UNIVERSITÁ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata (FISPPA)

CORSO DI LAUREA IN

CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÁ GLOBALE

Titolo tesi:

LA COMPETENZA EMOTIVA DELL'EDUCATORE NEL LAVORO CON GLI ADOLESCENTI

Relatrice: Natascia Bobbo

Laureanda: Giorgia Leonardi

N° Matricola: 1239003

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

Introduzione …….……..6
1. QUADRO TEORICO SULLA COMPETENZA EMOTIVA .....…….9
1.1 La competenza emotiva: cosa significa emozione e l'utilizzo del lessico emotivo 9
1.2 L'intelligenza emotiva e le sue caratteristiche…….13
1.3 La regolazione delle emozioni e il cervello emotivo 16
1.4 Il saper ascoltare e comunicare attivamente…….19
2. L'ADOLESCENZA……..25
2.1 L'adolescente, i suoi bisogni e le sue competenze socio-emotive …….. 25
2.2 La ricerca dell'identità: costruire un sé positivo …….…29
2.3 Il "disagio adolescenziale ed evolutivo" costruttivo e non…….35
2.4 Adolescenti e traumi emotivi complessi……..39
2.4.1 La famiglia vulnerabile …..…….42
2.4.2 L'attaccamento disfunzionale …….…....44
2.4.3 Adolescenti e il trauma psicofisico e sociale causato dal Covid 19.…47
2.5 I fattori di protezione nel disagio adolescenziale ……..51
2.6 La scuola e i contesti educativi funzionali come "palestre di vita" …....54
3. L'EDUCATORE E IL LAVORO EMOTIVO CON GLI ADOLESCENTI …….. 58
3.1 L'educatore "maturo" ...……..58
3.2 Il lavoro emotivo dell'educatore e la capacità di spersonalizzazione ….62
3.3 Empatia e pratica riflessiva come premesse per il lavoro educativo ……66
3.4 La relazione educativa tra educatore-adolescente ……..69
3.5 L'osservazione e il dialogo come strumenti relazionali per l'educatore …….. 73
3.6 Educatore-Famiglia-Adolescente: corresponsabilità educativa ed il sostegno genitoriale ……..77
3.7 Strategie per sostenere il lavoro con gli adolescenti: la narrazione e la lettura educativa ….....80

4 L'AUTOFORMAZIONE DELL'EDUCATORE E IL LAVORO CON L'ADOLESCENTE: DUE PROGETTI PER ATTIVITÁ EDUCATIVE ORIENTATE A STIMOLARE LE COMPETENZE EMOTIVE ……82
4.1 La progettazione di un'attività per educatori in continua formazione ….83
4.1.1 La progettazione formativa: analisi dei bisogni …….…….....84
4.1.2 Definizione degli obiettivi del progetto ...……84
4.1.3 A chi è rivolta, le tempistiche e il setting dove svolgere l'attività …….86
4.1.4 Scelta del metodo e descrizione dell'attività proposta …….86
4.1.5 Valutazione delle risorse necessarie ..……..87
4.1.6 La valutazione dell'attività ..……88
4.2 La progettazione di un'attività educativa per l'adolescente …….……..88
4.2.1 La progettazione: analisi dei bisogni ….……..……89
4.2.2 Definizione degli obiettivi del progetto ...……90
4.2.3 A chi è rivolta, le tempistiche e il setting dove svolgere l'attività …..91
4.2.4 Scelta del metodo e descrizione delle attività proposte …….……..92
4.2.5 Valutazione delle risorse necessarie ……..……..93
4.2.6 La valutazione dell'attività …..……94
Conclusioni …….…...……..96
Riferimenti bibliografici …….…… 97
Riferimenti sitografici ……. ……. 104

INTRODUZIONE

La presente tesi mira a valorizzare e a sottolineare l'importanza di una tema sempre più rilevante per il lavoro educativo: la componente emotiva della relazione con l'altro. Le emozioni convivono e abitano in ogni persona, ma spesso il mondo emotivo interno non viene considerato come una ricchezza o come un valore aggiunto, anzi, si pensa all'emozione come un qualcosa di imprevedibile, di impulsivo e misterioso che possa recare disagi e dare origine anche a comportamenti rischiosi. L'elaborato vede come protagonista l'educatore, una professionalità che fa delle emozioni e delle competenze emotive, la propria quotidianità e il proprio tesoro per prendersi cura sia del sé che dell'altro da sé. In particolar modo, si parla dell'educatore in relazione con l'adolescente, persona che attraversa la fase della vita più complessa e ricca di emozioni profonde e spesso incostanti. La tesi si articola in quattro capitoli.

Nel primo capitolo si affronta l'emozione nelle sue molteplici sfumature, nonché i concetti di competenza e di intelligenza emotiva, presi in considerazione e definiti da molti autori, tra i quali Daniel Goleman, psicologo e scrittore statunitense. Nello stesso capitolo si approfondisce il lessico emotivo e l'autoregolazione delle emozioni, funzioni che gli individui sviluppano nell'arco della loro vita, già a partire dalla nascita, e che permettono di conoscere meglio sé stessi e di creare relazioni positive con il mondo esterno. Una relazione ed un'interazione, per essere efficaci, necessitano da parte degli interlocutori due elementi fondamentali: una buona comunicazione e un ascolto attivo e aperto alla conoscenza e al punto di vista dell'altro. L'educatore, inoltre, è colui che possiede tutte queste competenze e che, quando lavora con gli adolescenti, deve essere in grado di esprimerle, trasmetterle e di valorizzarle. Nel secondo capitolo della tesi si offre un quadro generale dell'adolescente e dell'adolescenza inteso come periodo della vita contraddistinto da numerosi cambiamenti e mutazioni fisiologiche, emotive e comportamentali e di ricerca della propria identità e personalità. L'adolescente che mira alla costruzione di un sé positivo, è solito incontrare nell'arco del suo percorso evolutivo anche degli ostacoli e delle difficoltà che

molto spesso possono incidere sullo sviluppo del suo processo identitario; ostacoli quali possono essere legami di attaccamento disfunzionali, piuttosto che traumi emotivi complessi dovuti alla presenza di una famiglia vulnerabile, o ancora, all'attuale situazione pandemica causata dal SARS-Cov-2. L'educatore fa parte di quei fattori che proteggono il/la ragazzo/a da questi eventi e che lavora in collaborazione con le altre istituzioni educative (famiglia, scuola etc.,) al fine di aiutare l'adolescente a creare un sé forte, positivo e competente. Nella terzo capitolo del lavoro si descrivono le qualità e le caratteristiche dell'educatore sia come figura matura e responsabile che come persona che è in grado di gestire le proprie emozioni e di intraprendere una funzionale relazione educativa. All'interno di quest'ultima l'educatore utilizza degli strumenti e delle strategie di lavoro utili a conoscere la persona con la quale interagisce, i suoi bisogni, e ad intervenire nel modo più adeguato. Vengono quindi affrontati temi e strumenti quali l'osservazione, il dialogo ma anche alcune tecniche come la lettura emotiva ad alta voce e la narrazione, strategie che vengono prese in considerazione e messe in pratica nelle attività proposte all'interno del quarto ed ultimo capitolo. Sono attività dedicate sia alla formazione dell'educatore che non finisce mai di apprendere e di conoscere sé stesso che al lavoro con l'adolescente da un punto di vista emotivo.

CAPITOLO 1: QUADRO TEORICO SULLA COMPETENZA EMOTIVA

1.1 LA COMPETENZA EMOTIVA: COSA SIGNIFICA EMOZIONE E L'UTILIZZO DEL LESSICO EMOTIVO

"Il cuore non è se non un'altra immagine dell'intuizione, come sonda che consente di intravedere la profondità dell'anima"[1]. É solo attraverso il cuore e l'intuizione che possiamo attraversare le acque delle emozioni, cogliendone il senso nascosto e segreto. Ma cos'è un'emozione? É un costrutto complesso da definire, ma il termine "emozione" deriva dal verbo latino "moveo", cioè muovere, con l'aggiunta del prefisso "e", per cui "movimento da"[2]. "Tutte le emozioni sono, essenzialmente, impulsi ad agire; sono piani d'azione dei quali ci ha dotato l'evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita"[3]. Agiamo grazie alla nostra mente emotiva, che ci permette di conoscere cosa c'è nel nostro cuore ma anche di immaginare ciò che provano gli altri. Infatti, le emozioni hanno il potere di trasportarci fuori dal confine del nostro Io e ci mettono in risonanza con il mondo.

Questo accade perché fin dalla nascita sviluppiamo la competenza emotiva, affrontando le sfide che il contesto (o i contesti) ambientale ci mette davanti, incrementando la padronanza di ciò che proviamo. Steven Gordon, Carolyn Saarni e Susan Denham famosi psicologi e pedagogisti, hanno elaborato tre diverse prospettive teoriche sulla competenza emotiva.

Gordon parla della "Teoria della cultura emozionale", sottolineando il forte legame tra cultura ed emozione ed individuando nella competenza emotiva cinque conoscenze e abilità comportamentali quali:

1. Esprimere e manifestare le proprie emozioni;
2. Interpretare comportamenti emotivi;
3. Controllare l'espressione emozionale in modo consono al contesto;
4. Far uso del vocabolario emotivo;

[1] Borgna E. (2001). *L'arcipelago delle emozioni* (Vol. 314). Feltrinelli Editore. p.36.
[2] Cosa sono le emozioni. (2020). Mrc Trainging.it.
[3] Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva, cos'è e perché ci rende felici*. Rizzoli. p.17.

5. Fronteggiare efficacemente le emozioni dolorose [4].

La cultura emozionale si apprende negli scambi sociali e nelle interazioni che avvengono all'interno del proprio contesto ambientale, con lo scopo di diventare emotivamente competenti.

Secondo Carolyn Saarni invece, la competenza emotiva rappresenta "l'insieme delle capacità emotive che consentono di ricavare un senso di efficacia nelle interazioni sociali"[5]. Essere emotivamente competenti significa essere in grado di far fronte ad un ambiente in costante cambiamento e rappresenta un'abilità importante nella negoziazione delle relazioni interpersonali. Saarni mette in evidenza otto principali abilità racchiuse nel costrutto di competenza emotiva:

1. La consapevolezza dei propri stati emotivi, che si riferisce al riconoscimento delle emozioni che si vivono, ma anche ai legami tra tali emozioni e gli eventi che li causano. Essa è strettamente dipendente dallo sviluppo del senso di sé[6].
2. La capacità di riconoscere e comprendere le emozioni degli altri, utilizzando le informazioni che si possiedono sulle persone per inferire i loro stati emotivi. Essa è complementare alla comprensione delle proprie emozioni: più conosciamo le emozioni altrui e più è possibile comprendere ciò che accade emozionalmente al sé.
3. La conoscenza e l'utilizzo del lessico emozionale per rappresentare la propria esperienza emotiva attraverso parole, simboli ed immagini. Questo consente di comunicare la propria esperienza emotiva agli altri e di poter accedere alle rappresentazioni delle proprie esperienze emotive collocandole in un contesto e potendole confrontare con le rappresentazioni altrui.
4. La capacità di partecipare empaticamente alle emozioni degli altri, in quanto l'empatia è una delle componenti più importanti della competenza emotiva perché favorisce i legami con le persone e i comportamenti pro

[4] Scarzello D. (2011). *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative*. Unicopli. p.16.
[5] *Ibidem*.
[6] Lewis M, & Brooks J. (1978). Self-knowledge and emotional development. In *The development of affect* (pp. 205-226). Springer, Boston, MA.

sociali; Saarni fa una differenza tra empatia, che significa sentire CON gli altri e simpatia, che invece rinvia al sentire PER gli altri.

5. La capacità di comprendere la differenziazione tra stato emotivo interno ed espressione esterna, indispensabile strategia per la gestione dell'emozione; lo stato emotivo interno non sempre corrisponde a ciò che è espresso, una persona non esprime sempre l'emozione che prova poiché può immaginare la reazione che ciò provocherebbe nell'altro e le conseguenze per il sé di tale reazione.
6. La capacità di mettere in atto strategie di coping, di autoregolazione e adattive rispetto alle emozioni negative e alle circostanze stressanti riducendone l'intensità e la durata. È possibile usufruire dello "sguardo meta" nel corso di esperienze emotive, necessario per capire quello che sta succedendo. Tale sguardo consente di vedere ciò che succede nel corso dell'azione e di agire in funzione a ciò che si osserva.
7. La consapevolezza della comunicazione emotiva all'interno delle relazioni; essa dipende dalle emozioni stesse e dal grado di reciprocità e simmetria instauratosi nella relazione.
8. La capacità di essere emotivamente auto-efficaci, cioè accettare la propria esperienza emozionale, unica, eccentrica o culturalmente convenzionale. Ciò significa che noi costruiamo la nostra teoria personale delle emozioni e sviluppiamo il nostro sentimento d'auto-efficacia emotiva in base alla nostra convinzione personale, in ciò che è socialmente accettabile come equilibrio emotivo[7].

Infine Susan Denham, diversamente dai colleghi già citati, ha suddiviso e organizzato le varie abilità e capacità in tre macro categorie: quella *dell'espressione emozionale*, comprendente tutte le manifestazioni esterne delle emozioni attraverso l'utilizzo soprattutto della comunicazione non verbale (espressioni facciali, gestuali etc.), la categoria della *regolazione emozionale* che racchiude le abilità di fronteggiare le emozioni sia negative che positive e per concludere, la categoria della *comprensione emozionale* che

[7] Scarzello D. (2011). *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative*. Unicopli. p.17-19.

si riferisce alla capacità di interpretare correttamente i propri stati emotivi e quelli altrui e di utilizzare il lessico emotivo[8]. Tutti gli studiosi hanno citato come elemento fondamentale della competenza emotiva il lessico ed il vocabolario emotivo. Esso è vario e soggettivo: ognuno di noi sa cos'è per lui una certa emozione, ma non è detto che un'altra persona intenda esattamente la stessa cosa anche se usa la stessa parola. In tutti i linguaggi naturali è disponibile un'ampia varietà di termini per definire e descrivere le emozioni e gli stati emotivi, mentre i ricercatori, in particolar modo in area psicologica, sono soliti applicare un linguaggio "tecnico" per denominare la classe delle emozioni e le sottoclassi comprese in essa. Tra le parole della psicologia emotiva troviamo per esempio termini come affetto, sentimento, stato d'animo, umore che sembrano essere tutti molto simili tra loro ma che in realtà possiedono caratteristiche differenti. "L'emozione (*emotion*) è una processo che ha un inizio, una durata e una fase di attenuazione, indica stati affettivi intensi ma di breve durata con una causa precisa che può essere esterna o interna e con un chiaro contributo cognitivo; ha la funzione di ri-orientare l'attenzione"[9]. Per quanto riguarda l'affetto *(affect)* invece, esso è una parola più generica ed un fenomeno che può variare per durata ed intensità; tutte le emozioni sono affettive, ma non tutti gli stati affettivi sono emozioni. Inoltre, si caratterizza per la sua lunga durata e pervasività, l'umore (*humor*), inteso come disposizione affettiva diffusa e durevole che si costituisce come contesto per vari processi mentali o attività, senza incidere in modo visibile sul loro svolgersi"[10]. Spesso e volentieri però il termine emozione viene confuso ed indicato come sinonimo del termine "sentimento" *(feeling)*[11], fenomeno più duraturo e più cognitivamente strutturato rispetto all'emozione. Esso secondo Gordon, è "un insieme composito socialmente appreso di sensazioni fisiche, gesti, e significati culturali collegati ad una relazione sociale e culturalmente definiti, mentre il concetto di emozione

[8] *Ivi*, p.20.
[9] D'Urso V., & Trentin R. (2007). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Laterza. p.9.
[10] Cattarinussi B. (2006). *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale* (Vol. 27). FrancoAngeli. p.17.
[11] Cogliani M. (2010). Il codice delle emozioni. L'ascolto musicale come modello interpretativo. Elea.unisa.it p.9.

viene inteso come una risposta innata e indifferenziata basata su un'attivazione fisiologica"[12]. Si distingue dai vocaboli appena definiti, lo stato d'animo (*mood*), cioè "uno stato affettivo stabile, richiamato e alimentato dal predominio duraturo di un ricordo di una fantasia inconscia"[13]. Per concludere, il lessico delle emozioni deve avere un'organizzazione ben chiara e specifica che rifletta la struttura delle esperienze emotive vissute da ognuno di noi e deve quindi contenere:

- parole che denotano le emozioni fondamentali quali felicità, rabbia, tristezza, disgusto, paura provate senza avere la consapevolezza delle valutazioni su cui sono basate;
- parole che rappresentino emozioni inclusive di informazioni proposizionali sulla cause o sull'oggetto dell'emozione (per esempio contento, deluso, furioso etc.);
- parole che si riferiscano alle emozioni complesse derivate dalla valutazione del proprio stato emotivo o dalla valutazione altrui, vale a dire emozioni come lo sconforto, l'orgoglio, la vergogna o la nostalgia.

