A close-up photograph of a hand holding a paintbrush, applying white paint to a canvas. The canvas is covered in vibrant green and blue colors, with intricate white swirls and patterns. The brush is positioned in the lower right quadrant, and the hand is visible, showing the grip and the brush's tip. The overall scene is artistic and focused on the creative process.

Valerie Moretti
(a cura di)

EMOZIONIAMOCI

Educazione emotiva in classe
(12-17 anni)

Erickson

Così come raccomandato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, l'apprendimento delle cosiddette life skills nei bambini e nei ragazzi è indispensabile al fine di gestire le relazioni con gli altri, favorire il benessere e la salute e prevenire comportamenti a rischio. I preadolescenti e gli adolescenti vivono un'età particolare, caratterizzata da emozioni contrastanti, ansie e difficoltà, durante la quale è più che mai fondamentale l'aiuto di un adulto che sappia comprenderli e aiutarli.

L'ASVA — l'Associazione Scuole Varese — è da sempre impegnata nella ricerca di strumenti di supporto per quanti sono impegnati nella formazione di bambini e ragazzi nell'ambito scolastico. Questo libro, dedicato alla formazione degli adolescenti, rappresenta la conclusione di un progetto sperimentato sul campo in vari istituti e avviato da ASVA con il volume *Emozioniamoci – Educazione emotiva in classe (3-11 anni)*, dedicato invece alle scuole dell'infanzia e primaria.

Il manuale, diretto a tutti gli operatori della scuola e alle famiglie, si propone come strumento efficace nel promuovere e incentivare un apprendimento attivo delle abilità e competenze necessarie nella crescita di ogni individuo.

I programmi proposti possono essere sviluppati con bambini e adolescenti e offrono interventi di educazione all'affettività, al rispetto della persona, all'educazione sessuale, sempre contestualizzati rispetto alle fasi di crescita del soggetto. Il percorso educativo comprende le tre grandi dimensioni della mente, del cuore e del corpo, attraverso proposte didattiche, laboratori e spunti operativi, che possono essere riproposti e adattati in differenti contesti scolastici.



Valerie Moretti (a cura di)

EMOZIONIAMOCI
Educazione emotiva in classe (3-11 anni)



€ 26,00

Indice

7	Presentazione
9	PRIMA PARTE – L'adolescenza è un'età potenziale
11	CAP. 1 OMS e life skills
15	CAP. 2 L'adolescenza: un viaggio verso il mondo adulto
35	CAP. 3 I comportamenti a rischio in adolescenza
55	CAP. 4 Essere educatori tra autorevolezza e dialogo
59	SECONDA PARTE – Sezione operativa
61	CAP. 5 Il programma di intervento
67	CAP. 6 Indicazioni per l'utilizzo del manuale
71	SCHEDE PER LE ATTIVITÀ – CLASSI PRIME
113	SCHEDE PER LE ATTIVITÀ – CLASSI SECONDE
159	SCHEDE PER LE ATTIVITÀ – CLASSI TERZE
223	SCHEDE PER LE ATTIVITÀ – SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO
305	TERZA PARTE – Approfondimenti
307	CAP. 7 Le malattie a trasmissione sessuale
311	CAP. 8 I metodi anticoncezionali
315	CAP. 9 Travestitismo e transessualità
317	CAP. 10 Le sostanze stupefacenti
321	CAP. 11 Genitori e adolescenti: difficoltà e risorse
335	CAP. 12 Il world café. Una modalità dinamica ed efficace per discutere e co-progettare
341	Bibliografia

Presentazione

Sono già trascorsi tre anni dalla pubblicazione del volume *Emozioniamoci – Educazione emotiva in classe (3-11 anni)* dedicato alle scuole dell'infanzia e primaria, ma i principi fondamentali che ispirano l'ASVA rimangono inalterati. Siamo ancora concentrati, con grande impegno su tutti i livelli, nella ricerca di strumenti che possano aiutare coloro che si dedicano, all'interno della scuola, alla formazione di bambini e ragazzi. Per questo siamo orgogliosi di presentare il secondo volume, *Emozioniamoci – Educazione emotiva in classe (12-17 anni)*, dedicato questa volta all'educazione dell'adolescente, concludendo così il progetto avviato qualche anno fa. Mi sono appassionato molto allo sviluppo di quest'opera, forse perché, lavorando da più di quarant'anni con i ragazzi della scuola secondaria di primo grado, conosco bene le emozioni e soprattutto le ansie e le difficoltà da loro vissute quotidianamente. Non sono più bambini e non sono ancora adulti; quando si guardano allo specchio non si riconoscono, fanno fatica ad accettare i loro cambiamenti e il più delle volte non si piacciono. Leggiamo spesso di adolescenti insoddisfatti, che non sanno cosa fare della loro vita, con molti amici virtuali e pochissimi reali, spesso molto soli. In diverse occasioni mi è capitato però di osservare ragazzi che, privati degli «strumenti del demonio», come smartphone, tablet, computer, hanno riscoperto il piacere di stare insieme a chiacchierare, giocare, cantare, mostrando di essere non così superficiali o asociali come potrebbero apparire. Desiderano essere già autonomi, ma sono ancora alla costante ricerca di conferme da parte dell'adulto di riferimento, genitore, docente, allenatore o educatore in genere. È un momento veramente complicato della loro esistenza e credo che questo sia il periodo in cui hanno maggior bisogno della presenza di un adulto che sappia comprenderli, supportarli, e che sia per loro un sicuro punto di riferimento. Vanno soltanto aiutati a trovare la propria identità e a scoprire quante risorse hanno al loro interno; vanno aiutati a trovare una loro dimensione, a sviluppare la propria personalità e a capire come potrà essere il loro futuro. I due volumi *Emozioniamoci*, frutto di un lavoro durato quattro anni, vogliono rappresentare uno strumento efficace, dedicato a tutti gli operatori che vivono ogni giorno a contatto con bambini e adolescenti in una realtà sempre più complessa. Il progetto, che si è avvalso della collaborazione di professionisti esperti del settore, è stato sviluppato all'interno di alcuni istituti scolastici con enorme impegno da parte dei docenti e dimostra che la scuola, che spesso viene definita in

