper valorizzare *le singole potenzialità dei ragazzi*, impostando la relazione sui principi della pedagogia positiva, evitando di sottolineare i limiti, ma puntando alla liberazione dei potenziali di sviluppo presenti in ogni ragazzo. L'obiettivo deve essere quello di accompagnare l'alunno nel suo percorso formativo, incoraggiando e sostenendo le sue abilità, insegnandoli ad accettare anche l'errore come risorsa per capire meglio il proprio stile di apprendimento, aiutando il ragazzo a prendere coscienza delle proprie capacità, delle proprie potenzialità, di quanto potrebbe fare con l'impegno, lo sforzo, la fatica. Tra le sue competenze dovrebbe esserci anche quella di essere un buon gestore della comunicazione circolare *permettendo a tutti di esprimersi, apprezzando i suggerimenti degli alunni, non giudicando, ma impostando un lavoro di correzione reciproca*. Volendo dare vita ad una comunità educante, ogni ragazzo deve avere la possibilità di esprimere le proprie idee e opinioni, senza paura di sbagliare, di essere giudicato o essere censurato. In una comunità del genere è importante che l'insegnante stimoli la riflessività mediante domande aperte e valorizzando la partecipazione di tutti con parole di apprezzamento e di incoraggiamento¹⁵, favorendo l'apprendimento di metodi per la gestione dei conflitti, a partire dalle prime regole della comunicazione, quali rispettare il proprio turno di discussione, parlare pacatamente e con gentilezza, accogliere il punto di vista gli altri, fino ad arrivare alla capacità di praticare un ascolto attivo, dove ciascuno è capace di rileggere le proprie argomentazioni, mettendole a confronto con quelle degli altri e scoprendo la ricchezza del confronto. Una delle caratteristiche di fondo dell'insegnante deve essere anche quella della *coerenza*, diventando un modello per gli alunni. Agire con responsabilità e comprendere il valore dell'esempio porta a tenere alta la tensione educativa: dando l'esempio e agendo di conseguenza diventa un riferimento di primaria importanza. Al contrario la mancanza di coerenza e di attenzione ai propri comportamenti, crea disagio e disaffezione nella classe, ma anche comportamenti negativi e distruttivi, fino ad arrivare a momenti di grande insoddisfazione e crisi d'identità. Altro aspetto importante è che sappia *condividere con i ragazzi le scelte educative e i criteri di valutazione degli apprendimenti*, coinvolgendoli nelle scelte, permettendoli di sentirsi parte attiva nella progettazione curricolare e favorendo la loro

¹³ Cfr. J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954

¹⁴ Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987

¹⁵ Cfr. H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, NIS, Roma, 1991

motivazione all'impegno. Anche nella valutazione è importante far vedere come si reperiscono i dati che saranno oggetto di giudizio e quale peso viene a questi attribuito. Questo è un passaggio molto utile per insegnare ai ragazzi ad autovalutarsi e confrontare la propria autovalutazione con quella dell'insegnante: nel momento in cui autovalutazione e valutazione dell'insegnante coincidono, allora vuol dire che c'è una buona sintonia e una buona relazione educativa. Un modello di insegnamento di tale tipo, pur rimanendo una relazione asimmetrica, basa il suo fondamento sul rispetto reciproco, principio primo ed ultimo della partecipazione democratica. Ciò comporta che l'insegnante *sappia mettersi in gioco per primo, divenendo un modello positivo* permettendo al ragazzo di misurarsi anche con l'adulto, che propone altre visioni, abituando i ragazzi al confronto e a prendere maggior consapevolezza di quanto stanno facendo. Per fare tutto questo c'è bisogno anche di *instaurare un rapporto costruttivo con le famiglie e con il territorio*, poiché solo lavorando in sinergia con le famiglie e le altre agenzie educative territoriali, si può rendere più efficace il progetto formativo e si riesce ad aiutare i ragazzi a costruirsi un'identità sociale. A tal fine possono essere utili i contratti formativi che si instaurano con le famiglie dei ragazzi e i patti territoriali, che hanno lo scopo di creare sinergie tra le varie agenzie formative ed aiutare il ragazzo a costruirsi un proprio "progetto di vita".

Uno sguardo conclusivo

Alla luce delle questioni che ci pone lo sviluppo adolescenziale, si comprende in modo chiaro quale sia il ruolo dell'insegnante e della scuola nel suo complesso di figure professionali ad essere significative nello sviluppo del soggetto adolescente. Nel momento in cui si prende consapevolezza che, nel processo comunicativo è implicito il processo relazionale e la relazione si sviluppa e si approfondisce a mano a mano che le persone si aprono tra loro, poiché in questo modo, pongono le premesse per un'accettazione reciproca, diviene immediato capire il ruolo dell'adulto nella Katastrofè adolescenziale. Nel cammino relazionale basato su una profonda accoglienza, l'adolescente costruisce insieme all'adulto anche quella fiducia necessaria per affrontare il rischio della comunicazione, poiché una relazione cresce e si sviluppa appena due persone diventano più aperte verso se stesse e verso gli altri. Nell'esperienza quotidiana si percepisce spesso come comunicare con un'altra persona, soprattutto in momenti di stress, permetta un allentamento dalla propria tensione e un conseguente benessere psico-fisico. Ciò avviene proprio perché nel momento in cui "usciamo da noi", riusciamo a distanziarci dai problemi, attivando quella fondamentale capacità di rielaborazione dei vissuti che ci permette di trovare nuove soluzioni, ridurre l'intensità dei problemi, aprirci a possibili alternative.