"L'atto di denominare le proprie emozioni non si esaurisce nell'utilizzo meccanico del lessico emotivo ma è invece un processo complesso che contribuisce alla definizione delle nostre esperienze emotive"[14].

1.2 L'INTELLIGENZA EMOTIVA E LE SUE CARATTERISTICHE

Il più importante contributo che la pedagogia può dare allo sviluppo di una persona è quello di aiutarla e di guidarla verso un campo del sapere e dell'esperienza nel quale i suoi talenti possano meglio esprimersi, e in cui ella possa sentirsi soddisfatta e competente[15]. Le scienze pedagogiche non hanno lo scopo di valutare e classificare le persone secondo il raggiungimento o meno di certi standard, ma richiedono agli individui di dedicare più tempo ad identificare e coltivare le loro competenze e talenti naturali. Ci sono diversi

[12]Cattarinussi B. (2006). *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale* (Vol. 27). FrancoAngeli. p.18.
[13] Cogliani M. (2010). Il codice delle emozioni. L'ascolto musicale come modello interpretativo. Elea.unisa.it. p.9.
[14] D'Urso V., & Trentin R. (2007). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Laterza. p.25.
[15] Goleman D. (1996). *L'intelligenza emotiva che cos'è e perché ci rende felici*. Rizzoli. p.43.

modi per far sfociare i talenti e tantissime abilità che consentono di farlo. A dubitare delle vecchie concezioni centrate sull'esistenza di un'unica tipologia di intelligenza è Gardner, il quale afferma che essere giudicati intelligenti o non intelligenti sulla base del risultato di un test che calcola il quoziente intellettivo è riduttivo. Egli critica fortemente la "mentalità del QI" nata durante la Prima guerra mondiale, e si dedica a dimostrare l'esistenza di altri tipi di intelligenza, formulando la "teoria delle intelligenze multiple". Non esiste quindi un'intelligenza monotematica e monolitica. Gardner afferma che per aver successo nella vita serve sviluppare un'ampia gamma di intelligenze e che ogni persona possiede almeno sette diverse tipologie di intelligenze, come per esempio, l'intelligenza verbale, logico-matematica, interpersonale, visiva-spaziale, musicale, intrapersonale e corporeo-cinestetica. "Questa concezione poliedrica dell'intelligenza offre una visuale più ricca delle capacità e del potenziale di successo di una persona di quanto non possa fare il test standard per la misurazione del Q.I"[16]. Anche Daniel Goleman, noto psicologo e scienziato di fama internazionale che ha studiato e coniato il termine "intelligenza emotiva", ha dimostrato che il quoziente intellettivo non è l'unico sistema di riconoscimento delle capacità dell'individuo, ma pari valore appartiene al QE, quoziente emotivo che identifica l'indice generale delle abilità emotive di una persona. L'intelligenza emotiva definita come "la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le emozioni, tanto interiormente quanto nelle nostre relazioni,"[17] viene appresa e si sviluppa durante tutto l'arco della vita, grazie all'esperienza e alle competenze che riusciamo a migliorare e maturare nel tempo. Daniel Goleman descrive la crescita nell'intelligenza emotiva proprio con questa parola: maturità. Più siamo in grado di migliorare e sviluppare il nostro grado di intelligenza emotiva e più diventiamo maturi.

A dire il vero non esiste una definizione unica e specifica di intelligenza emotiva, ma Goleman considera fondamentali cinque competenze emotive e sociali per poterci definire emotivamente intelligenti: la *consapevolezza di sé*

[16] *Ivi*, p.45.
[17] Goleman D. (1999). *Lavorare con l'intelligenza emotiva*. Rizzoli. p.375.

e quindi la conoscenza dei propri sentimenti e preferenze, la capacità di fare un'autovalutazione accurata e realistica delle proprie abilità ed utilizzare questa consapevolezza per saper prendere delle decisioni; il *dominio di sé* inteso come l'essere in grado di gestire le proprie emozioni, regolarle e riuscire a reagire dopo una sofferenza emotiva; la *motivazione* per spronarsi e guidare sé stessi al raggiungimento dei propri obiettivi e a prendere l'iniziativa; l'*empatia*, cioè la percezione dei sentimenti e delle emozioni altrui adottando il punto di vista dell'altro e coltivando il senso di fiducia e sintonia emotiva con lui, ed infine le *abilità sociali* importanti per la gestione delle emozioni nelle relazioni, per negoziare, cooperare e lavorare in team[18]. Negli ultimi anni si sta diffondendo la necessità di istituire progetti di formazione ed educazione emotiva con il fine di accompagnare bambini, adolescenti e adulti, nello sviluppo del loro progetto di vita[19]. Altre discipline scientifiche come la sociologia, la psicologia e le neuroscienze affiancano gli studi pedagogici per offrire loro un sostegno interdisciplinare mirato a valorizzare la dimensione emotiva come importante mezzo e risorsa per l'apprendimento e per la formazione della persona, soggetto capace di pensare autonomamente, responsabile e aperto al dialogo e all'incontro[20]. Queste caratteristiche appartenenti alla persona non possono non fondarsi su competenze emotive collegate ad un pensiero flessibile, creativo e divergente collegato ad una buona consapevolezza di sé, dei propri limiti ma anche dei propri punti di forza con esiti di capacità empatiche, cooperative e di negoziazione. Sono competenze indispensabili alla persona per perseguire i propri obiettivi, per affrontare eventuali fallimenti e momenti di stress, ma soprattutto per orientarsi in una società in costante mutamento. Le competenze a cui ci si riferisce possono essere suddivise in due ambiti: la consapevolezza del sé, l'autocontrollo e la motivazione si possono definire *competenze personali*, le quali consentono all'individuo di conoscersi e controllare sé stesso. Mentre l'empatia e le abilità sociali fanno parte della

[18] *Ivi*, p. 376.
[19] Dato D. (2006). Essere adulti in una società in" transito". Il ruolo delle emozioni. *Lifelong Lifewide Learning*, *2*(5), p.4.
[20] *Ibidem.*

famiglia delle *competenze sociali e relazionali* inerenti alla costruzione e al mantenimento delle relazioni con gli altri[21].

1.3 LA REGOLAZIONE DELLE EMOZIONI E IL CERVELLO EMOTIVO

La regolazione delle emozioni si riferisce al "processo di modulazione di uno o più aspetti dell'esperienza o risposta emotiva che è considerato associato alla salute mentale e a un generale funzionamento adattivo. La regolazione emotiva riguarda sia l'esperienza soggettiva che le risposte comportamentali associate alle emozioni, nonché i concomitanti cambiamenti cognitivi, comportamentali e fisiologici"[22].

Quindi, "la regolazione delle emozioni è un assunto di grande importanza sia a livello dello sviluppo che a livello educativo, in quanto imparare a regolare le proprie emozioni significa saper adattarsi alla società e alle sue norme e adattare le proprie azioni e desideri ai propri molteplici interessi"[23]. Essa consiste in un insieme di strategie messe in atto da un individuo per poter fronteggiare ogni tipo di emozione e di viverla correttamente[24]. Una buona regolazione emotiva dipende da una serie di fattori che interagiscono tra loro quali ambiente, personalità e funzioni biologiche, in un sistema che favorisce una serie di comportamenti in risposta a quegli eventi. Quindi, possiamo dire che la regolazione emotiva non dipende solo dal singolo individuo ma anche da fattori sociali e contestuali. Alcune delle strategie di regolazione individuale delle emozioni possono essere:

- La rivalutazione cognitiva detta anche *reappraisal*, ovvero cambiare il nostro modo di vedere e percepire un evento emotivo cercando al suo interno le emozioni positive;
- La soppressione dell'emozione cioè l'inibizione cosciente di uno stato emotivo e del relativo comportamento (strategia poco funzionale, tende a far sentire gli individui più negativi);

[21] Goleman D. (1999). *Lavorare con l'intelligenza emotiva.* Rizzoli. p.42-43.
[22] Iani L., & Didonna F. (2017). Mindfulness e benessere psicologico: Il ruolo della regolazione delle emozioni. *Giornale italiano di psicologia*, *44*(2), p.2.
[23] Matarazzo O., Zammuner V.L. (2009). *La Regolazione delle emozioni*. Il Mulino. p.14.
[24] Cataldo F. (2020). Regolazione emozionale e benessere: il potere delle emozioni. *Psicologia*.

- La repressione emotiva, l'inibizione non cosciente dell'espressione emotiva spesso causata da tratti delle personalità dell'individuo.[25]

Ma a livello neurologico, come e grazie a quali strutture riusciamo ad elaborare ed a regolare un'emozione? Dal punto di vista neurobiologico le emozioni possono essere definite come risposte comportamentali a eventi di rilievo personale, caratterizzate da particolari vissuti soggettivi e da una complessa reazione biologica[26]. Molti studiosi definiscono le emozioni come risposte ad alta intensità ma di breve durata, a differenza di quanto accade con le variazioni dell'umore o dei tratti di personalità che sono più duraturi. Le emozioni, scatenate dalla percezione di uno stimolo soggettivo nominato come emotigeno, sono caratterizzate da un insieme di risposte ormonali, motorie e vegetative complesso a cui si associano le reazioni cognitive, esperienziali e sociali tipiche dell'uomo. L'insieme delle modifiche biologiche connesse alle emozioni, sorte in risposta ai molti stimoli ambientali, è correlato all'attivazione combinata di una serie di strutture cerebrali, corticali e sottocorticali[27]. Queste strutture sono collegate tra loro da una rete di proiezioni neuronali che consente di rispondere agli stimoli rapidamente e di avere un ruolo specifico e differenziato a seconda dei tipi di emozione suscitati. Tutte le strutture in considerazione sono bilaterali, quindi presenti nell'emisfero sia destro che sinistro del nostro cervello, ad eccezione dell'ipotalamo e del cervelletto che sono strutture impari. Le altre strutture cerebrali interessate per l'elaborazione e la regolazione emozionale sono quelle appartenenti al lobo limbico, le quali Papez riteneva fossero tutte collegate come una grande catena, formando il famoso "Circuito di Papez". Al circuito si aggiungono anche l'amigdala e l'insula, non appartenenti al sistema limbico ma che svolgono un compito fondamentale per il sistema emotivo. Infatti, la struttura nervosa che rappresenta la base neurologica vera e propria degli stati emotivi è proprio l'amigdala, situata nei poli temporali e costituita da differenti gruppi di nuclei connessi tra loro e da molte strutture corticali e sottocorticali. Da essa si avviano importanti vie di relazioni con

[25] *Ivi*.
[26] Matarazzo O., Zammuner V.L. (2009). *La Regolazione delle emozioni*. Il Mulino. p.36.
[27] *Ibidem*.

l'ipotalamo e con il tronco cerebrale, formate da fibre nervose che determinano la presentazione di reazioni motorie, vegetative ed endocrine inerenti alle emozioni[28]. "L'ipotalamo, invece, è in grado di attivare il sistema nervoso automatico nelle sue componenti simpatica e parasimpatica, che determinano le modifiche fisiologiche come la frequenza cardiaca, la pressione arteriosa, la salivazione, il respiro e molte altre"[29]. L'amigdala svolge un ruolo importantissimo anche per quanto riguarda le emozioni negative (in particolar modo la paura e la generazione dell'aggressività), permettendoci, per esempio, di riconoscere le espressioni facciali tipiche di queste emozioni. L'insula, un'altra struttura cerebrale indispensabile per la regolazione emotiva, è connessa con i nuclei ventro-mediali del talamo e con il nucleo centrale dell'amigdala. Permette di elaborare le informazioni provenienti dal corpo, svolgendo un ruolo cruciale nell'ambito dei processi neurocognitivi ed emozionali. È l'area corticale fondamentale per il senso di sé, ovvero ogni volta che svolgiamo un'attività dove noi stessi siamo i protagonisti, questa struttura si attiva. L'ippocampo invece, una delle strutture incluse nel circolo di Papez, è importante per la formazione delle paure apprese e la sua connessione con l'amigdala contribuisce al richiamo di ricordi legati al contesto ed emotivamente significativi[30]. "Tra tutte le strutture sottocorticali annesse al sistema limbico svolge un ruolo di rilievo il talamo, un insieme di nuclei profondi che hanno diverse funzioni grazie ai fasci di fibre che li connettono con molte altre aree della corteccia e delle sottocorteccia"[31]. Queste interconnessioni rendono il talamo una struttura neurofunzionale con il ruolo di determinante dei fenomeni empatici. Tutte le strutture presentate possono svolgere la loro funzione solo grazie alle loro specifiche connessioni con le altre. Alcune ricerche hanno rilevato una superiorità dell'emisfero sinistro nell'identificare le emozioni positive, quali la gioia o la sorpresa, mentre l'emisfero destro restava dominante per l'elaborazione di quelle negative, quali tristezza e paura[32]. In realtà, le

[28] *Ivi*, p.38.
[29] *Ivi,* p.39.
[30] *Ivi,* p.45.
[31] *Ibidem.*
[32] Guariglia P. s.d. [Slides corso di PsicoBiologia, Università Kore di Enna]

emozioni con valenza positiva sarebbero legate sia alla sfera della comunicazione verbale intenzionale che a quella emotiva, potendo essere elaborate da entrambi gli emisferi; mentre le emozioni negative solamente dall'emisfero destro[33].