difficoltà e in crisi di identità, è ancora capace di produrre percorsi fondamentali per la crescita dell'alunno, sia dal punto di vista didattico sia da quello emotivo e soprattutto educativo. Un libro *per* la scuola, dunque, e che arriva *dalla* scuola, la quale è ancora ben viva, nonostante i continui tentativi di delegittimarla, e ha solo bisogno di tenersi costantemente aggiornata per rimanere al passo con i tempi e di riacquistare credibilità all'interno della nostra società. Il rapporto con le famiglie è oggi più fragile, perché più problematico: la scuola si ritrova spesso a dovere supportare genitori che faticano molto a educare i loro figli, perché troppo concentrati su loro stessi, oppure perché attanagliati da ansie, paura di sbagliare, genitori che a volte vivono le sconfitte dei loro figli come proprie. E il rapporto di collaborazione, necessario e importante, risente a volte della mancanza di fiducia reciproca. Se non vogliamo che siano i ragazzi a pagarne le conseguenze, dobbiamo assolutamente ricostruire su nuove basi la relazione scuola-famiglia, perché diventi realmente collaborativa. Ognuno deve comprendere l'importanza del proprio ruolo, senza delegare all'altro compiti che sono propri, ma neanche sostituendosi all'altra componente. Mi auguro, perciò, che questo volume possa essere diffuso e utilizzato in tante scuole da docenti e educatori, e che venga altresì condiviso con i genitori, in quanto solo attraverso una comune sinergia si possono conseguire gli obiettivi fondamentali che contribuiscono alla formazione globale della persona.

Claudio Lesica
Presidente ASVA

PRIMA PARTE

**L'ADOLESCENZA È UN'ETÀ
POTENZIALE**

OMS e life skills

*Ogni uomo, in definitiva, decide di sé.
E, in ultima analisi, l'educazione deve essere
educazione a saper decidere.*
Viktor Frankl

Secondo la definizione fornita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (Divisione di salute mentale),

con il termine *Skills for life* si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress. [...] Per insegnare ai giovani le *Skills for life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all'apprendimento. (OMS, 1992)

Descritte in tal modo, le life skills sono innumerevoli; tuttavia è stato individuato un gruppo fondamentale di skills che deve rappresentare il fulcro delle iniziative sulla promozione della salute e del benessere di bambini e adolescenti.

Di seguito, le definizioni delle skills, riprese dal documento dell'OMS.

1. *Decision making (capacità di prendere decisioni)*: competenza che aiuta ad affrontare in maniera costruttiva le decisioni nei vari momenti della vita. La capacità di elaborare attivamente il processo decisionale, valutando le differenti opzioni e le conseguenze delle scelte possibili, può avere effetti positivi sul piano della salute, intesa nella sua accezione più ampia.
2. *Problem solving (capacità di risolvere i problemi)*: questa capacità permette di affrontare i problemi della vita in modo costruttivo.
3. *Pensiero creativo*: agisce in modo sinergico rispetto alle due competenze citate, mettendo in grado di esplorare le alternative possibili e le conseguenze che derivano dal fare e dal non fare determinate azioni. Aiuta a guardare oltre le esperienze dirette, può aiutare a rispondere in maniera adattiva e flessibile alle situazioni della vita quotidiana.
4. *Pensiero critico*: è l'abilità ad analizzare le informazioni e le esperienze in maniera obiettiva. Può contribuire alla promozione della salute, aiutando a riconoscere e valutare i fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti.