Nell'educatore, l'apertura verso l'altro, verso il sociale, così come l'apertura al dialogo e al confronto, alla relazione con tutti nel rispetto delle differenze, significa cominciare a comunicare le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie differenze con l'obiettivo di formare persone autentiche e capaci di vivere serenamente la propria esistenza.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Il bambino come comunicazione*, Angeli, Milano 1981;
- AA.VV., *La comunicazione intergenerazionale*, Ikon, n. 36, 1998
- Anzieu D., *L'Io-pelle*, Borla, Milano 1987
- Argyle M., *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*, Zanichelli, Bologna 1992.
- Arioli A., *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Franco Angeli, Milano 2013
- Bee H., *Il bambino e il suo sviluppo*, Zanichelli, Bologna 1992
- Bellavia F. (a cura di), *Narcisismo: politica e società*, Antigone Ed., Torino 2012.
- Benasayag M., *Clinique du mal-être. La psy face aux nouvelles souffrances psychiques*, Editions La Découverte, Paris 2015, trad. it., *Oltre le passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2016.
- Benasayag M., Schmit G., *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*, Editions La Découverte, Paris 2003, trad. it., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Berti A. E., Bombi A.S., *Psicologia del bambino*, Il Mulino, Bologna 1985
- Bertin G.M., *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Bettelheim B., *Dialoghi con le madri*, trad. it., Edizioni di Comunità, Milano 1964
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1988.
- Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, trad. it., Armando, Roma 1972.
- Bion W.R., *Esperienze nei gruppi*, trad. it., Armando, Roma 1971.
- Bowlby J., *A Secure base*, Routledge, London 1988, trad. it., *Una base sicura*, Cortina, Milano 1989.
- Bowlby J., *Attachment and Loss 2. Separation: Auxichy and Anger*, Hogarth Press, London 1973, trad. it., *Attaccamento e perdita 2: la separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino 1975
- Bowlby J., *The making and breaking of affectional bonds*, Tavistock publication, Londra 1979, trad. it., *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano 1982
- Cacciaguerra F., *L'assimilazione dei valori nella famiglia*, Edizioni Lint, Trieste 1989
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cambi F., *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
- Cappa F. (ed.), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Franco Angeli, Milano 2014
- Carretta L., *La polisemia del corpo e l'espressione corporea*, Ed. Cortina, Padova 2000
- Castoriadis C., Lasch C., *La cultura dell'egoismo. L'anima umana sotto il capitalismo*, Ed. Elèuthera, Milano 2014.
- Catarsi E. (a cura di), *La scuola accogliente: accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*, Del Cerro, Pisa 2002
- Catarsi E., *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità: riflessioni e proposte a partire dalla realtà toscana*, Del Cerro, Pisa 2002
- Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?*, Ed. Del Cerro, Tirrenia (Pi), 2007
- Catarsi E., *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma 2008
- Cives G., *La sfida difficile. Famiglia e educazione familiare*, Piccin Nuova Libreria, Padova 1990.
- Contini M., *Comunicazione e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1980
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva. tra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Coslin P.G., *C'est ados qui nous font peur*, Armand Colin, Paris 2010, trad. it., *Adolescenti da brivido*, Armando, Roma 2012
- Costa R., Costa G., *L'arte di comunicare in famiglia*, Elle Di Ci, Torino-Leumann 1994
- Cucinato M., Cristante F., Morino Abbele F., *Dentro la complessità della famiglia*, Giunti, Firenze 1999
- Curi U., *La porta stretta. Come diventare maggiorenni*, Bollati Boringhieri, Torino 2015.
- Cusinato M., *Psicologia delle relazioni familiari*, Il Mulino, Bologna 1988
- Danzinger K., *La comunicazione interpersonale*, Zanichelli, Bologna 1982
- De_Augustinis M., *La comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Demetrio D., *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Didier A., *L'Io pelle*, Borla, Roma 1987