1.4 IL SAPER ASCOLTARE E COMUNICARE ATTIVAMENTE

Crescendo in una certa comunità e imparando una data lingua, facciamo nostre complesse gerarchie di premesse implicite che in quell'ambiente costruiscono il terreno sicuro che ci permette di riconoscerci. Noi impariamo a classificare i fenomeni in un certo modo, mettendo in rilievo certi aspetti e tralasciandone degli altri. Diamo per scontate queste classificazioni che diventano un modo automatico e abituale di vedere il mondo; in pratica, acquisiamo delle Gestalt, cioè delle cornici condivise[34]. Questo inconscio culturale che diamo per scontato emerge quando veniamo in contatto con altre cornici che ci aiutano a guardarci intorno, anche al di fuori delle nostre convinzioni e della nostra abituale normalità. Per riuscire a far ciò è necessario praticare l'ascolto *attivo* che richiede di diventare esploratori di mondi possibili accogliendo una pluralità di prospettive, trasformando incidenti di percorso come episodi positivi e mettendo al centro l'utilizzo delle emozioni che sono strumenti preziosi per la conoscenza del mondo sociale e culturale di cui siamo parte[35]. "Una persona che considera il disagio (quindi che sa accogliere gli imprevisti in maniera positiva), come punto di partenza per nuove forme di comprensione, è diventata un'esploratrice di mondi possibili"[36].

Possiamo definire l'ascolto attivo anche come il saper ed il possedere un'autoconsapevolezza emotiva aggiunta alla capacità di gestire creativamente i conflitti. L'autoconsapevolezza emotiva è importante in quanto ci permette di relazionarci con il nostro corpo in un atteggiamento di ascolto e di dialogo e di considerare le emozioni come espressioni di un

[33] Matarazzo O., Zammuner V.L. (2009). *La Regolazione delle emozioni*. Il Mulino. p.36.
[34] Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Pearson Italia Spa. p.40.
[35] *Ivi,* p.127.
[36] *Ivi,* p.145.

intelligenza più complessiva e di una mente di cui siamo parte attiva[37]. Infine, l'ascolto attivo richiede una modalità di osservazione molto accurata e riflessiva, attenta ai particolari e alla forme. Un buon ascoltatore non può permettersi di non rispettare l'interlocutore e di non essere curioso di altre cornici, altre visioni del mondo[38]. Ascoltare attivamente significa essere sempre aperti alla possibilità di un cambiamento e quindi saper apprendere ad apprendere con una visione binoculare e non univoca[39]. Oltre all'ascolto attivo, lo strumento più funzionale per lo sviluppo di relazioni positive e per l'apprendimento, si possono identificare altri tre modi di ascoltare: l'ascolto *selettivo* che fa riferimento alla nostra capacità mentale e cerebrale di selezionare, all'interno di una conversazione, solo alcune informazioni, quelle che ci interessano maggiormente e che possono essere sia oggettuali che emozionali rispetto ad un certo tema; l'ascolto *riflessivo* quando la persona si concentra sull'intero messaggio recepito per chiarire il suo significato o per comprendere le idee e le problematiche altrui senza esprimere opinioni o giudizi; l'ultima tipologia, l'ascolto come strumento *passivo* che guarda ad un'unica prospettiva corretta e oggettiva e che opera sotto l'impulso classificatorio, riducendo ogni problema a problema semplice; dal punto di vista comunicativo non permette di cogliere gli aspetti salienti della comunicazione[40].

L'ascolto, il prestare orecchio a ciò che accade intorno a noi, è un processo che nasce grazie al possesso o acquisizione di specifiche caratteristiche fisiche, psicologiche e pedagogiche. Possiamo definirlo *fisico* in quanto è dato dall'orecchio e dai neuroni che permettono l'assimilazione degli stimoli acustici, *psicologico* perché è l'apprendimento conseguito attraverso i cinque sensi per mezzo dei quali si verifica l'ascolto, ed infine *pedagogico* in quanto è richiesto l'apprendimento nella maniera più completa possibile, tramite l'attivazione di tutte le forme di ascolto esistenti per una migliore

[37] *Ivi,* p.127.
[38] *Ivi*, p.75.
[39] *Ivi*, p.79.
[40] Quadrelli C. (2011). *L'insegnante ascolta: l'ascolto attivo in classe*. p.5.

realizzazione e fioritura della persona[41]. L'ascolto è un fenomeno anche culturale perché la presenza di filtri e di elementi culturali che operano sul messaggio acustico proveniente dall'esterno, inducono il soggetto ad un atteggiamento di ascolto che sposta il problema dal piano bio-fisiologico a quello culturale ed educativo[42].

L'ascolto si connota come espressione di un modo di essere, è un evento e in quanto tale è imprevedibile; "si deve mettere in conto anche il suo mancato avvenimento perché non è una tecnica ma è un'arte. È l'arte di saper interpretare e corrispondere ad una situazione comunicativa"[43]. Secondo Sclavi sono sette le regole indispensabili dell'arte di ascoltare per divenire un buon ascoltatore:

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni, esse sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
3. Se vuoi comprendere quello che qualcun'altro vuole dire, bisogna assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose dalla sua prospettiva.

Le emozioni sono strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Ti informano non su cosa vedi, ma sul come lo guardi. Utilizzano un codice relazionale e analogico.

4. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili, fastidiosi e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.
5. Un buon ascoltatore accoglie i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta le difficoltà come occasioni per esercitarsi nella gestione creativa dei conflitti.

---

[41] Rogers C. (2013). 1. Ascolto: condizione di educazione e di autoeducazione. *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*. Franco Angeli. p.15.
[42] *Ivi,* p.16.
[43] *Ivi,* p.17.

6. Per divenire un buon ascoltatore devi adottare una metodologica umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé[44].

I tecnici della comunicazione sottolineano inoltre come sia importante nell'ascolto attivo mettere in pratica strategie altrettanto attive che ci permettono di migliorare la sintonia ed il contatto con l'altro. Essi fanno riferimento, per esempio, alla manifestazione di interesse che è necessario dimostrare all'altro per fargli capire che ci siamo e che siamo attenti a ciò che vuole comunicarci. "Per fare ciò è importante tenere un contatto visivo, guardare l'interlocutore negli occhi, usare il linguaggio del corpo con una corretta postura e utilizzare espressioni facciali per esprimere interesse e reazioni emotive riducendo al minimo le possibili distrazioni"[45]. Oltre a ciò, un'altra strategia da mettere in atto è la richiesta di informazioni, utile come guida per orientare il discorso dell'altro e aumentarne la chiarezza. Un bravo ascoltatore è capace di rompere il ghiaccio e trovare il modo giusto per iniziare la conversazione. Possono essere poste domande generali che stimolano l'interlocutore ad ampliare il suo discorso, domande più specifiche dette anche puntuali, domande cumulative, dei sondaggi ecc. L'aspetto fondamentale però, è il saper usufruire dei segnali di comprensione, quali la parafrasi o il riassunto quando si presentano ostacoli nella conversazione, così da ridurre le barriere e gli ostacoli stessi ma anche per cogliere meglio i sentimenti e le emozioni che l'interlocutore manifesta[46]. "E' molto più importante rispondere ai sentimenti e alle emozioni che alle parole"[47].

Infatti, l'ascolto è un ingrediente imprescindibile per una buona comunicazione tra gli esseri umani. C'è una sua dimensione però che precede quella comunicativa, cioè l'ascolto che anticipa la comunicazione. Prima che per comunicare, ascoltiamo per conoscere. È l'ascolto sollecitato non dalla parola, ma dall'emozione e dal sentimento, dalla meraviglia che ci suscita la

---

[44] Scalvi M. (2003). *L'arte di ascoltare e mondi possibili*. Bruno Mondadori. p.63.
[45] Cheli E. (2005). *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi. Teorie, tecniche, esercizi.* (Vol. 165). FrancoAngeli. p.119.
[46] *Ivi,* p.120.
[47] *Ivi*, p.121.

realtà, quel sentimento che ci predispone a conoscere e ad esplorare, prima che a comunicare[48]. L'ascolto e la comunicazione sono due strumenti strettamente correlati che ci consentono di conoscere meglio sia le persone che ci circondano, ma anche noi stessi avviando un processo di autoconoscenza. Si possono prendere, quindi, due differenti strade o direzioni, ma entrambi efficaci. Intraprendere la strada dell'autoconoscenza significa condurre una vita ricca di socialità, condivisione, fratellanza con i propri simili; una persona che imbocca la via per comunicare meglio con gli altri, prima o poi esplora anche sé stesso[49].

"A scuola l'ascolto ricopre un ruolo di grande importanza, soprattutto quello attivo, il quale favorisce la comunicazione tra pari e con gli insegnanti. Questo tipo di ascolto sostiene e aiuta l'apprendimento e fa in modo che i bambini si sentano autonomi e sicuri di esprimere le proprie opinioni, sapendo che dall'altra parte, nel caso della scuola, docenti e compagni sono disposti ad accogliere i loro pensieri"[50].

Spesso però l'educazione scolastica è fortemente concentrata essenzialmente sull'apprendimento del linguaggio verbale, sullo sviluppo delle dimensioni cognitive e logico-razionali dell'intelligenza, trascurando altre dimensioni di estrema rilevanza come quelle senso-motorie, comunicativo-relazionali, emozionali e artistiche. "Nessuno ci ha mai insegnato a comunicare efficacemente ed a impostare in modi sani e costruttivi i nostri rapporti con gli altri. Impariamo a leggere, parlare, scrivere, ma non ad ascoltare e comprendere realmente l'alter in quanto diverso da noi"[51]. La capacità di ascolto e l'osservazione sono requisito primario per l'arte del comunicare perché ci portano, sia a conoscere meglio l'interlocutore e a capire quello che ci vuole dire, sia a cogliere le reazioni dell'alter ai nostri messaggi mentre ci ascolta potendo comprendere il suo feedback ed eventuali fraintendimenti o

---

[48] *Ivi.*p.34.
[49] *Ibidem.*
[50] Quadrelli C. (2011). *L'insegnante ascolta: l'ascolto attivo in classe*. p. 8.
[51] Cheli E. (2005). *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi. Teorie, tecniche, esercizi.* (Vol. 165). FrancoAngeli. p.18.

problemi relazionali che possono suscitare[52]. Infine, "l'ascoltare è un attività complessa, perché richiede attenzione in più canali contemporaneamente, ma soprattutto perché non siamo abituati a farlo"[53], impariamo a praticarlo efficacemente solo verso la fine dell'adolescenza, nell'età adulta.

[52] *Ivi*, p.114.
[53] *Ivi*, p.115.

CAPITOLO 2: L'ADOLESCENZA

2.1 L'ADOLESCENTE, I SUOI BISOGNI E LE SUE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE

L'adolescenza, dal latino "adolèscere", crescere, svilupparsi, rappresenta uno dei momenti più fragili della vita umana in cui non si è né bambini né adulti, ma si sente la necessità da una parte di rinnegare la fanciullezza e tutto ciò che riguarda l'infanzia e, dall'altra si è alla ricerca di un'identità stabile da persona adulta. "La fase di sviluppo e di maturazione durante la quale si verificano un abbandono degli schemi di adattamento della fanciullezza e, attraverso prove ed errori, un tentativo di utilizzare nuovi schemi per la risoluzione dei problemi"[54] si chiama fase della prima adolescenza, mentre la seconda adolescenza è quel periodo in cui i nuovi schemi si fanno più chiari e cristallizzati e vengono utilizzati in modo più frequente e consistente, sebbene ancora incerto. Solitamente i primi comportamenti tipici dell'adolescenza emergono nei bambini attorno agli undici e dodici anni, ma già a dieci molti ragazzini iniziano a mostrare piccoli cambiamenti che caratterizzano il così definito stadio della "preadolescenza". Il bambino di dieci, undici anni non è ancora consapevole di sé stesso come persona e nutre il desiderio di appartenere ad un gruppo sociale. A questa età il ragazzino generalmente è curioso di acquisire nozioni su ogni argomento per poi trasformare i suoi interessi in azione, interessandosi preferibilmente al concreto e a ciò che è presente; inoltre tende a mantenere inalterato il suo rapporto di stima e amore incondizionato verso i genitori. Successivamente però inizia una fase più delicata e ricca di trasformazioni, che possiamo appunto definire "adolescenza", ossia quel "periodo di vita compreso tra la fanciullezza e l'età adulta, durante il quale nella persona si verificano una serie di cambiamenti radicali che riguardano il corpo (maturazione biologica), la mente (sviluppo cognitivo), ed i comportamenti (rapporti e valori sociali)[55]. L'adolescenza infatti inizia in concomitanza alle prime manifestazioni di

[54] Josselyn I. M., & Masini R. (1974). *L'adolescenza*. Armando. p.8.
[55] Palmonari A. (2001). *Gli adolescenti*. Il mulino. p. 7.

pubertà, ovvero la maturazione fisiologica e biologica che segna il termine della fanciullezza[56]. Il cambiamento del corpo provoca una grande trasformazione fisica e di tutta la persona in quanto l'adolescente è consapevole e si rende conto di come sta mutando, mutamenti che incidono anche sul modo di rapportarsi con gli altri[57]. "Il cambiamento corporeo essendo in genere il più precoce fra tutti quelli che contrassegnano l'adolescenza, può creare problemi consistenti perché l'individuo non è ancora psicologicamente attrezzato per comprenderlo ed interpretarlo in modo equilibrato"[58]. Ciò si manifesta soprattutto nel sesso femminile dove una pubertà anticipata viene vissuta con maggiori difficoltà rispetto a quella ritardata (es. l'arrivo del menarca) e, a differenza dei ragazzi, che tendono a sentirsi maggiormente forti e seducenti durante il procedere dello sviluppo, le ragazze con l'avanzare della crescita tendono a sentirsi sempre meno attraenti[59]. A questo si aggiunge la pressione esercitata dai modelli culturali sull'immagine del corpo, diffondendo quindi tra le adolescenti un'eccessiva preoccupazione per il peso corporeo e le sue forme e contribuendo al divenire di vari disturbi o deficit[60]. Le trasformazioni corporee della pubertà si possono manifestare rapidamente ed essere ben visibili, oppure possono manifestarsi in età differenti da persona a persona; l'impatto di questi cambiamenti sugli individui è soggettivo e dipende dalle caratteristiche culturali, dal genere di appartenenza ma anche dalla storia personale[61]. "La dedizione che gli adolescenti prestano al proprio corpo è straordinaria perché esso rappresenta il luogo in cui costruire la propria identità, con cui esprimere i propri conflitti ed emozioni"[62]. Questo avviene grazie al processo di "mentalizzazione" del corpo, la facoltà che si apprende con il percorso di crescita e che significa saper costruire una raffigurazione mentale e simbolica del corpo sessuato che dia un significato relazionale, etico, erotico, affettivo e generativo alle