5. *Comunicazione efficace*: indica il sapersi esprimere, sia sul piano verbale sia non verbale, con modalità appropriate rispetto alla cultura e alle situazioni. Questo significa essere capaci di manifestare opinioni e desideri, bisogni e paure, esser capaci, in caso di necessità, di chiedere consiglio e aiuto.
6. *Capacità di relazioni interpersonali*: aiuta a mettersi in relazione e a interagire con gli altri in maniera positiva, riuscire a creare e mantenere relazioni amichevoli che possono avere forte rilievo sul benessere mentale e sociale. Tale capacità può esprimersi sul piano delle relazioni con i membri della propria famiglia, favorendo il mantenimento di un'importante fonte di sostegno sociale; può inoltre voler dire esser capaci, se opportuno, di porre fine alle relazioni in maniera costruttiva.
7. *Autoconsapevolezza*: ovvero il riconoscimento di sé, del proprio carattere, delle proprie forze e debolezze, dei propri desideri e delle proprie insofferenze. Sviluppare l'autoconsapevolezza può aiutare a riconoscere quando si è stressati o quando ci si sente sotto pressione. Si tratta di un prerequisito di base per la comunicazione efficace, per instaurare relazioni interpersonali, per sviluppare empatia nei confronti degli altri.
8. *Empatia*: è la capacità di immaginare come possa essere la vita per un'altra persona anche in situazioni con le quali non si ha familiarità. Provare empatia può aiutare a capire e accettare i «diversi»; questo può migliorare le interazioni sociali, per esempio in situazioni di differenze culturali o etniche.
9. *Gestione delle emozioni*: implica il riconoscimento delle emozioni in noi stessi e negli altri; la consapevolezza di quanto le emozioni influenzino il comportamento e la capacità di rispondere alle medesime in maniera appropriata.
10. *Gestione dello stress*: consiste nel riconoscere le fonti di stress nella vita quotidiana e nell'agire in modo da controllare i diversi livelli di stress.

Le life skills possono essere raggruppate in cinque aree principali:

1. decision making e problem solving;
2. pensiero creativo e senso critico;
3. comunicazione e relazioni interpersonali;
4. autocoscienza ed empatia;
5. gestione dell'emotività e dello stress

Insegnare le skills in ognuna di queste aree costituisce il fondamento per la gestione delle relazioni sociali e per la promozione della salute; inoltre è un'attività presente in un'ampia varietà di programmi educativi di dimostrata efficacia.

Il documento di Ginevra del 1994 (OMS, 1994) dichiara che i programmi educativi che includono tali skills sono stati adottati in vari ambiti con risultati positivi «per la prevenzione di abuso di droga, alcol (Botvin et al., 1984; Pentz et al., 1989), per la prevenzione delle gravidanze precoci (Zabin et al., 1986; Schinke et al., 1988), per la lotta ai comportamenti violenti (Olweus, 1996), per la prevenzione all'AIDS (WHO/GPA, 1994)». Insegnare le skills in relazione a problemi generali o più specifici della vita quotidiana (per esempio, il saper affrontare con decisione le pressioni dei coetanei verso l'uso di droghe, verso rapporti sessuali a rischio o verso il vandalismo), è un efficace strumento di prevenzione primaria.

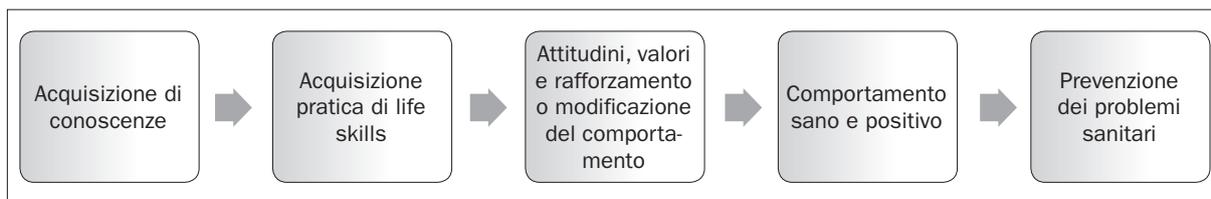


Fig. 1.1 Dalle life skills al benessere della persona.

Queste skills possono diventare elementi che fungono da tramite tra fattori cognitivi (attitudini e valori) e la promozione di un comportamento sano e positivo, contribuendo così alla prevenzione primaria e alla tutela della salute.

Bisogna evidenziare, però, che le skills non sono i soli fattori che influenzano il comportamento; se inseriamo tale modello in un contesto più ampio, si individuano molti altri elementi che condizionano la motivazione e l'abilità a comportarsi in un modo positivo e sano (fattori ambientali, culturali, familiari, ecc.).

L'acquisizione e l'attuazione pratica delle life skills possono influenzare il modo in cui ci si mette in relazione con gli altri, con se stessi e il modo in cui si è percepiti dagli altri. Inoltre contribuiscono alla corretta percezione delle proprie capacità, a incrementare la fiducia in se stessi e l'autostima. L'OMS sta incoraggiando l'insegnamento di queste abilità, così come evidenziato da questa affermazione:

Appare sempre più evidente che, in ragione dei grandi cambiamenti culturali e nello stile di vita, molti giovani non siano più sufficientemente equipaggiati delle skills necessarie per poter far fronte alle crescenti richieste e allo stress che si trovano a dover affrontare [...]. È come se i meccanismi tradizionali per trasmettere le life skills (famiglia, valori sociali e culturali) non fossero più adeguati a causa dei nuovi fattori che condizionano lo sviluppo dei giovani, tra i quali mass media e le situazioni di diversità etnica e religiosa. (OMS, 1994)

Le life skills sono considerate elementi essenziali per la crescita di tutti i bambini e adolescenti; non è un intervento finalizzato soltanto a coloro che già sono a rischio o che hanno problemi.