- Donati P.P., Di Nicola P., *Lineamenti di sociologia della famiglia*, NIS, Roma 1989.
- Dropsy J., *Vivere nel proprio corpo. Espressione corporea e rapporti umani*, Ottaviano, Milano 1981.
- Erikson E., *Childhood and society*, New York, Norton, 1950, trad. it., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1967.
- Erikson E., *The Lyfe Cycle Completed. A Review*, By Rikan Enterprises Ltd., W.W. Norton e Company, New York 1982, trad. it., *I cicli della vita*, Armando, Roma 1984
- Ferrante A., “Disagio e tecnica”, in Palmieri C. (ed.), *Crisi sociale e disagio educativo*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Galanti M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.
- Galimberti F., *Il Corpo*, Feltrinelli, Milano 1987
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Galli N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001
- Gamelli I., *Sensibili al corpo*, Meltemi, Roma 2005.
- Heider F., *Psicologia delle relazioni interpersonali*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1972
<http://www.treccani.it/enciclopedia/complessita/>, 13.08.2017.
- Iori V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006.
- Lupidi V., Lusa V., Serafin G., *Gioventù fragile. I nuovi contorni della devianza e della criminalità minorile*, Franco Angeli, Milano 2015
- M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- Malagoli Togliatti M. (a cura di), *La psicologia della famiglia. Sviluppi e tendenze*, Angeli, Milano 1996.
- Malagoli Togliatti M., Cotugno A., *Psicodinamica delle relazioni familiari*, Il Mulino, Bologna 1996
- Mancaniello M.R., *La relazione educativa con l'adolescente*, in Franceschini G., *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e di didattica per le scuole secondarie*, ETS, Pisa 2006
- Mancaniello M.R., *La relazione educativa nei gruppi di genitori*, in Mancaniello M.R., Gherardini V. (a cura di), *La formazione dell'animatrice di educazione familiare*, Ed. Del Cerro, Pisa 2003.
- Mannucci A., Collacchini L., *Educare alla genitorialità*, Ed. Del Cerro, Tirrenia (Pi) 2007
- Mannucci A., Collacchini L., *Per una pedagogia e una didattica delle emozioni. Un percorso sperimentale in una classe della scuola primaria*, Ed. Del Cerro, Tirrenia (Pi) 2006
- Mantegazza R., Seveso G., *Pensare la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2006
- Manuzzi P., *Il corpo, l'invisibile presenza*, in Contini M., Fabbri M., Manuzzi. R., *Non di solo cervello*, Cortina, Milano 2006.
- Manuzzi P., *Una relazione educativa “corpo a corpo”*, in *Per una pedagogia del Nido*, a cura di Gigli A., Manuzzi P., Guerini Scientifica, Milano 2005
- Marcelli D., Braconnier A., *Adolescenza e psicopatologia*, Masson – Edra, Milano, trad. it. *Adolescence et psychopathologie*, Masson, Paris 1983.
- Mariani A., *Corpo e modernità*, Unicopli, Milano 2004
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore 1965.
- Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare*, Erickson, Trento 2001.
- Milani P., *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Erickson, Trento 2001
- Molcho S., *Linguaggi del corpo. Come il corpo comunica senza parole*, Red Edizioni, Como 2007
- Montagu A., *Il linguaggio della pelle*, Garzanti, Milano 1975.
- Morin E., *La testa ben fatta*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Mottana P., *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993.
- Oliverio A. *L'intelligenza del corpo*, in Calissano P.(a cura di), *Mente e cervello: un falso dilemma*, Il Melangolo, Genova 2001
- Oliviero Ferrarsi A., *Il bambino a casa e a scuola*, Zanichelli, Bologna 1982.
- Orsenigo J., *La scuola che c'è. Sulla valorizzazione discorsiva dell'esistente*, in Cappa F., *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Petter G., *Il mestiere di genitore. I rapporti con i figli dall'infanzia all'adolescenza*, Rizzoli, Milano 1992.

- Pettigiani M.G., Sica S., *La comunicazione interumana*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979
- Pietropolli Charmet G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2008
- Polesana M. A., *La società italiana. Cambiamento sociale, consumi e media*, Guerini Next, Milano 2016.
- Pourtois J.P., *Educare i genitori. Come partecipare all'istruzione dei propri figli*, Armando, Roma 1988.
- Recalcati M., *L'uomo senza inconscio*, Cortina, Milano 2010.
- Sabatano C., *Dal corpo alla mente. Prospettive teoriche e metodologie formative*, Liguori, Napoli 2003
- Salzberger-Wittenberg I., *Sulla fine e sull'inizio*, Astrolabio, Roma 2015.
- Sarsini D., *Il corpo in occidente*, Carocci, Roma 2003
- Scabini E., *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*. Bollati Boringhieri, Torino 1995
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Pescara 2000
- Spitz R., *Il primo anno di vita*, Armando, Roma 1973.
- Stern D., *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino 1987
- Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma 2015
- Watzlawich P., *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano 1980
- Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.
- Zani B., Selleri P., David D., *La comunicazione*, Carocci, Roma 2000
- Zannini E., *Il corpo-paziente*, FrancoAngeli, Milano 2003
- Zatti A., *La metafora nella comunicazione familiare e gruppale*, Vita e Pensiero, Milano 1993