[56] *Ivi*, p.8.
[57] *Ivi*, p.21.
[58] *Ivi*, p.22.
[59] *Ivi*, p.29.
[60] *Ibidem.*
[61] *Ivi*, p.28-29.
[62] Charmet G. P. (2005). *Adolescenza: istruzioni per l'uso*. Fabbri. p.82.

trasformazioni puberali sopraggiunte, ponendo le basi per l'identificazione di genere e per quella sessuale[63]. Infatti, l'adolescente ha la necessità di sentirsi a proprio agio con il proprio corpo e con sé, in primo luogo per scoprire una parte di sé, le sue potenzialità e i suoi limiti, e in secondo luogo per aprirsi ai coetanei e soddisfare il forte bisogno relazionale che sente. Egli va incontro ad una vera e propria trasformazione della sua vita relazionale, allarga l'orizzonte dei suoi punti di riferimento grazie a nuovi parametri di esperienza, ma soprattutto "se da un lato avverte sempre più imperiosamente il bisogno di essere lui stesso a capire il senso di ciò che vive e delle cose che gli appartengono, dall'altro sente emergere con forza l'esigenza di integrare i suoi criteri di percezione della realtà mediante il confronto e lo scambio, soprattutto all'esterno della vita familiare"[64]. Sullivan stila in modo dettagliato le fasi che descrivono i differenti stadi del periodo adolescenziale e i cambiamenti e bisogni che esse rappresentano e richiedono. Egli parla della preadolescenza come periodo contrassegnato dal bisogno di amicizia e dello stare insieme, dell'adolescenza come passaggio da un'amicizia intima alla "genitalità", e infine della tarda adolescenza come il momento in cui l'individuo è effettivamente in grado di instaurare delle valide relazioni interpersonali[65]. Tre diversi stadi che sottolineano quanto sia indispensabile e necessario il desiderio di relazione e di avere un amico con cui sviluppare un rapporto più profondo, personale e con cui condividere gioie, tristezze e dolori. Spesso capita che i genitori però non approvino le amicizie dei figli, scatenando subito la ribellione dell'adolescente, molto sensibile all'atteggiamento della famiglia verso le sue scelte. "Essere genitori di un adolescente è difficile, bisogna accettare di mettersi da parte, restando allo stesso tempo presenti, a disposizione, tentando di rinnovarsi e di rinunciare ad avere, come prima, un compito improntato all'accudimento e protezione"[66]. I genitori si trovano in difficoltà nell'imparare ad essere educativamente strategici, cioè hanno la tendenza ad opporre una certa

[63] *Ivi*, p.83.
[64] Tonolo G. (1999). *Adolescenza e identità* (Vol. 437). Il Mulino. p.67.
[65] *Ivi*, p.36.
[66] Charmet G. P. (2005). *Adolescenza: istruzioni per l'uso*. Fabbri. p.109.

resistenza a ciò che contemporaneamente è necessario invece favorire: la separazione e l'emancipazione. Quest'ultime possono avvenire attraverso una strategia educativa che non deve puntare alla resa, ma anzi, che può prevedere e affrontare momenti di aspro conflitto[67]. Il ragazzo sta affrontando un periodo in cui nella sua mente sono incise due grandi parole: autonomia ed indipendenza. Nel percorso di crescita adolescenziale, esso avverte una forte spinta a conquistare un buon livello di autonomia nei confronti degli adulti, soprattutto i genitori i quali, a loro volta, credono che l'adolescente non sia in grado di affrontare e gestire i rischi e i pericoli al di fuori del contesto familiare. Tuttavia, l'adolescenza è denominata anche "età del rischio", in quanto l'adolescente spesso mette in atto comportamenti rischiosi che ricoprono delle funzioni precise, ovvero, sono dei modi per provare sensazioni forti e nuove mettendo alla prova se stesso, sfidandosi, nel tentativo di definire i propri limiti e la propria identità[68]. L'adolescente sperimenta, sperimenta e ri-sperimenta perché lo contraddistinguono l'incertezza e l'instabilità nella condotta, a causa delle quali spesso viene rimproverato, anche se lui non è di fatto responsabile né della sua insicurezza e né della sua incostanza. Egli manifesta incertezza perché è cosciente di non saper che fare, di non poter controllare la situazione e i suoi stati psichici in quanto tutto gli appare vago ed incerto. "L'adolescente attribuisce quest'insicurezza che lo possiede a qualche difetto del suo carattere: è convinto che dovrebbe essere sicuro di sé stesso, di saper vivere nel mondo e delle soluzioni alle molte difficoltà che lo assillano ma ciò non lo ammetterà mai"[69] perché al di fuori deve dimostrare di essere forte e sempre vittorioso.
Infine, l'adolescente non solo ha la necessità ed il bisogno di essere amato, compreso, accettato, stimato e di sviluppare relazioni significative con i pari, ma anche di legare con una figura adulta che sia disponibile, autorevole, coerente e che funga da modello di maturità e di equilibrio agli occhi del

[67] *Ivi*, p.114.
[68] Adolescenti e stili di vita: un percorso di lettura e filmografico. (n.d.). (2014). In "*Rassegna Bibliografica infanzia e adolescenz*a", (1), p.8.
[69]Allers R. (1968). L'adolescente e l'educazione del carattere; j. *LACROIX. Timidezza e adolescenza, A. LE GALL, La caratterologia dei fanciulli e degli adolescenti ad uso dei genitori e degli educatori: tutti della SEI, Torino*. p.38.

ragazzo, offrendogli rassicurazione, sostegno ed un legame autentico. L'adulto che corrisponde alle caratteristiche appena citate può essere un buon educatore, una figura esterna che può dare l'opportunità all'adolescente di sperimentarsi, di sviluppare la propria autonomia ma allo stesso tempo svolgere una funzione di controllo e contenimento con l'impostazione di norme e regole da rispettare. "L'adolescente ha bisogno di stimare l'educatore e di esserne stimato, di rispettarlo e di esserne rispettato ma soprattutto di essere controllato e valutato dall'educatore"[70].

2.2 LA RICERCA DELL'IDENTITÁ: COSTRUIRE UN SÉ POSITIVO

"L'adolescenza rappresenta il momento privilegiato in cui l'individuo scopre di essere portatore di un mondo interiore complesso e strutturato, che diviene importante in quanto lo caratterizza e lo identifica rispetto a ogni altro"[71]. Questa scoperta consente di far emergere un insieme di rappresentazioni, connotate cognitivamente, socialmente e affettivamente, che l'individuo considera come immagine di sé. La studiosa Susan Harter concentrò i suoi studi sui cambiamenti qualitativi che avvengono nel corso dello sviluppo individuale rispetto al concetto di sé. L'autrice nota che quando l'adolescente descrive sé stesso, tende a fare maggiore riferimento alle caratteristiche relative alla personalità e non a quelle fisiche, come avviene invece durante l'infanzia. I cambiamenti qualitativi della rappresentazione del sé, inoltre, sono collegati all'emergere del pensiero ipotetico deduttivo perché se da un lato è un abilità nuova maturata dall'adolescente, dall'altro lo induce all'incertezza legata alla natura multidimensionale del sé. Gli autori parlano di concetto di sé come "la percezione che la persona ha di sé stessa e che si va formando a partire dalle sue esperienze interne e con il mondo esterno, elaborate interiormente sul piano cognitivo ed affettivo"[72]. L'identità, invece, concerne il sentimento di continuità del sé che il soggetto prova pur essendo in una tempesta di mutamenti; rappresenta l'unità delle varie componenti del

[70] Massa R. (Ed.). (1990). *L'adolescenza: immagine e trattamento*. Franco Angeli. p.69.
[71] Nicolini P., Cherubini L., & Bomprezzi M. (2009). La costruzione dell'identità negli adolescenti tra immagini dirette e riflesse. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1). p.388.
[72] Gjoni M. (2015). Il concetto di sé nella personalità. *Tridimensioni*, *12*(2), p.194-195.

Sé in un insieme strutturato permanente[73]. Ma "chi sono io?" L'adolescente spesso si pone questa domanda e scopre di vivere in un periodo di confusione dell'identità; egli è in una situazione di contrasto tra i modelli identitari che ha avuto nell'infanzia e le nuove aspettative e prospettive future. Ciò significa passare da una identificazione all'altra, come una sorta di transizione che può portare la persona allo sviluppo di un'identità negativa o positiva. Erik Erikson è il primo studioso ad occuparsi del concetto di identità e lo fa intendendo lo sviluppo umano come un processo a stadi, che l'autore chiama "crisi", e che la persona deve essere in grado di superare positivamente per poter raggiungere lo stadio successivo. Ogni stadio ha delle proprie e specifiche caratteristiche, due poli che rappresentano da un lato il possibile esito positivo della crisi e dall'altro quello negativo, e che seguono un ordine preciso e strutturato costruendosi in base al precedente in modo gerarchico. In totale gli stadi sono otto e partono dalla prima infanzia, per proseguire verso la seconda infanzia, la prima e la media fanciullezza, l'adolescenza ed infine la prima, media e tarda età adulta. Nel quinto stadio, focalizzato sul processo di costruzione di identità personale, il soggetto sceglie e costruisce la propria identità cercando di superare il fenomeno della "diffusione dell'identità", ossia la fase in cui "il ragazzo/ragazza rifiuta l'identità infantile ma non si impegna ancora in scelte di vita e né esplora nuove forme di identità"[74]. Erikson afferma: "Non sono quello che dovevo essere, non sono quello che sto per essere, ma non sono neppure quello che ero"[75]. L'adolescente consolida ed integra tutte le identificazioni e soluzioni ottenute nei quattro stadi precedenti per formare "l'identità dell'Io" all'interno di un ambiente che può essere formato dal gruppo dei pari, dalla scuola, dai luoghi educativi informali, come per esempio lo sport, e tutti quei contesti dove si realizza una vita di comunità e socialità. Il possibile esito positivo che

[73] Lumsa.it https://www.lumsa.it/sites/default/files/UTENTI/u430/PSI%20SVILUPPO%20e%20EDU-Identit%C3%A0.pdf p.3.
[74] Ferraris A. (n.d.). O. Viaggio nell'identità.
[75] Cerratti P. (n.d.)."Psicologia dello sviluppo Corso I – Z C. di L. in Scienze e Tecniche Psicologiche" [Power point slides, Dipartimento di Scienze Psicologiche, della Salute e del Territorio, Università di Chieti-Pescara] p.5.

caratterizza questo stadio è il raggiungimento di un identità stabile che comprenda le proprie caratteristiche personali, i propri progetti di vita e le proprie potenzialità; questo può concretizzarsi se l'adolescente esplora le molteplici opzioni di vita ed identità possibili prima di raggiungere l'età adulta, attuando delle scelte e assumendosi delle responsabilità per non finire nella fase così chiamata "moratoria" (esplorazione di identità diverse senza però prendere scelte definitive) tipica delle lunghe adolescenze. L'esito negativo invece, riguarda la dispersione del ruolo e "la costituzione dell'identità mediante l'assunzione di identificazioni e ruoli non socialmente desiderabili. Il giovane si identifica con i valori e gli atteggiamenti considerati negativamente dalla propria cultura"[76]. Se l'adolescente non attua la transizione richiesta in questo periodo di vita e rimane nelle fasi di identità diffusa o di moratoria, l'identità sarà fragile, inconsistente o non definitiva, inducendolo a posticipare ogni scelta posticipabile e rinunciando ad impegnarsi per restare dipendente dalle figure genitoriali. Ma soprattutto il giovane se non trova sé stesso, va alla ricerca di un'identità sostitutiva nei personaggi dello spettacolo, piuttosto che nello sport o nei gruppi musicali, ma a volte anche nella droga e nell'alcool, elementi di trasgressione che, per un piccolo istante, aprono la porta ad un mondo diverso da quello infantile, senza avere pressioni e scelte da compiere[77]. "L'adolescente deve prendere la rincorsa e con coraggio affrontare il nuovo viaggio che lo traghetterà verso un'identità adulta"[78], un'identità sempre più autonoma dalla famiglia e centrata su di sé e su un progetto personale. Quindi, per concludere, si può parlare di chiusura e superamento della "crisi" appartenente allo stadio dell'adolescenza quando il giovane è in grado di operare scelte e di assumersi impegni e responsabilità importanti nei confronti di sé e degli altri.

Partendo dalla teoria di Erikson e cercando di colmarne le lacune, anche James Marcia psicologo clinico e dello sviluppo, ha approfondito e contribuito allo studio dell'identità adolescenziale. Secondo il punto di vista

[76] *Ivi*, p.5.
[77] Ferraris A. O. (n.d.). Viaggio nell'identità.
[78] Giuliani Ciucci A., Drago M., E., Loffredi N., Matteucci P. (2006). *Parliamo d'amore*. Carocci Faber, p.38.

dell'autore, l'identità, cioè il sentimento di coerenza nell'essere sé stessi, si costruisce grazie a due variabili chiave: l'esplorazione e l'impegno. Attraverso l'esplorazione l'adolescente fa tesoro di tutte le possibilità che il contesto sociale gli offre per poter raccogliere tutte le informazioni a lui necessarie per attuare le scelte personali. Inoltre, "i giovani devono esplorare varie alternative, al fine di trovare degli impegni corrispondenti alle loro aspirazioni e ai loro interessi"[79]. L'impegno invece, è quell'indicatore comportamentale nel quale l'individuo investe tutte le sue effettive risorse in una delle alternative o delle scelte che ha effettuato. Alla luce di questi due indicatori, Marcia ha individuato quattro stati d'identità, ossia:

- Il raggiungimento dell'identità (*identity achivement*), stato che comprende coloro che hanno superato positivamente la crisi di identità definite da Erikson e coloro che hanno esplorato efficacemente, effettuando delle scelte e assumendosi degli impegni con serietà e responsabilità.
- L'identità moratoria (*identity moratorium*), stato in cui la persona è nel bel mezzo della crisi identitaria, non sono ancora stati presi impegni e le idee in merito sono poco chiare e insicure. L'individuo tende a posticipare l'assunzione di impegni e le responsabilità adulte.
- La preclusione dell'identità (*identity foreclosure*), stato nel quale avviene un "blocco" d'identità perché la persona si impegna senza aver sperimentato un momento di crisi, senza cioè esplorare le possibilità evidenziate dal contesto. Fase che risponde ad una delle possibili risoluzioni negative di identità Eriksoniana.
- La diffusione di identità (*identity diffusion*), stato in cui si evita sia l'impegno che l'esplorazione di ogni dominio e progetto di vita. Questo può provocare un atteggiamento di isolamento sociale delle persone, limitando ancor di più l'esplorazione.

"Lungo lo sviluppo, l'adolescente, 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

[79] Crocetti E. (2014). Il contesto scolastico in adolescenza: identità, benessere e dinamiche relazionali. *Studi Zancan*, *3*, p. 80.

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"[80].

Infine, per l'adolescente, trovare gli impegni di cui farsi carico e che corrispondano ai propri interessi ed aspirazioni, non è cosa da poco. E' un compito ancora più arduo in quanto esistono molteplici ambiti nei quali l'adolescente deve sviluppare la propria identità: scolastico, valoriale, relazionale, religioso, civico, politico e molti altri.