In ragione di questa dimostrata importanza, la soluzione ottimale sarebbe quella di introdurre l'insegnamento a tutti i livelli scolastici. Poiché l'insegnamento delle life skills può contribuire all'instaurarsi di un comportamento sano, di relazioni interpersonali positive e al raggiungimento del benessere mentale, tale insegnamento dovrebbe idealmente essere attuato in giovane età, prima che si vengano a instaurare modelli comportamentali negativi.

Oltre all'impatto sulla salute dei bambini, ci sono altri benefici per la scuola: alcuni studi di valutazione su programmi delle life skills suggeriscono che i metodi utilizzati migliorano la relazione tra insegnanti e ragazzi, determinano la riduzione di problemi comportamentali nelle classi e di atteggiamenti violenti, apportano miglioramenti nel rendimento (Weissberg e Caplan, 1998), un aumento della frequenza scolastica (Zabin et al., 1986), la minor richiesta di consulenze specialistiche e il miglioramento dei rapporti tra i bambini e i genitori.

L'acquisizione di abilità è basata sull'apprendimento attraverso la partecipazione attiva: si offre l'opportunità di praticare le skills in un ambiente adatto a stimolare l'apprendimento. Le lezioni sono interattive e basate sull'esperienza concreta: non insegnamento passivo e didattico ma apprendimento attivo che coin-

volge insegnanti e allievi in un processo dinamico. L'apprendimento attivo si basa principalmente sul lavoro di gruppo, in cui si condividono esperienze, opinioni, conoscenze, fornendo inoltre una reciproca rassicurazione. Si promuove in tal modo la cooperazione, l'ascolto e la comunicazione, la gestione dei propri sentimenti, la tolleranza e la comprensione nei confronti degli altri, incoraggia l'innovazione e la creatività, aiuta a riconoscersi nelle proprie capacità e risorse.

Il ruolo dell'educatore è facilitare questo apprendimento interattivo. I programmi possono essere sviluppati per tutti i bambini e gli adolescenti in età scolare; l'esperienza maturata nei territori in cui è stato applicato il programma suggerisce che il periodo tra i 6 e i 16 anni è il più importante per l'apprendimento delle life skills. Si devono rendere accessibili tali programmi, almeno al periodo della preadolescenza e della prima adolescenza, dal momento che i giovani di questo gruppo di età sembrano essere molto più vulnerabili alle condotte negative collegate ai problemi socio-sanitari.

Alcuni programmi formativi per adulti ne contemplano l'insegnamento. Tuttavia è certo che i migliori esiti preventivi di modelli comportamentali negativi si ottengono con un'educazione precoce. Un altro fattore di successo dei programmi di questo genere è la disponibilità, da parte degli insegnanti, a una formazione continua, da realizzarsi con metodi attivi di apprendimento e in appositi contesti formativi.

L'adolescenza: un viaggio verso il mondo adulto

Il termine «adolescente» deriva dal latino *adolescere* (*ad-olesco*), traducibile con *crescere verso*, o *cominciare a crescere*, proprio a indicare come sia un viaggio, un passaggio, dall'infanzia all'età adulta.

L'adolescenza è considerata il risultato del diventare adulti in un contesto culturale evoluto. In questa fase l'individuo acquisisce le caratteristiche fisiche e fisiologiche che lo avvicinano all'adulto e di pari passo sviluppa lentamente le competenze cognitive e relazionali del mondo adulto del quale entrerà a far parte.

Il padre fondatore della ricerca scientifica sull'adolescenza fu lo statunitense Stanley Hall (1844-1924), il cui orientamento positivista concentrava l'attenzione sulle trasformazioni biologiche proprie di questa età e pertanto indipendenti dalle variabili culturali e ambientali nelle quali l'individuo era inserito. Secondo Hall l'adolescenza è determinata biologicamente ed è dominata da forze istintive che si presentano per un lasso di tempo prolungato, durante il quale il giovane non deve essere spinto a comportarsi come un adulto perché non ne è capace. Con il suo approccio, fornì una motivazione scientificamente valida alla dipendenza imposta al tempo dai genitori ai giovani, attraverso una teoria normativa che fu accolta con favore dagli educatori e dai dirigenti dei movimenti giovanili.

Al suo pensiero si contrappose quello dell'antropologa Margaret Mead (1901-1978) che studiò i giovani delle Isola Samoa, nell'Oceano Pacifico, scoprendo che essi ricevono fin da piccoli un'educazione alla sessualità, alle relazioni sociali e di gruppo, che consente loro un passaggio alla vita adulta non contrassegnato da conflitti e disagi.