Augusto Palmonari afferma che "mentre alcuni adolescenti riescono ad acquisire una «identità integrale», assumendo impegni rilevanti nei diversi ambiti della propria esperienza, la maggior parte dei giovani costruisce una «identità imperfetta», focalizzandosi solo su alcuni ambiti considerati particolarmente rilevanti e lasciandone altri in secondo piano"[81]. I più rilevanti solitamente sono la dimensione scolastica e relazionale, ma è molto importante anche lo sviluppo dell'identità sessuale e di genere che rappresentano un elemento fondamentale per l'auto-consapevolezza e la conoscenza di sé, dell'altro e per la scelta dell'orientamento sessuale.

L'identità di genere è una costruzione che ha origine nella primissima infanzia e che prosegue nel corso di tutta la vita, diventando preponderante e importante per l'auto e l'etero definizione del sé, nella fase adolescenziale. "Parlare di identità di genere significa realizzare un discorso che concerne le aspettative relative all'essere maschio o all'essere femmina, entro determinati confini storico-culturali e psico-sociali"[82]. L'immagine del sé molte volte si forma e si rispecchia nella relazione avuta con i genitori, i quali spesso pensano il neonato come essere sessuato. Infatti, l'identità di genere è basata su un primitivo nucleo identitario che presenta specifiche differenze tra maschio e femmina, differenze culturalmente connotate. Nella preadolescenza e per l'arco di tutto il periodo adolescenziale, i ragazzi e le ragazze sono chiamati a rispondere alle trasformazioni che avvengono nel

[80] Tanghetti K. (n.d.). I luoghi dell'adolescenza. p.2.
[81] Crocetti E. (2014). Il contesto scolastico in adolescenza: identità, benessere e dinamiche relazionali. *Studi Zancan*, *3*, p.80.
[82] Pinto V. (n.d.). *Costruzioni identitarie l''identità di genere*. SINAPSI.

loro corpo a livello puberale e, il rapporto che stabiliscono con esso, ricopre un ruolo fondamentale sia per altri aspetti evolutivi dello sviluppo, sia per la definizione del genere e per lo sviluppo di relazioni affettive significative con l'altro da sé. Nello sviluppo dell'identità sessuale e dell'identità di genere influiscono certamente aspetti di ordine biologico ma anche sociale, culturale, ambientale, emotivo e, per questo motivo, anche le relazioni intersoggettive che l'individuo intrattiene rendendo necessaria un'azione e una riflessione di tipo pedagogico[83]. Spesso categorizzare, giudicare e avere degli stereotipi è più facile che includere; con il diffondersi di questi stereotipi e con la tendenza a dividere la società in categorie si può incorrere nel rischio di strutturare una società basata sul pregiudizio e sulla discriminazione, rischio che purtroppo si è già in parte realizzato. Tutte le persone che sono parte di questa società e in particolar modo gli adolescenti, ne risentono a livello di processi di costruzione dell'identità di genere e sessuale.

Fa parte dell'identità sessuale adolescenziale anche, per esempio, l'identificazione dell'orientamento sessuale che il ragazzo deve acquisire in modo libero per poter comprendere la sua unicità e non rinnegarla, in quanto questo causerebbe un'incoerenza rispetto al proprio sentire. E' pur vero che l'adolescente si trova spesso immerso in contesti e luoghi educativi caratterizzati quasi del tutto da una chiave etero-centrica e questo è un vero e proprio deficit educativo della società nei confronti delle altre identità sessuali[84]. L'adolescente ha bisogno di spazi educativi adeguati per poter costruire la propria identità sessuale e di genere con criticità, consapevolezza e riflessività. "Se, dunque, il processo di formazione dell'identità è inteso come un processo di scambio simbolico tra l'individuo in formazione e il contesto socio-culturale in cui è collocato, allora l'analisi dei luoghi in cui questo scambio avviene, diviene essenziale per comprendere le dinamiche e le pratiche sottese alla costruzione dell'identità sessuale degli adolescenti"[85]. Il primo luogo dove questo può e deve avvenire è la famiglia, contesto in cui

[83] *Ibidem.*
[84] Maltese S. (2012). I luoghi e non luoghi formativi della costruzione dell'identità negli adolescenti omosessuali: riflessioni pedagogiche. *Lifelong Lifewide Learning*, *8*(19). p.18.
[85] *Ibidem.*

l'adolescente vive, apprende e prova in prima persona l'amore nelle sue molteplici forme, sentimento che interiorizza e che utilizza per proiettare il suo futuro sé relazionale. Anche la scuola ha un ruolo nella formazione dell'identità sessuale degli adolescenti, ossia quello di espandere e arricchire i modelli culturali con proposte plurali e quello di insegnare l'educazione alla diversità tradotta in educazione ai sentimenti e all'affettività per tutti.

2.3 IL "DISAGIO ADOLESCENZIALE ED EVOLUTIVO" COSTRUTTIVO E NON

"Per disagio adolescenziale si intende «la manifestazione presso le nuove generazioni della difficoltà di assolvere ai compiti di sviluppo che vengano loro richiesti dal contesto sociale per il conseguimento dell'identità personale e per l'acquisizione delle abilità necessarie alla soddisfacente gestione delle relazioni quotidiane"[86]. L'adolescente per costruire la propria identità deve superare dei compiti relativi allo sviluppo fisico, cognitivo e sociale, i quali si presentano uno alla volta in modo ciclico sino a quando non vengono superati. Il dover affrontare questi vari compiti provoca nei ragazzi e nelle ragazze un senso di ansietà che non è patologica, ma che corrisponde ad uno status di disagio (una difficoltà normale e superabile) legato alla crescita, che viene definito disagio evolutivo. Anche per questo motivo, l'adolescenza è considerata come un periodo contraddistinto da malessere, disorientamento e dal rischio, caratteristiche dei processi di cambiamento che tra continuità e discontinuità rendono l'età adolescenziale incerta ed ambivalente. Un atteggiamento comune tra gli adolescenti è quello trasgressivo, che in alcuni casi può portare al compimento di azioni devianti. Essa fa parte dei "fattori di rischio", ossia "gli elementi che segnalano, favoriscono o anticipano il disagio e che non ne sono la causa, ma contribuiscono a determinarlo in un quadro multifattoriale"[87]. Codesti fattori comprendono anche tutto ciò che fa parte della condizione di vulnerabilità individuale, quindi deficit cognitivi, fisici o

[86] Formella Z., Szpringer M., & Iacomini E. (2012). La relazione con l'educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, *59*(347). p.58.
[87] Giori F. (Ed.). (1998). *Adolescenza e rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione* (Vol. 49). Franco Angeli. p.26.

disturbi dell'umore, le difficoltà familiari come la perdita di una persona cara o un conflitto familiare, i disturbi riguardanti le relazioni affettive familiari e le disfunzioni dei sistemi di sostegno sociale, come per esempio l'avere difficoltà economiche o il frequentare gruppi devianti[88]. L'interazione e la combinazione di queste problematiche porta alla nascita di comportamenti rischiosi, chiamati anche "indicatori di rischio" come l'abbandono scolastico, piuttosto che l'assunzione di droghe e alcool o la violazione di norme.

Il disagio venutosi a formare può trasformarsi in "disadattamento sociale" quando l'adolescente non riesce a superare, più di uno alla volta, i compiti di sviluppo emergenti, trovandosi in una situazione di crisi per l'accumulo delle difficoltà a cui deve rispondere. Inoltre, esso può dipendere anche dall'interazione tra variabili relative al soggetto e variabili relative ai contesti nei quali i giovani sono inseriti e nei quali l'adolescente può venire a contatto con alcune condotte antisociali e devianti. I comportamenti a rischio possono direttamente o indirettamente influire sul benessere psicologico, fisico e sociale della persona e queste azioni vanno considerate come pratiche dotate di un senso e significato che gli adolescenti utilizzano per raggiungere precisi scopi personalmente significativi. I motivi alla base di un comportamento deviante si possono identificare in base ad alcune funzioni cui essi rispondono[89]:

- L'adultità: l'assunzione anticipata di comportamenti che nell'adulto sono considerati normali come il fumo di sigaretta, il consumo di alcolici o il comportamento sessuale. "L'attuazione di alcuni comportamenti a rischio permette così di sentirsi adulti facendo ciò che gli adulti fanno"[90];
- L'acquisizione e l'affermazione dell'autonomia: l'assunzione di comportamenti a rischio porta l'adolescente a dimostrare agli altri e a sé stesso, che è in grado di fare delle scelte e di decidere autonomamente indipendentemente dalle parole dei genitori e del mondo adulto in generale;

[88] *Ibidem*.
[89] Bonino S., Cattelino E., & Ciairano S. (2003). *Adolescenti e rischio: comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Giunti.
[90] *Ivi*, p.37.

- L'identificazione e la differenziazione: l'adolescente compie condotte illecite, soprattutto violando le norme, per qualificarsi e distinguersi dagli adulti. Egli va alla ricerca di un gruppo di pari che agiscano e pensino in sintonia per rafforzare la sua identità.
- La trasgressione e il superamento dei limiti: essa "consiste nell'andare contro le regole, le leggi del mondo adulto per affermare, con forma più marcata, sé stessi, la propria autonomia e indipendenza e la propria capacità di decisione, così come uno stile di vita conforme alle proprie esigenze adolescenziali";
- Esplorazione di sensazioni: "essa consiste nel bisogno di sensazioni e di esperienza nuove e varie, per mantenere un livello ottimale di stimolazione (arousal) che l'individuo ricerca attivamente attraverso aspetti diversi del comportamento"[91]. I giovani esplorano sensazioni spesso con l'uso di sostanza psicoattive, nel comportamento sessuale, nella guida etc.
- Coping e fuga: le strategie socio-cognitive di coping sono necessarie all'individuo per far fronte in modo adattivo ad un problema personale o relazionale della vita quotidiana. Alcuni comportamenti a rischio come per esempio l'assunzione di droghe o un'alimentazione non corretta, possono rappresentare un tentativo di coping in presenza di una difficoltà proveniente dai vari contesti sociali.
- Condivisione di azioni ed emozioni: molti comportamenti a rischio vengono messi in atto quando si è in gruppo per avere un buon grado di reputazione e la popolarità all'interno di esso.
- Emulazione e superamento: all'interno del gruppo dei pari, l'adolescente agisce in conformità con gli altri per misurarsi con loro, come una sorta di "gara" per affermare sé stesso ed essere migliore dell'altro.

Queste sono solo alcune delle motivazioni che spingono gli adolescenti a compiere atti rischiosi e, di conseguenza, a provare disagio durante la loro crescita. L'adolescente come tutti gli esseri umani ha dei bisogni che deve e

[91] Ghedin E. (2004). Quando si sta bene. *Educazione alla salute e adolescenza*. FrancoAngeli. p.117.

che vuole soddisfare. Secondo il modello di Weiss, quando un soggetto ha un bisogno e riesce a soddisfarlo può occuparsi del bisogno successivo; se invece il bisogno non viene raggiunto, il soggetto può reagire con comportamenti malsani e problematici. Per questo motivo, all'interno di contesti educativi è importante individuare i bisogni dell'educando e soprattutto limitare le strategie come la punizione ed il rimprovero perché nel contesto di disagio non sono efficaci perché bloccano la sana manifestazione del malessere. "È importante che l'educatore affini la sua capacità di comprensione empatica, così da cogliere in modo adeguato cosa si nasconde dietro il disagio"[92].

Giacinto Froggio nel suo libro "Psicopatologia dell'adolescenza", descrive alcuni dei principali elementi del disagio evolutivo e spiega che esso non è una condizione patologica, ma un qualcosa strettamente collegato con il percorso di crescita e con la transizione bambino-adulto. Inoltre, egli afferma che il disagio evolutivo è caratteristico e molto diffuso nel mondo giovanile nella sua globalità, tanto da confondersi con la "normalità"[93]. "Il disagio è la manifestazione più leggera delle difficoltà sociali, psicologiche, economiche e scolastiche che l'adolescente incontra nel suo sviluppo"[94] ed è caratterizzato da molti aspetti fenomenologici e causali che vengono assunti anche in diverse forme di devianza giovanile. Froggio, inoltre, sottolinea che paradossalmente, il disagio può presentarsi però anche come fenomeno costruttivo per alcuni adolescenti che lo avvertono e lo affrontano, cercando di dare una spiegazione alle cause e trovando una soluzione per limitare gli effetti negativi che può provocare. Questa modalità di intendere il disagio evolutivo viene definita anche "disagio consapevole"[95]. Gli studiosi si interessano anche della connotazione positiva dell'evento di criticità: esso può essere costruttivo per la crescita e la maturazione della persona. Infatti, il fattore di disagio a volte può anche essere un'occasione per potenziare lo sviluppo dell'adolescente in quanto, nei momenti di crisi, l'esigenza di

[92] Formella Z., Szpringer M., & Iacomini E. (2012). La relazione con l'educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, *59*(347). p.59.
[93] *Ibidem.*
[94] *Ibidem.*
[95] *Ibidem*.

prendere coscienza della propria identità e di identificare con certezza i nuovi valori che si assumono è più forte, permettendo ad esso la conoscenza profonda di sé. È possibile quindi, interpretare i comportamenti a rischio degli adolescenti, non come un fallimento del percorso di sviluppo o i primi sintomi di una patologia deviante, ma come la modalità che alcuni di essi trovano per rispondere ai compiti evolutivi richiesti loro[96]. Quindi, per concludere, l'adolescenza non è rappresentata solo da ostacoli come l'incertezza, la reversibilità e l'instabilità, ma anche da effettive possibilità per i giovani. Per esempio, gli adolescenti sono l'esempio più limpido e chiaro di empatia prodotto dalla natura, che in loro sconfina quasi nell'identificazione totale. I ragazzi sono aperti alle novità e, possedere una mente aperta, è un requisito essenziale per avere anche il cuore aperto che gli permette di mettersi nei panni degli altri[97]. Un'ulteriore possibilità per i giovani è l'espressione della creatività, fattore fondamentale che consente loro di riorganizzare le idee in modo originale, innovativo ed utile alla nuova rappresentazione di sé. Il bisogno dell'adolescente è anche quello di simbolizzare qualcosa di enigmatico e profondo e trasformarlo nella propria verità ed identità[98].

2.4 ADOLESCENTI E TRAUMI EMOTIVI COMPLESSI

"Il concetto di trauma complesso si riferisce all'esposizione ripetuta e prolungata ad eventi traumatici, che si verificano nel contesto di cure primario, ovvero in quello specifico ambiente che si suppone essere la principale fonte di stabilità e sicurezza per la vita del bambino e da cui quest'ultimo non può sottrarsi poiché costretto a dipendervi"[99]. Tra le esperienze di traumi complessi possiamo includere le forme di maltrattamento e di violenza fisica ed emotiva, l'abuso sessuale, la violenza

[96] Adolescenti e stili di vita: un percorso di lettura e filmografico. (n.d.). (2014). In "*Rassegna Bibliografica infanzia e adolescen*za", (1), p.8.
[97] Sapolsky R. (2014). L'adolescenza necessaria. *Internazionale*. N.1069. Educare.it, p.63.
[98] Giustarini E. (2020). Un ponte verso l'adolescenza. Approccio, metodologia ed intervento di arteterapia all'interno di Comunità Terapeutiche per adolescenti. *Carteggi. Rassegna editoriale di arteterapia e danzaterapia clinica. (1).*
[99] Coletti M., Vitale G. T., & Barbaro M. G. F. (2020). Condividere sofferenze e significati. Un'esperienza di psicoterapia di gruppo rivolta ad adolescenti con storie di sviluppo traumatico. *Numero 25-Numero Monografico Età Evolutiva*. p.50.

assistita, il *neglect* e ancora l'abbandono che spesso si combinano tra loro causando una complessa situazione insostenibile. Molti di questi traumi possono collocarsi fin nella prima infanzia, possono avere conseguenze persistenti, e perdurare per tutto l'arco della vita. Il disturbo da stress post traumatico (PTSD) è una di queste conseguenze e l'organizzazione Mondiale della Sanità, definisce questo disturbo nelle sue linee guida sulla base di una diagnosi contenente le seguenti sintomatologie:

- "Sensazione di rivivere l'esperienza traumatica (memorie intrusive, flashback ed incubi);
- Condotte di evitamento di ricordi, pensieri e stimoli associati al trauma;
- Sintomi legati ad un senso di minaccia imminente, quali iperattivazione, ipervigilanza o esagerate risposte d'allarme"[100];

A questi si possono aggiungere anche le difficoltà a regolare le emozioni e a gestire gli impulsi, mettendo spesso in atto comportamenti auto-distruttivi; ancora, le difficoltà riguardanti la percezione di sé ed il senso di colpa che inducono l'Io a screditarsi e svalutarsi ritenendosi colpevole del trauma[101]. Tutti i sintomi possono arrecare numerosi problemi sul piano lavorativo, relazionale, scolastico, amicale o familiare, contesti che a loro volta però possono essere la causa stessa del trauma[102]. Un esempio, è il fenomeno del maltrattamento che si manifesta principalmente all'interno dei contesti sociali e familiari frequentati dal soggetto, comportando conseguenze dannose e persistenti sullo sviluppo che tendono a strutturarsi in deficit durante l'adolescenza e a cronicizzarsi in età adulta. Il maltrattamento, il rifiuto da parte degli adulti significativi e, di pari passo, il fallimento dello sviluppo di competenze ed abilità appropriate all'età, portano l'adolescente a costruire un senso di sé inefficace, deficitario e deviante. L'Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia, svolta da "Terre des

[100] World Health Organization UNHCR. (2014). "*L'assesment e la gestione dei disturbi specifici legati allo stress*." https://emdr.it/wp-content/uploads/2014/07/assessment-e-stress.pdf

[101] Coletti M., Vitale G. T., & Barbaro M. G. F. (2020). Condividere sofferenze e significati. Un'esperienza di psicoterapia di gruppo rivolta ad adolescenti con storie di sviluppo traumatico. *Numero 25-Numero Monografico Età Evolutiva*. p. 51.

[102] *Ibidem.*

Hommes" e "Cismai" (Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso all'infanzia) tra luglio 2019 e marzo 2020 ha evidenziato che la forma principale di maltrattamento è la "patologia delle cure" (s'intendono quelle condizioni in cui i genitori o le persone legalmente responsabili del bambino/adolescente non provvedono adeguatamente ai suoi bisogni fisici, psichici e affettivi, in rapporto alla fase evolutiva), di cui il 40,7% dei minorenni è vittima e in carico ai servizi sociali; il 32,4% riguarda minori vittime di violenza assistita, il 14,1% soffre di maltrattamento psicologico, il 9,6% di maltrattamento fisico e il restante 3,5% di abuso sessuale[103].

"L'Indagine sottolineano Terre des Hommes e Cismai, costituisce una proposta concreta affinché anche il nostro Paese possa adottare politiche efficaci contro la violenza in danno di bambini e bambine, a cominciare dalla messa in atto di adeguati strumenti conoscitivi e di azioni di prevenzione di un fenomeno che insiste in modo preoccupante su tutto il territorio"[104].

Tutto questo per evidenziare quanto sono importanti il processo e soprattutto i contesti di crescita e sviluppo dei bambini e degli adolescenti che, in caso di traumi complessi o situazioni di disagio, potranno sempre contare sulla figura professionale dell'educatore.

Tale deficit spesso è la causa nell'adolescente della difficoltà a riconoscere le emozioni e a differenziare gli stati affettivi rischiando di sviluppare disturbi dell'umore, depressione o disturbi bipolari. Bertolini definisce i ragazzi vittime di traumi complessi come "*ragazzi difficili*", nominativo che a primo impatto può sembrare un'etichetta e una categoria stigmatizzante perché "diversi dalla normalità", ma che invece è una vera e propria categoria pedagogica che considera i ragazzi e le ragazze con un'identità, dei bisogni e delle emozioni come tutti gli esseri umani, ma con la differenza che compiono condotte non socialmente accettabili per dei motivi e delle cause ben precise,

[103] Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, (n.d.). (2021). "Maltrattamento di bambini e adolescenti, seconda indagine nazionale Terre des Hommes-Cismai".
[104] *Ibidem*.

non dipendenti dalla loro volontà[105]. "Quindi inserire nella categoria della difficoltà tutti i ragazzi che incontrano problemi gravi nel loro itinerario evolutivo consente di trasmettere loro la fiducia nella possibilità di cambiare, di migliorare, di essere diversi, e, ancora prima di ciò, di porli dinanzi a una nuova prospettiva attraverso cui guardarsi, proprio a ragione del fatto che la difficoltà non è un termine e nemmeno una categoria giudicante"[106].

A questo punto si vorrebbero approfondire tre contesti o situazioni problematiche che possono portare l'adolescente a divenire "un ragazzo difficile": crescere in una famiglia vulnerabile, sviluppare un attaccamento disfunzionale e dover affrontare, come tutti noi, il contesto pandemico odierno.

2.4.1 LA FAMIGLIA VULNERABILE

La vita di ogni famiglia è caratterizzata da un susseguirsi di momenti piacevoli e di momenti più difficoltosi dovuti a cambiamenti, novità, crisi ed eventi traumatici, fattori che possono trascinare la coppia genitoriale verso comportamenti di negligenza parentale. Il vocabolo "*negligere*", dal latino "non legare", indica come, spesso, il problema di queste famiglie sia per lo più di tipo relazionale[107]. Non si tratta quindi di una forma di violenza attiva come nelle forme di maltrattamento citate precedentemente, ma piuttosto di non essere in grado di creare relazioni e legami funzionali e adeguati ai bisogni evolutivi dei ragazzi e delle ragazze. "Il termine negligenza dunque è importante perché offre un aiuto nell'identificazione di tali famiglie, ma allo stesso tempo, può essere considerato anche un termine con una connotazione giudicante, come avviene nell'ambito giuridico, per cui, nel linguaggio parlato, può essere preferibile utilizzare la locuzione, ben più generica, di famiglie vulnerabili"[108]. All'origine di questa vulnerabilità possiamo

[105] Santamaria F. (2020). *Accompagnare adolescenti in difficoltà. Un itinerario di riflessione improntato a uno sguardo pedagogico-sociale*. p. 75.
[106] *Ibidem.*
[107] Milani P., Zanon O. (2005). "Genitorialità e negligenza parentale": l'evoluzione di un costrutto complesso. In Istituto degli Innocenti di Firenze (a cura di)*, Famiglie fragili: un percorso di lettura e filmografico*, (1). p.6.
[108] *Ibidem.*

identificare due questioni: in primo luogo una crisi relazionale tra le figure genitoriali e i figli ed in secondo luogo la relazione tra le famiglie e il mondo esterno. E' indispensabile sottolineare che un efficace intervento educativo deve considerare ambedue le questioni, sia quindi le relazioni intrafamiliari che quelle con il contesto sociale. Le figure genitoriali, i primi responsabili del benessere del bambino o del minore, a volte manifestano una "carenza significativa o un'assenza nelle risposte date ai bisogni di un bambino"[109], che debbono essere compensate attraverso opportuni interventi di aiuto e sostegno al bambino o alla famiglia nel suo insieme. Anche lo Stato si trova in dovere di proteggere i bambini ed i minori, di tutelarli rispetto a condizioni di vita che potrebbero essere rischiose per il loro sviluppo. Oltre però a situazioni di negligenza parentale, gli educatori spesso lavorano con famiglie vulnerabili colpite da una destabilizzazione emotiva e relazionale, con nuclei che includono un bambino o un minore con disabilità o affetto da disturbi pervasivi dello sviluppo o malattie croniche. Si tratta d fragilità che possono alterare la qualità di vita della famiglia e delle sue relazioni interne. "In queste famiglie, logorate dall'impossibilita di condividere e veder corrispondere il proprio amore per il figlio, si possono osservare frequentemente minore soddisfazione coniugale, mancanza di calore e connessione tra i diversi membri che le compongono"[110] e un calo di autostima da parte dei genitori con un senso di frustrazione, impotenza e rabbia. In altre famiglie vulnerabili invece, si può riscontrare la presenza di un genitore dipendente da alcool o droghe, situazione che può trasmettere all'adulto e al bambino una forte condizione di stress e di altri disturbi di tipo mentale[111]. Per sostenere queste famiglie da alcuni decenni si stanno sviluppando una serie di percorsi di supporto e di accompagnamento alla genitorialità orientata alla riqualificazione delle competenze parentali e una crescita e promozione delle risorse interne di ogni membro del nucleo famigliare. "Negli ultimi 15 anni, e in particolare a seguito dell'emanazione della legge n. 285/1997, si è diffuso

[109] *Ibidem*.
[110] Bobbo N. (2020). Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2). p.272.
[111] *Ibidem.*

in Italia il dispositivo dell'«educativa domiciliare», che prevede la presenza di un educatore nella casa della famiglia per un definito numero di ore settimanali"[112]. Inoltre, il lavoro educativo deve prevedere sempre la messa in atto da parte dell'educatore di competenze cognitive, quindi di mentalizzazione, ed emotive-empatiche in egual misura. "Un educatore che entri in relazione con un soggetto adulto, adolescente o bambino in condizione di fragilità e vulnerabilità, deve saper intuire, immaginare o dedurre tanto i pensieri, i desideri, i bisogni e progetti d'azione dell'altro, quanto le sue emozioni e i suoi sentimenti"[113] così da poter iniziare a riflettere sull'azione e sugli interventi, scelti in base alle specifiche considerazioni effettuate.

2.4.2 L'ATTACCAMENTO DISFUNZIONALE

In adolescenza, un'altra area di ricerca di enorme rilevanza per lo studio della personalità, delle sue patologie e dell'eventuale sviluppo di traumi complessi, è quella relativa ai pattern di attaccamento.

John Bowlby, noto psicologo, psicoanalista e medico americano, definisce l'attaccamento "come un sistema comportamentale di controllo orientato allo scopo, ovvero come un'organizzazione interna all'individuo, il cui obiettivo primario è quello di mantenere o ricercare la vicinanza ed il contatto con una determinata persona, considerata appunto la figura di attaccamento"[114]. Lo studioso afferma che il bambino è predisposto biologicamente allo sviluppo di un forte legame di attaccamento nei confronti di una sola persona, colei che si prende cura di lui e solitamente si tratta della figura materna. Tale predisposizione è geneticamente determinata e trasmessa perché funzionale alla sopravvivenza dell'individuo e della specie. "La teoria dell'attaccamento, come molte altre teorie psicoanalitiche e delle relazioni oggettuali, propone

[112] Serbati S. (2014). Famiglie vulnerabili: un'esperienza di educativa domiciliare. *Famiglie vulnerabili: un'esperienza di educativa domiciliare*. p.6.

[113] Bobbo N. (2020). Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2). p.275.

[114] Tani F. (2011). I legami di attaccamento fra normalità e patologia: aspetti teorici e d'intervento. *Psicoanalisi Neofreudiana*, *1*. p.6.

che le relazioni precoci tra genitori e bambini servono da prototipi per le relazioni successive e giocano un ruolo nella trasmissione intergenerazionale dei pattern familiari"[115]. Anche per questo motivo, un modello operativo di attaccamento insicuro è da considerarsi un potenziale fattore di rischio, perché potrebbe essere la causa di molteplici difficoltà relazionali nell'intero corso di vita. L'attaccamento infatti, può distinguersi e svilupparsi in quattro modalità diverse:

- l'attaccamento *sicuro*: è la tipologia ottimale, in quanto il bambino ha avuto al suo fianco una figura "sensibile e responsiva" capace di riconoscere e rispondere ai suoi bisogni e alle sue richieste.[116] "Gli studi sull'attaccamento hanno evidenziato che i bambini sicuri manifestano maggiori capacità di integrare sul piano psicologico le emozioni con le informazioni cognitive e sono meglio preparati a recuperare ed elaborare le informazioni relative al proprio passato"[117].
- l'attaccamento *insicuro-evitante*: è uno stile di attaccamento caratteristico di quei bambini che si sottraggono alla vicinanza stretta con la madre e che non piangono al suo allontanamento[118]. Essi evitano di fare emergere i loro bisogni e distanziano in modo sistematico, attraverso operazioni difensive, tutti gli affetti considerati dannosi e negativi[119].
- l'attaccamento *insicuro-ambivalente*: avviene quando le figure genitoriali sono incostanti e rispondono in maniera imprevedibile e saltuaria alle richieste ed ai bisogni del bambino; egli tende a piangere in modo inconsolabile e si trova pertanto nella necessità di "estremizzare" i propri

[115] Verrastro V., Millone L. (2015). Evoluzione dell'attaccamento nell'adolescenza e disturbi psicopatologici nell'età adulta. In *QUALE psicologia, 4.* p. 57.
[116] Tani F. (2011). I legami di attaccamento fra normalità e patologia: aspetti teorici e d'intervento. *Psicoanalisi Neofreudiana*, *1*. p.8.
[117] Ganucci Cancellieri U., Castaldo G., Pitasi A., Cafari M., De Dominicis S., Impiduglia G., ... & Muscolo M. (2013). Funzioni metacognitive, stili di attaccamento e dimensioni patologiche. *Cognitivismo Clinico*, *10*(1). p.11.
[118] Tani F. (2011). I legami di attaccamento fra normalità e patologia: aspetti teorici e d'intervento. *Psicoanalisi Neofreudiana*, *1*. p.8.
[119] Ganucci Cancellieri U., Castaldo G., Pitasi A., Cafari M., De Dominicis S., Impiduglia G., ... & Muscolo M. (2013). Funzioni metacognitive, stili di attaccamento e dimensioni patologiche. *Cognitivismo Clinico*, *10*(1). p.12.

comportamenti di attaccamento ed appare quasi completamente assorbito dalla figura di attaccamento e dai luoghi circostanti ad essa[120].