Nel noto saggio del 1928, *L'adolescente in una società primitiva* (Mead, 1970), dimostrò come i conflitti e le tensioni proprie di quest'età siano legate alla cultura di appartenenza e non siano invece un risultato ineluttabile dei cambiamenti fisiologici della maturazione dell'individuo. Fenomeni quindi culturalmente specifici, non universali, propri dei diversi gruppi sociali.

¹ Per i lettori interessati a un approfondimento delle teorie di Stanley Hall sull'adolescenza, si segnala la sua opera in due volumi, *Adolescenza, psicologia e sua relazione con fisiologia, antropologia, sociologia, sesso, crimine, religione e educazione*, purtroppo ora reperibile solo in lingua originale, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, and Religion*, 1907, in versione consultabile online.

Ai fini di questo testo, è interessante notare come entrambe le prospettive hanno definito l'adolescenza come un'età di passaggio, di preparazione all'adulthood, ma fu solo dagli anni Sessanta che le ricerche cominciarono ad approfondire le relazioni tra aspetti evolutivi e le esperienze che gli adolescenti devono affrontare nei loro contesti sociali. Questa evoluzione ha consentito di studiare l'adolescenza come un percorso influenzato da fattori biologici, psicologici, culturali e sociali, entro il quale i ragazzi devono affrontare diversi compiti di sviluppo per costruire la propria identità adulta.

In un'ottica educativa, se è giusto porre l'accento sulle difficoltà dell'adolescenza, è opportuno anche ricordare che questa fase di transizione offre uno spazio di preparazione, permette l'elaborazione di valori e scelte personali; pur non realizzandosi la vera partecipazione sociale, sicuramente i ragazzi possono riflettere su progetti personali.

La preadolescenza è la fase, lunga circa due o tre anni, che precede l'adolescenza e si manifesta attraverso la comparsa dei caratteri sessuali secondari (peluria, voce che si trasforma, sviluppo del seno, ecc.).

L'adolescenza inizia con due avvenimenti fisiologici fondamentali nella vita dei ragazzi: il *menarca* (prima mestruazione, solitamente avviene durante il periodo delle scuole secondarie di primo grado, anche se sempre più frequentemente incontriamo bambine al quarto o quinto anno della scuola primaria già mestruate) e lo *spermarca* (prima polluzione, solitamente anche questo evento si presenta per la prima volta durante il periodo delle scuole secondarie di primo grado).

Il termine di questa fase della crescita non è semplice da fissare e sempre più spesso si sposta ben oltre i vent'anni. Le cause sono da rintracciarsi nel prolungamento medio degli studi, in una permanenza più lunga in famiglia, nelle oggettive difficoltà economiche che rendono complesso il lasciare il nido, ma a tali motivi si sommano anche elementi culturali.

Lo sviluppo cognitivo in adolescenza

L'adolescenza comporta uno sconvolgimento nelle strutture cognitive, d'importanza almeno pari a quello delle trasformazioni puberali, assolvendo a un prerequisito fondamentale affinché l'individuo, adulto in divenire, possa integrare le modificazioni somatiche, affettive e relazionali che si verificano in questo periodo della vita.

Piaget, che si è occupato di come gli individui giungono alla soluzione di problemi tramite ragionamenti logici, ha descritto la comparsa di una nuova forma d'intelligenza durante l'adolescenza: l'intelligenza operativa formale, che esordisce a 12-13 anni.

In questa fase, il pensiero dell'adolescente presenta nuove capacità rispetto a quello infantile.

- È di natura ipotetico-deduttiva: è in grado di ipotizzare e di trarre successive deduzioni, compiendo ragionamenti del tipo «se... allora...».
- Può riguardare eventi e cose non osservabili o non direttamente vissuti e trascendere il presente orientandosi verso situazioni diverse da quella attuale.

- Diventa sperimentale, permettendo all'adolescente di trarre conseguenze da presupposizioni, verificare tali conclusioni nella realtà e, a seconda dei risultati, può mantenere o modificare i propri punti di partenza.
- Compare l'autoriflessione.²
- È in grado di esaminare un insieme di casi possibili e considerare la realtà come un caso particolare.

Queste acquisizioni cognitive conducono a un cambiamento degli interessi: gli adolescenti possono interessarsi a problemi globali, come l'illegalità, la guerra, la violenza, e possono pensare attivamente a come risolverli. L'adolescente diventa in grado di pensare a concetti come la libertà, la dignità umana e l'amore.

Le capacità sopra descritte però sono raggiunte in maniera graduale: l'inizio di ogni nuova fase dello sviluppo, infatti, si accompagna a una forma di egocentrismo cognitivo.³

L'egocentrismo cognitivo dell'adolescente si caratterizza per tre aspetti:

1. forma immatura di idealismo, cioè sopravvaluta le conseguenze del proprio pensiero e sottovaluta le obiezioni oggettive ad esso associate;
2. ragionamenti generali, l'adolescente riesce inizialmente a pensare solo per categorie assolute, che conducono spesso a soluzioni molto radicali, inefficaci agli occhi degli adulti;
3. difficoltà di includere nelle proprie riflessioni i pensieri degli altri, l'adolescente è convinto che gli altri pensino di lui le stesse cose che pensa lui stesso, sentendosi spesso osservato, e chiedendosi che cosa gli altri pensino di lui/lei.

Un fattore essenziale per superare l'egocentrismo cognitivo e sviluppare le proprie capacità sociali è dato dall'acquisizione della capacità di comprendere il punto di vista dell'altro e di dialogare per scambiare le rispettive visioni del mondo. Con l'aumento dell'autoconsapevolezza, aumenterà inoltre la sensibilità alla possibile conflittualità delle proprie emozioni e la capacità di controllare la risposta comportamentale allo stimolo emotivo.

Durante questa fase i ragazzi devono conseguire una serie di obiettivi importanti, riassumibili come segue:

- ricercare senso alle relazioni affettive (madre, padre, famiglia);
- costruire un'immagine mentale del sé e del loro nuovo corpo;
- elaborare nuovi legami sociali e affettivi.

Ricerca un nuovo senso alle relazioni affettive

Durante l'adolescenza, la relazione madre-figli deve essere rivista affinché i figli si possano staccare dalla figura materna. Se durante l'infanzia la mamma appare infatti quasi come una dea, onnipotente e onnipresente, durante l'adole-

² In questa sede, per «autoriflessione» si intende la capacità di riflettere in modo consapevole su se stessi.

³ In questa sede, per «egocentrismo cognitivo» si intende l'incapacità dell'individuo, nell'interazione con il proprio ambiente, a collocarsi in modo sufficiente nella prospettiva dell'altro. Si potrebbe ipotizzare che l'adolescente sperimenti nuove forme di pensiero, ma non riesca ancora a gestirle in modo flessibile.

scenza viene svalutata e attraverso una relazione conflittuale, desideri di distacco e riavvicinamenti le vengono assegnate sembianze umane.

Questo conflitto è più marcato ed evidente nelle figlie femmine, le quali accentuando i difetti e oscurando i pregi della madre se ne distaccano, costruendo un sé femminile autonomo.

Nel legame tra padre e figlio maschio adolescente entrano in gioco invece il pudore, il rispetto, l'amicizia virile, una sorta di cameratismo, e si potenziano così le qualità maschili che assicurano la costruzione dell'identità di genere. Il padre, pur rimanendo un elemento d'identificazione, può ora anche essere giudicato, criticato o contestato.

Proprio da questo processo di svalutazione e distacco rinasceranno dei genitori dalle dimensioni umane, che saranno amati senza dovere essere idealizzati, amati cioè di un amore maturo.

Costruire un'immagine mentale del sé e del loro nuovo corpo

Il secondo compito, la costruzione di un corpo nuovo, è complesso per gli adolescenti: essi assistono impotenti alla perdita della propria identità corporea,⁴ senza però potere immaginare ciò che diventeranno. Questo li porta a vedere la propria immagine, comunque transitoria, riflessa in uno specchio deformante che rimanda un'immagine diversa da quella reale; ecco perché ricorrono espressioni ben note, quali «sono troppo alto», «sono grassa», «i miei capelli fanno schifo!». All'interno di questo schema corporeo, gli attributi sessuali non sono ancora inseriti e ciò li rende impacciati, generando sentimenti di pudore, vergogna e inducendo talvolta alla volgarizzazione.

È chiaro allora, come il corpo rifletta non solo l'immagine esteriore, ma soprattutto quella interiore.

Elaborare nuovi legami sociali e affettivi

Quando lo sviluppo dell'adolescente si arricchisce del pensiero logico-razionale, il giovane sarà in grado di generare pensieri più obiettivi su di sé, pur rimanendo fondamentale lo sguardo/giudizio degli altri per la costruzione del sé.⁵

Il passaggio tra età infantile ed età adulta è diverso tra maschi e femmine e l'amicizia tra i due generi rispetta tale diversità. I maschi esprimono l'amicizia con l'azione, con la spinta verso l'esterno (come esterni sono i loro organi genitali), perché li porta a scoprire ciò che c'è al di fuori, prima di ciò che è presente dentro di loro. Le femmine, invece, esprimono i bisogni adolescenziali tramite il linguaggio, il confronto, i racconti. La spinta di crescita si rivolge verso l'interno (come interni

⁴ In questa sede, si definisce «immagine corporea» l'interazione tra schema corporeo (la rappresentazione mentale del corpo nella sua disposizione spaziale e tonico-posturale, influenzata dalle sensazioni afferenti dall'ambiente) e il contesto emotivo-cognitivo. Paul Ferdinand Schilder con l'espressione «immagine del corpo» si riferiva al modo in cui il nostro corpo appare a noi stessi, affermando: «Lo schema corporeo è l'immagine tridimensionale che ognuno ha di se stesso».

⁵ La costruzione del sé è definibile come l'integrazione tra il Sé come soggetto (Io), pertanto come la persona percepisce se stessa, e Sé come oggetto (Me), cioè come la persona viene vista dagli altri.

Indicazioni per l'utilizzo del manuale¹

Il presente manuale offre una serie di proposte didattiche e laboratori espressivi con specifici obiettivi di lavoro, sviluppati in sintonia con gli obiettivi generali del percorso.