- l'attaccamento *disorganizzato*: è caratterizzato da comportamenti non coerenti nei confronti del proprio caregiver, con presenza di reazioni e azioni contradditorie o comportamenti di disorientamento tipici del bambino che non sa bene cosa sta accadendo in quel momento[121]. "Le ricerche più recenti hanno ampiamente documentato come questa categoria sia particolarmente numerosa nei campioni ad alto rischio, caratterizzati da basso livello socio-culturale, psicopatologia genitoriale, trascuratezza, maltrattamento e abuso, di tipo fisico e sessuale"[122].

I bambini tendono a formarsi rappresentazioni mentali delle relazioni basate sulle loro interazioni con il caregiver e, queste rappresentazioni, possono fornire vari gradi di sicurezza nell'attaccamento. Definite anche come modelli operativi interni (MOI), queste rappresentazioni cognitivo e affettive riflettono le caratteristiche soggettive e oggettive delle relazioni precoci di attaccamento[123]. In relazione a modelli di accudimento negativi, l'individuo può sviluppare modelli operativi interni disfunzionali che possono costruire nel lungo termine importanti fattori di rischio evolutivo[124].

Infatti, un attaccamento insicuro è implicato come fattore di rischio nello sviluppo della psicopatologia infantile; gli adolescenti "distanziati" che hanno vissuto un attaccamento di tipo evitante corrono il rischio di sviluppare disturbi della condotta, di personalità antisociale e di abuso di sostanze; infine gli adolescenti definiti "preoccupati" hanno maggiore probabilità di manifestare disturbi affettivi, ossessivo-compulsivi e istrionici[125]. Queste

---

[120] Tani F. (2011). I legami di attaccamento fra normalità e patologia: aspetti teorici e d'intervento. *Psicoanalisi Neofreudiana*, *1*. p.9.

[121] Fabbro N., & Sirimarco C. (n.d.). Ritardo mentale e qualità delle relazioni di attaccamento genitori-figli. Studio di un caso. p.109.

[122] Tani F. (2011). I legami di attaccamento fra normalità e patologia: aspetti teorici e d'intervento. *Psicoanalisi Neofreudiana*, *1*. p.9.

[123] Verrastro V., & Millone L. (2015). Evoluzione dell'attaccamento nell'adolescenza e disturbi psi-copatologici nell'età adulta Evolution of attachment in adolescence and psychopathologi-cal disorders in adulthood. p.56.

[124] Giannantonio M. (2000). Attaccamento e psicoterapia ipnotica. *Rivista italiana di Ipnosi e Psicoterapia Ipnotica", 20,* p.6.

[125] Verrastro V., & Millone L. (2015). Evoluzione dell'attaccamento nell'adolescenza e disturbi psi-copatologici nell'età adulta Evolution of attachment in adolescence and psychopathologi-cal disorders in adulthood. p.58.

complessità, a loro volta, possono portare la persona a manifestare disturbi nello sviluppo delle relazioni interpersonali e nello stringere forti legami di attaccamento in adolescenza e in età adulta basati sulla fiducia, sulla sicurezza, sull'affidabilità e sulla reciprocità con l'altro. Infatti, il processo di sintonizzazione affettiva è molto importante nel percorso evolutivo delle relazioni di attaccamento perché essere sintonizzati emotivamente consente al soggetto di comunicare efficacemente i propri bisogni e di distinguere il mondo interno dalla realtà esterna, e al caregiver di rispondere con empatia ai suoi stimoli.

Inoltre, bambini che hanno vissuto e sono state vittime di violenza imprevedibile e di ripetuti abbandoni spesso falliscono nello sviluppare adeguate competenze visive e verbali; tendono a concentrare tutti i loro sforzi nel cercare di sopravvivere e per controllare e difendersi da quello che accade intorno a loro[126]. "La disorganizzazione dell'attaccamento, in effetti, risulta avere un impatto sullo sviluppo delle connessioni neuronali in aree importanti del cervello, in particolare la corteccia orbitale prefrontale e le sue connessioni, comportando deficit di regolazione dei livelli di arousal"[127]. Per concludere, gli individui che hanno sviluppato un attaccamento disorganizzato potrebbero vivere con una rappresentazione interna di sé come costantemente in pericolo in quanto le relazioni con le figure di attaccamento sono state caratterizzate dal pericolo stesso, e le uniche fonti d'aiuto sono percepite come spaventose e minacciose. Per tutte queste ragioni, la relazione educativa con un professionista deve diventare un luogo sicuro che offra controllo, regolazione e soprattutto fiducia.

2.4.3 ADOLESCENTI ED IL TRAUMA PSICOFISICO E SOCIALE CAUSATO DAL COVID 19

Nel dicembre 2019, a Wuhan in Cina, venne per la prima volta identificato il virus SARS-Cov-2. Esso iniziò a destare preoccupazione in tutto il mondo, i

[126] Coletti M., Vitale G. T., & Barbaro M. G. F. (2020). Condividere sofferenze e significati. Un'esperienza di psicoterapia di gruppo rivolta ad adolescenti con storie di sviluppo traumatico. *Numero 25-Numero Monografico Età Evolutiva*, p.52.
[127] *Ibidem.*

contagi e le gravi ospedalizzazioni aumentarono e l'Organizzazione Mondiale della Sanità, l'11 marzo 2020, dichiarò il Coronavirus pandemia e proclamò lo stato di emergenza mondiale[128]: "since March, the case numbers in Europe, the USA and other regions have jumped sharply"[129]. Infatti, la pandemia costrinse l'Italia, e non solo, ad applicare delle misure restrittive volte a contenere l'espansione del contagio, sancendo periodi di "lockdown" forzato in casa, periodi di quarantena ed isolamento obbligatori nei casi di esito positivo al tampone o di contatto ristretto con una persona contagiata e la chiusura di molteplici luoghi di aggregazione pubblica, in particolar modo delle scuole nazionali. Non si può nascondere che questa emergenza nazionale e mondiale ha avuto un forte impatto sulla salute psicologica, oltre che fisica, di tutti gli individui coinvolti. La diffusione dell'epidemia ha comportato nelle persone sentimenti quali paura, stress, solitudine e grande quantità di ansia, dovute principalmente:

- "alla paura di contrarre il virus e di contagiare un'altra persona;
- alla consapevolezza che il virus può causare anche una grave insufficienza respiratoria;
- alla preoccupazione da parte delle figure genitoriali di vedere il figlio a casa, senza un adeguato supporto;
- al rischio di deterioramento fisico e mentale di persone con disabilità, o di bambini e adolescenti con disabilità senza la possibilità di essere affiancati e supportati da un professionista;
- al rischio di morire o di vivere un lutto traumatico, in quanto la pandemia costringe ad una morte in solitudine, senza la presenza di un proprio caro e non consentendo la celebrazione delle esequie per salutare il defunto"[130].

---

[128] L'Organizzazione mondiale della sanità dichiara il coronavirus pandemia. (n.d.). Ministero della Salute.gov.it.

[129] Hu B., Guo H., Zhou P., & Shi Z. L. (2021). Characteristics of SARS-CoV-2 and COVID-19. *Nature reviews. Microbiology*, *19*(3), 141–154.
Traduzione di cortesia: "Da Marzo, i numeri dei casi in Europa, negli Stati Uniti e negli altri Paesi sono saltati bruscamente".

[130] Antonicelli T., Capriati E., Foschino Barbaro M. G., Laforgia A., Porcelli R., & Sgaramella A. (2020). Emergenza COVID-19: aspetti psicosociali e buone prassi per promuovere il benessere psicologico. *Psicoterapeuti in-formazione, (numero speciale covid-19)*, p. 41.

- alla paura di perdere il proprio lavoro e di veder cessare numerose realtà lavorative;
- alla perdita di occasioni formative per i ragazzi obbligati all'utilizzo della "DAD" come strumento di formazione che, però, non garantisce la stessa funzionalità e efficacia della didattica in presenza.

Queste sono solo alcune delle motivazioni che hanno portato e che ancora oggi portano le persone ad avere la necessità di sperimentare sensazioni di sollievo e di esprimere e comunicare i loro sentimenti di inquietudine e paura in un ambiente sicuro e supportivo[131]. E' pur vero però, che ogni persona affronta e reagisce in maniera differente alla situazioni stressanti o ansiogene e tali reazioni sono sicuramente collegate e influenzate da esperienze di vita e caratteristiche della personalità e identità del soggetto. Ci sono persone che sono più esposte ai rischi e alle conseguenze psicosociali della pandemia, quali le persone anziane, le persone con disabilità o malattie croniche e mentali, il personale sanitario, gli adolescenti ed i bambini.

"Tutti i bambini e i ragazzi, indipendentemente dall'età, possono manifestare vissuti di preoccupazione o disagio emotivo durante e in seguito ad una emergenza sanitaria. Possono attivare comportamenti di attaccamento ai caregiver e richieste di accudimento, sentirsi ansiosi, ritirarsi, sentirsi arrabbiati o agitati, avere incubi notturni, enuresi, frequenti cambiamenti d'umore"[132]. "It has been shown that children are fearful about the infection of self and family members, sometimes didn't like the strict social distancing/quarantine measures, felt anxious about uncertainties regarding when the pandemic will end, feel isolated due to prolonged and widespread closure of the schools, parks, theatres and other public places and lack of opportunity to play outdoor games"[133]. In particolare, i preadolescenti e i

[131] *Ivi*, p.48.

[132] Antonicelli T., Capriati E., Foschino Barbaro M. G., Laforgia A., Porcelli R., & Sgaramella A. (2020). Emergenza COVID-19: aspetti psicosociali e buone prassi per promuovere il benessere psicologico. *Psicoterapeuti in-formazione, (numero speciale covid-19)*, p. 47.

[133] Panda P. K., Gupta J., Chowdhury S. R., Kumar R., Meena A. K., Madaan P., Sharawat I. K., & Gulati S. (2021). Psychological and Behavioral Impact of Lockdown and Quarantine Measures for COVID-19 Pandemic on Children, Adolescents and Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of tropical pediatrics*, *67*(1), fmaa122.

ragazzi adolescenti, possono manifestare anche disturbi della condotta a causa del mancato tempo trascorso e vissuto con i pari e a causa della solitudine e dell'ansia sociale. Possono inoltre, vivere momenti di elevata intensità emotiva e non saperli esprimere con le parole, ma attraverso comportamenti irritanti o disfunzionali verso fratelli, genitori, amici o altri adulti. Le giovani generazioni invece, possono sentirsi sollevate se hanno la possibilità di comunicare ed esprimere i loro sentimenti negativi in un contesto sicuro e supportivo con una persona in grado di comprendere i loro bisogni. Tuttavia, gli adulti sono un modello comportamentale, sono lo specchio che i bambini e gli adolescenti utilizzano quando sono in difficoltà. "The World Health Organization (WHO) advises parents to discuss COVID-19 with their children in an honest and age-appropriate way that addresses children's concerns and eases their anxiety. In this way, close and open communication between parents and children may serve as a protective factor in children's mental health"[134]. Quindi, è fondamentale che le figure adulte trasmettano calma e fiducia ai ragazzi e che siano un esempio funzionale su come gestire emotivamente questa emergenza. Ma di fronte ad una situazione pandemica e alle sue conseguenze, molte volte questo non è sufficiente. "Sulla base dell'esperienza maturata a livello mondiale sull'impatto psicosociale generato dalle epidemie virali, lo sviluppo e l'implementazione di una pronta valutazione, di un supporto psicologico, e di un trattamento risultano obiettivi cruciali e urgenti per la risposta sanitaria all'epidemia di COVID-19"[135].

Traduzione di cortesia: "È stato dimostrato che i bambini hanno paura di essere infettati e della possibile infezione dei membri della propria famiglia; a volte non amano le restrizioni, il distanziamento sociale e le misure sulla quarantena, provano ansia a causa dell'incertezza rispetto a quando la pandemia finirà e si sentono isolati a causa della chiusura prolungata delle scuole, dei parchi, dei teatri e degli altri luoghi pubblici che li costringe a restare sempre in casa".

[134] Tang S., Xiang M., Cheung T., & Xiang Y. T. (2021). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. *Journal of affective disorders*, *279*, 353–360.

Traduzione di cortesia: "l'Organizzazione Mondiale della sanità consiglia ai genitori di discutere di Covid-19 con i loro bambini in modo onesto e appropriato alla loro età, per affrontare le loro preoccupazioni e alleviare la loro l'ansia. In questo modo, una comunicazione aperta e coinvolgente tra genitori e figli può diventare un fattore protettivo per la salute mentale dei bambini".

[135] Antonicelli T., Capriati E., Foschino Barbaro M. G., Laforgia A., Porcelli R., & Sgaramella A. (2020). Emergenza COVID-19: aspetti psicosociali e buone prassi per

Concludendo, "l'impossibilità di usare il sociale, gli amici, lo sport, i compagni di scuola, per un aiuto nel gestire le dinamiche della preadolescenza e dell'adolescenza, può portare all'azione aggressiva o ad azioni di autolesionismo che i servizi sanitari segnalano in aumento. Un motivo in più per pensare alle esigenze dei giovani in termini di necessità evolutiva per affermare, appena possibile, il ripristino delle attività educative e della possibilità di libera socializzazione come esigenze prioritarie"[136].

2.5 I FATTORI DI PROTEZIONE NEL DISAGIO ADOLESCENZIALE

"Per fattori di protezione si intendono quelle variabili personali o ambientali che sono in grado di mitigare in modo diretto o indiretto l'impatto del rischio sul comportamento e sullo sviluppo degli adolescenti"[137]. Essi non solo moderano gli effetti del rischio, ma svolgono anche l'importante ruolo di promotori della salute, del benessere e dello sviluppo. Le relazioni tra i diversi fattori protettivi sono di reciproca influenza, in quanto nessuno di loro considerato singolarmente può esercitare un impatto notevole come quando invece essi interagiscono con gli altri rafforzandosi o indebolendosi a vicenda. I fattori di protezione possono essere di natura personale o di natura contestuale. "I fattori protettivi di natura personale sono atteggiamenti e competenze cognitive, affettive e relazionali che predispongono a fronteggiare con successo situazioni particolarmente critiche"[138]. L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha emanato le "life skills", nonché le competenze vitali necessarie per affrontare problemi, pressioni e situazioni di stress della vita quotidiana. Esse sono dieci:

- la capacità di prendere decisioni (*decision making*): capacità di fare delle scelte valutando le possibili conseguenze sia positive che negative per avere effetti positivi sulla salute;

---

promuovere il benessere psicologico. *Psicoterapeuti in-formazione, (numero speciale covid-19),* p.44.

[136] D'Alberton F. (2021). Effetti poco noti della pandemia di Covid 19, tentativi di suicidi e pratiche autolesionistiche in preadolescenza. p.6.

[137] Bonino S., Cattelino E. (2008). *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute.* Edizioni Erikson, p.31.