Il manuale indica in maniera chiara gli obiettivi dell'intero percorso e quelli specifici di ogni area di intervento, con una descrizione dettagliata di ciascuna attività. L'efficacia degli interventi è però strettamente legata alle dinamiche che i diversi giochi elicitano nel singolo e nel gruppo e dipende pertanto dall'abilità e competenza del facilitatore, che deve essere in grado di accogliere e di elaborare i vari messaggi e le emozioni provenienti dagli studenti.

Il ruolo del docente facilitatore

L'insegnante facilitatore riveste dunque un ruolo fondamentale per la riuscita del progetto: suo sarà il compito di coinvolgere con entusiasmo i ragazzi nelle attività, essere pronto ad accogliere vissuti ed emozioni, permettendo a ognuno dei partecipanti di essere con spontaneità se stesso.

L'insegnante diventa membro del gruppo, non solo proponendo le attività, ma mettendosi in gioco in prima persona.

Poiché saranno gli adolescenti con la loro storia e le loro emozioni a gettare le basi per le discussioni che seguiranno ogni attività, l'insegnante non abituato a questo genere di lavoro potrebbe provare un po' di apprensione rispetto alle sue capacità di rispondere alle esigenze degli alunni. Ricordiamo che il docente facilitatore non deve assumere il ruolo di un terapeuta, compito che oltretutto non gli spetta, poiché gli interventi educativi proposti sono volti alla prevenzione.

Per questo motivo si ritiene importante la sperimentazione vera e propria dei percorsi prima di proporli al gruppo: provare cosa le diverse attivazioni possono suscitare, il livello di intensità emotiva o i vissuti personali che si possono scatenare.

Si sono rilevate di fondamentale importanza, a tale proposito, la prontezza del facilitatore nell'assumere una modalità positiva di accoglienza e gestione delle emozioni dei singoli e del gruppo e le competenze teoriche e metodologiche nell'utilizzo dei diversi strumenti (Di Pietro e Dacomo, 2007).

¹ Testo redatto con il contributo di Adriano Gasparetti.

Di seguito elenchiamo alcuni requisiti necessari ai conduttori per un'efficace gestione delle attività.

- *Comprensione e disposizione a vedere i problemi dal punto di vista dei ragazzi:* è opportuno sforzarsi di leggere le situazioni con gli occhi degli alunni, capire il loro modo di pensare, di sentire.
- *Calore umano:* requisito fondamentale quando si trattano tematiche relative alle emozioni, alle sensazioni o che portano alla condivisione di vissuti personali, che potrebbero anche essere dolorosi.
- *Senso dello humour:* scherzare e ridere con gli studenti, evitando sempre il sarcasmo, aiuta a creare un clima di distensione e serenità.
- *Creatività:* molte attività risulteranno più efficaci se praticate in modo fantasioso e creativo.
- *Rispetto e accettazione:* anche se alcuni comportamenti degli adolescenti potranno risultare sgradevoli, provocatori e a volte addirittura riprovevoli, è bene differenziare il giudizio su tali comportamenti dal giudizio sullo studente, trasmettendo il messaggio «non accetto questo comportamento, ma accetto te, perché tu non sei il comportamento».
- *Sistema di convinzioni razionale-emotivo coerente:* gli insegnanti e gli educatori che si sforzano di essere un modello per i propri alunni, comunicando pensieri costruttivi ed emozioni adeguate, sono più efficaci come facilitatori e traggono dall'esperienza anche un ulteriore arricchimento personale (Di Pietro e Dacomo, 2007).
- *Formazione personale teorica:* si ritiene inoltre fondamentale che i conduttori delle varie attività abbiano una visione chiara delle fasi di sviluppo cognitivo ed emotivo in adolescenza in maniera tale da potere gestire le richieste e le necessità degli studenti nella maniera più idonea.
- *Capacità di ascoltare:* i ragazzi comunicano utilizzando molti linguaggi differenti, che vanno oltre quello preferito dall'adulto, cioè quello verbale. Un docente deve essere attento alle espressioni del viso, ai movimenti del corpo, al non detto. L'adolescente arricchisce il linguaggio verbale con il non verbale e l'adulto di riferimento deve essere in grado di cogliere le sfumature.
Qualora il docente si trovasse a dovere gestire situazioni emotive complesse, non chiuda la comunicazione con il ragazzo per imbarazzo o paura: il ragazzo in quel momento, in quello spazio, con quell'adulto si sente a suo agio. Qualora l'argomento o la pregnanza emotiva fossero troppo forti per il gruppo classe, si può accogliere il desiderio dell'adolescente di parlare e assicurargli uno spazio di ascolto tutto suo al termine della lezione.
- Nell'attività di preparazione, il conduttore deve puntare alla *conoscenza teorica degli argomenti che proporrà*, al potenziamento delle abilità comunicative verbali e non verbali e rinforzare le competenze chiave per la gestione del gruppo. In molti casi queste conoscenze sono già presenti nei docenti, ma un'opportuna formazione di tutti i conduttori coinvolti nelle diverse proposte educative contestualizzerà tali competenze e le finalizzerà alla creazione di un team di insegnanti in grado di sviluppare e promuovere una mentalità culturale all'interno della scuola capace di attivare progetti e/o percorsi formativi di promozione al benessere e per accrescere le life skills educative e relazionali necessarie a lavorare al meglio con gli alunni (Buccoliero e Maggi, 2008).

Metodologia didattica

I libri guida

Per quanto riguarda le schede delle attività destinate agli alunni della scuola secondaria di primo grado, riteniamo possa essere efficace impostare il percorso educativo individuando dei libri guida. Per le classi prime le lezioni potrebbero svilupparsi a partire dalla lettura del libro di Antoine de Saint-Exupéry, *Il piccolo principe* (qui è stata adoperata l'edizione pubblicata da Bompiani, collana *I tascabili*); per le classi seconde si consiglia di lavorare a partire dal libro di Michael Gerad Bauer, *Non chiamatemi Ismaele* (qui è stata adoperata l'edizione pubblicata da Mondadori Scuola); per le classi terze si suggerisce di lavorare a partire dal libro di Loredana Frescura e Marco Tomatis, *Il mondo nei tuoi occhi* (qui è stata adoperata l'edizione pubblicata da Fanucci).

Pensiamo sia importante indicare un libro guida in ogni classe, perché:

1. le attività sono così percepite dagli alunni come legate fra loro, poiché inserite in un percorso, o filo logico, dato dal libro;
2. il libro in sé, inoltre, tranquillizza e distende, è strumento scolastico consueto; gli studenti possono così sentirsi a proprio agio senza stare sulla difensiva di fronte a qualcosa di nuovo;
3. il libro lascia una traccia, concreta e tangibile, oltre che profonda, del percorso comune.

La lettura del testo costituirà un'attività preliminare, l'insegnante tornerà poi su alcune parti della storia allargando la riflessione e introducendo le attività previste.

Setting

È bene usare la stessa aula durante le attività: lo spazio sarà una costante nella ritualità degli incontri; lo spazio prescelto influenza lo sviluppo cognitivo degli studenti.

È opportuno trovare un angolo della classe predisposto ad accogliere tutti i materiali prodotti durante le attività del percorso (cartelloni, foto, post-it, ecc.). Questo permette di conservare una memoria delle tappe salienti del percorso. Il punto prescelto potrebbe avere un nome, selezionato dai ragazzi, che lo renda familiare e indichi un insieme (ad esempio, il giardino, il frutteto, l'orchestra, ecc.). I ragazzi potranno decorarlo a piacimento per sentirlo proprio. Lo spazio così allestito dovrà essere in qualche modo protetto da tutti gli altri cartelloni e poster che nel corso dell'anno verranno appesi alle pareti dell'aula e verrà costantemente tenuto pulito e ordinato. A questo scopo si possono individuare dei responsabili fra gli alunni.

Metodologie di lavoro

Nelle attività proposte si utilizzano diverse metodologie, come il brain storming, la drammatizzazione, il world café,² e la discussione in plenaria, stimolata da domande guida, lettura di libri o visione di film; si usa il lavoro di gruppo, che

² Si veda l'approfondimento riportato nella terza parte (capitolo 12).

stimola la partecipazione attiva dei ragazzi alle attività e lo scambio di idee, nate dalla mente ma con gli occhi del cuore («Non si vede bene che con il cuore. L'essenziale è invisibile agli occhi», *Il piccolo principe*). L'insegnante dovrà essere un regista e non un attore durante gli incontri, che diventeranno così occasione di apprendimento ma anche di consolidamento delle abilità sociali attraverso l'ascolto, la partecipazione, il confronto e l'empatia.

Prendendo spunto dalle modalità di apprendimento basate sul cooperative learning,³ per il lavoro di gruppo è bene affidare degli incarichi ai componenti, per evitare confusione e disorganizzazione. Ad esempio, si può organizzare il gruppo in questo modo:

- *relatore*, riferisce verbalmente i risultati del lavoro di gruppo;
- *controllore dei turni/facilitatore*, fa da moderatore durante gli interventi;
- *custode del tempo*, rispetta e fa rispettare i tempi dati per le consegne;
- *controllore del tono della voce*, invita a mantenere un tono che non arrechi disturbo agli altri e che non risulti aggressivo;
- *scrittore*, si occupa della parte compilativa;
- *grafico/elaboratore*, si occupa dell'aspetto grafico dei cartelloni e stabilisce quali disegni, foto e titoli inserire;
- *comunicatore*, si occupa di comunicare le richieste e i quesiti del gruppo all'insegnante;
- *responsabile del materiale*, si occupa della raccolta e della cura del materiale utile al lavoro;
- *responsabili dell'ordine*, possono risultare utili, soprattutto se si cambia aula o si spostano banchi e le sedie, si occupano di verificare come vengono usati e come vengono lasciati gli spazi assegnati per il lavoro (sedie e banchi a posto, pulizia).

³ Si veda l'approfondimento riportato nella terza parte (capitolo 12).