[138] Mandarà C. (n.d.). *Fattori protettivi nello sviluppo dell'adolescente. Promuovere… per prevenire*. Crescitapersonale.it

- la capacità di risolvere problemi (*problem solving*): affrontare i problemi che la vita ci pone davanti in modo costruttivo;
- il pensiero creativo: ci consente di guardare al di là delle esperienze dirette e permette una risposta flessibile ed adattiva alle situazioni della vita quotidiana;
- il pensiero critico: è l'abilità ad analizzare le informazioni e le esperienze in maniera obiettiva[139];
- una comunicazione efficace: indica il saper comunicare, il sapersi esprimere con un linguaggio appropriato alla cultura e alla situazione di riferimento;
- la capacità di relazioni interpersonali: indispensabile per creare un legame positivo con l'altro da sé e per mantenere relazioni amichevoli importantissime per il benessere mentale e sociale;
- l'auto-consapevolezza: conoscere sé stessi, i propri punti di forza, le proprie debolezze ed i propri desideri, fondamentale per sviluppare una comunicazione efficace;
- l'empatia: è la capacità di immaginare come possa essere la vita di un'altra persona.
- la gestione delle emozioni: implica il saper riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui;
- la gestione dello stress: significa conoscere le fonti di stress della vita quotidiana e agire in modo da controllarne i diversi livelli.

Tali abilità compaiono all'interno di molti dei piani e dei programmi educativi quali punti di riferimento per orientare al meglio le relazioni interpersonali e per promuovere il benessere per la salute.

Invece, per quanto riguarda i fattori di protezione contestuali, troviamo tre ambiti del contesto sociale nei quali gli adolescenti solitamente affrontano il loro percorso evolutivo. Sto parlando della famiglia, della scuola e della comunità. La famiglia è un fattore protettivo nel quale ad agire sono prevalentemente i modelli positivi proposti dagli adulti, attraverso lo stile educativo espresso dai genitori.

[139] https://www.isisvarese.edu.it/wp-content/uploads/2020/05/OMS-Life-skills-1.pdf p.1.

"Lo stile più protettivo è quello autorevole, caratterizzato sia da un'adeguata supervisione del comportamento dei figli, attraverso regole esplicite di cui si chiede il rispetto, sia da una costante disponibilità e apertura al dialogo"[140]. Essere un genitore protettivo significa quindi non solo offrire la propria presenza sul piano educativo, credendo nel valore della disciplina e affidando norme e regole ai propri figli, ma anche ascoltare attivamente e accogliere tutte le difficoltà del proprio ragazzo/a per poter essere il suo punto di riferimento a cui possa rivolgersi quando è alla ricerca di un supporto[141]. La scuola invece è il contesto nel quale i giovani trascorrono almeno metà della loro giornata e affrontano quotidianamente delle prove e dei compiti, dove l'esito può incidere nel loro presente e nel loro futuro. I fattori di protezione all'interno di questo contesto dipendono molto da come l'adolescente vive l'esperienza scolastica e solitamente coincidono con la soddisfazione per l'esperienza scolastica stessa, il benessere a scuola e in classe ed il successo scolastico[142]. Se l'adolescente pensa alla scuola come spazio utile per la sua vita presente e futura e come luogo educativo-formativo di realizzazione del sé positivo, egli sarà maggiormente protetto dall'eventuale espressione di comportamenti a rischio e non andrà incontro e alla ricerca di altre forme superficiali di affermazione del sé[143]. "Questo conferma l'esigenza di investire sia nella frequenza della scuola, che i ragazzi maggiormente coinvolti nel rischio pensano di abbandonare, che nella qualità dell'esperienza che durante questa frequenza si realizza"[144].

Infine, il gruppo dei pari e la comunità sociale possono essere un fondamentale fattore di protezione. In primo luogo, essi lo sono quando cercano di ridurre la pressione, sul ragazzo o sulla ragazza, dell'anticipazione all'adultità e di una precoce maturazione richiesta non dal processo evolutivo ma esclusivamente dalla società; è protettivo anche accettare il periodo dell'adolescenza e "l'essere adolescente" con i suoi pregi e i suoi difetti in quanto i giovani d'oggi rappresentano i cittadini di domani e sono persone

[140] Bonino S. (2005). *Il fascino del rischio negli adolescenti*. Taylor & Francis. p.156.
[141] *Ibidem*.
[142] *Ibidem*.
[143] *Ivi*, p.157.
[144] *Ivi*, p.157.

che potranno prestare il loro talento sia al nostro paese, sia in altri stati del mondo. L'adolescente deve essere accompagnato nel suo processo di realizzazione e di formazione personale potendo far tesoro di spazi opportuni dove poter sperimentare sé stesso. Solo così sarà meno coinvolto nel rischio, stando assieme ad altri giovani nei luoghi di aggregazione e con la possibilità di svolgere attività significative e socialmente riconosciute[145].

"I fattori indicati svolgono dunque un ruolo di protezione perché costituiscono altrettante risorse ed opportunità, rispettivamente a livello individuale e di contesto, cui l'adolescente può attingere"[146]. Essi sono d'aiuto a ragazzi e ragazze nella scelta di comportamenti non pericolosi per la propria salute fisica, mentale e sociale, ma ugualmente importanti per la realizzazione degli obiettivi rivolti alla crescita personale che riguardano: lo sviluppo dell'identità e la ridefinizione delle relazioni sociali con adolescenti che sono in grado di assumersi la responsabilità personale e che si impegnano sul progetto di realizzazione del sé pensando al futuro della comunità sociale e non anticipando le condotte così definite "da adulti" come il fumo, l'alcool o l'attività sessuale.

In conclusione, il fattore principale di protezione che racchiude tutti quelli appena descritti è la relazione educativa. Un legame con qualcuno che si prende cura del nostro benessere. L'educazione è l'unico grande sostegno e l'unica grande realtà nella quale sentirsi sempre al sicuro.

2.6 LA SCUOLA E I CONTESTI EDUCATIVI FUNZIONALI COME "PALESTRE DI VITA"

La scuola rappresenta lo spazio dove i ragazzi trascorrono la maggior parte del loro tempo di vita per molti anni, dove si confrontano con altri facendo esperienza di socialità, dove sperimentano e vivono l'amicizia, l'amore, la rivalità, l'appartenenza e la paura. La scuola prima di tutto è una palestra di vita, dove si incontrano gli altri, si creano relazioni interpersonali sia con gli adulti e sia con i coetanei, dove è possibile sperimentare e regolare le

[145] *Ivi*, p.158.
[146] *Ivi*, p.160.

emozioni e le cognizioni[147]. Essa è il primo ambiente extra-familiare con il quale i giovani vengono in contatto, in cui si impara a fare i conti con le regole culturali e sociali, ma soprattutto in cui si ha la libertà di fare esperienza[148]. Nonostante molto spesso le figure adulte cerchino di formalizzare e istituzionalizzare il gruppo classe, i ragazzi tendono a privilegiare una scuola "affettivizzata", cioè vedono le relazioni scolastiche non solo come fattore d'aiuto all'apprendimento, ma anche come promotrici di scambi affettivi. Guardano il compagno di classe come persona che affronta la medesima esperienza e come una figura con cui possono sentirsi compresi e supportati[149]. E' un po'come partire per un lungo viaggio e trovarsi per puro caso nello stesso vagone del treno, è molto facile che i compagni di avventura diventino anche amici.

Tuttavia, come descritto nel precedente paragrafo, la scuola è uno dei fattori di protezione contestuali a tutti gli effetti e questo certamente grazie ai legami che si creano, ma soprattutto grazie al valore educativo che trasmette. Essa organizza consapevolmente la progettazione educativa e didattica, tenendo conto di tutte le sfide che caratterizzano una società in continuo movimento. "La scuola non può limitarsi ad un ambito ristretto ma deve far conoscere i diversi problemi del vicino e del lontano, del presente e del futuro, deve essere capace di promuovere la creatività, l'inventività e, allo stesso tempo, deve essere fedele a dei valori"[150]. Uno di questi valori è sicuramente la crescita della persona dato che la scuola è un ambiente che contribuisce alla realizzazione del sé, tramite le conoscenze, lo studio, la cultura e l'apprendimento dei saperi ma anche tramite la qualità delle relazioni studente-studente e studente-insegnante. L'insegnante in particolare rappresenta, una figura adulta diversa dai genitori del ragazzo, con un ruolo diverso e che richiede da parte sua un atteggiamento differente da quello che

[147] Scuola, palestra di vita. (n.d.). L' Altra medicina.it
[148] *Ibidem.*
[149] Crocetti E. (2014). Il contesto scolastico in adolescenza: identità, benessere e dinamiche relazionali. *Studi Zancan*, *3*, p.84.
[150] Istituto di Scienze sociali "Nicolò Rezzara". (2002). La scuola come luogo per apprendere a vivere insieme. In F., Rizzi (a cura di*), Adolescenti in crisi*. Edizioni Rezzara. p. 88.

può tenere in famiglia. L'atteggiamento che l'insegnante esprime con lo studente può incidere notevolmente sulla sua autostima e quindi sull'immagine del sé che il ragazzo si crea. In una fase di distacco dai genitori, come spesso avviene nell'adolescenza e caratterizzata da ansia e sensi di colpa, l'identificazione o il sostegno di un insegnante può agevolare il processo di autonomizzazione dei giovani[151]. Quest'ultimi preferiscono gli insegnanti con un atteggiamento democratico e non autoritario in quanto l'autoritarismo ha delle ripercussioni poco funzionali sulla coesione del gruppo, sulla sua solidarietà e sui valori che la scuola insegna, nei quali la manifestazione del potere autoritario non è compresa[152]. Altri due valori che la scuola deve trasmettere sono l'inclusione e l'integrazione. Non a caso la scuola viene definita anche "comunità inclusiva", dove i ragazzi possono fare non solo un'esperienza di convivenza con persone provenienti da altre culture, ma anche ricevere un'educazione volta al riconoscimento del valore della persona, indipendentemente dalla sua provenienza, cultura, religione[153]. La comunità scolastica deve essere in grado di promuovere i valori appartenenti a tutte le culture e ad educare tutti alla diversità[154]. "La scuola, fedele a se stessa può educare a comprendere le ragioni degli altri, ad approfondire le proprie, a convivere con persone di estrazione sociale e razziale diverse, e quindi disporre i nostri ragazzi alla società multiculturale che sta sorgendo"[155].

Secondo il Ministero dell'Istruzione (MIUR) che sancisce il valore dell'educazione e della cittadinanza sono:

- "promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti. La

[151] La scuola come luogo educativo. (n.d.). Alessandro-ricci.it
[152] Lutte G. (1987). *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*. Il mulino. p.161.
[153] Istituto di Scienze sociali "Nicolò Rezzara". (2002). La scuola come luogo per apprendere a vivere insieme. In F., Rizzi (a cura di*), Adolescenti in crisi*. Edizioni Rezzara. p. 88.
[154] *Ivi*, p.88-89.
[155] *Ibidem.*

scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo";

- permettere a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno;
- mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita;
- offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base e far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni;
- promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali;
- favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi[156].

La scuola che segue queste direttive può garantire all'adolescente un'esperienza scolastica positiva, con l'educazione come valore primario e con insegnanti ed educatori formati per stare al fianco del giovane con rispetto, professionalità e democraticità.

[156] INDICAZIONI NAZIONALI E NUOVI SCENARI. (n.d.). Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. MIUR.gov.it

CAPITOLO 3: L'EDUCATORE ED IL LAVORO EMOTIVO CON GLI ADOLESCENTI

3.1 L'EDUCATORE "MATURO"

Il lavoro dell'educatore viene definito come "il mestiere di aiuto alla persona"[157]. Il professionista educativo viene descritto come colui che non si arrende di fronte alle situazioni di svantaggio, di disagio e di ingiustizia, che si fa carico di rappresentare, per quanto possibile, un adulto positivo, equilibrato, disponibile alla relazione corroborante con i bambini e i giovani, e che dimostra fiducia nelle loro potenzialità di diventare bravi cittadini, tenendo conto dell'importanza di lavorare per una società migliore. L'educatore è colui che condivide la quotidianità delle persone da tutelare e da sostenere nel percorso di crescita, considerando il presente ma soprattutto investendo sul loro futuro e sul futuro della società[158].

In letteratura il termine "maturità" ha una molteplicità di significati ed è molto complesso formulare una definizione onnicomprensiva e applicabile a ogni campo umano[159]. "La maturità può essere definita come lo sviluppo completo ed armonico dell'area affettiva, mentale, relazionale, morale e spirituale e come la capacità di integrare ed esprimere questi diversi ambiti della vita"[160]. Inoltre, il concetto di maturità è relativo e soggettivo perché non sempre tutti gli aspetti della personalità sono ugualmente maturi e il raggiungimento di una completa maturità diviene quindi una conquista personale frutto del proprio impegno, del contesto e dell'educazione.

Tuttavia, secondo Formella, l'educatore si può definire "maturo" se è dotato di queste determinate caratteristiche:

---

[157] Mazzucchelli F. (Ed.). (2010). *Il mestiere dell'educatore*. Maggioli. p.7.
[158] *Ivi*, p.5-6.
[159] Formella Z., Szpringer M., & Iacomini E. (2012). La relazione con l'educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, *59*(347), p.66.
[160] *Ivi*, p.67.

- Ha una buona percezione di sé e un buon livello di autostima, doti che gli consentono di saper controllare le insicurezze altrui e di sapersi auto-controllare di fronte ad una situazione di pericolo;
- Sa adattarsi alle situazioni nuove, sapendo gestire l'ansia dettata dalla novità e senza disorganizzarsi emotivamente;
- È capace di tollerare la frustrazione, intesa come impossibilità di appagare un bisogno o un desiderio, da cui deriva sofferenza o aggressività;
- È in grado di mettere in atto un comportamento stabile anche in assenza di colleghi, superiori o capi;
- Sa comportarsi nell'ambiente in cui è inserito, modellando le proprie esigenze in funzione di quelle dell'ambiente e riuscendo a far adeguare l'ambiente stesso spontaneamente alla proprie, favorendo la crescita comune;
- Non si disorganizza interiormente quando suscitano ricordi dolorosi o con una forte connotazione emotiva. L'educatore maturo, inoltre, sa ricordare le esperienze felici del passato senza rimpianti, specialmente nei momenti di sofferenza;
- È abile nel trarre esperienza dal passato e dagli altri;
- Non si esalta e non si disorganizza nei successi e si comporta in maniera equilibrata di fronte agli insuccessi, in cui non si colpevolizza più di quanto la situazione non richieda anche se avverte produttivamente i sensi di colpa. La formazione di una personalità con un giusto senso di colpa può ritenersi un successo educativo per l'educatore, in quanto egli non si sentirà disintegrato dagli insuccessi e dagli errori commessi, ma li accetterà con responsabilità e senza drammi;
- Conosce quel senso della realtà, unito alla libertà interiore e al controllo degli impulsi, che in termini scientifici è chiamato "potere di sublimazione". L'educatore maturo avverte i lati positivi e negativi di ogni situazione, non fermandosi a utilizzarle come mezzo per soddisfare i propri impulsi, ma cogliendole nel suo valore intrinseco in vista degli obiettivi che vuole perseguire. Così riuscirà a trarre beneficio anche dalle situazioni avverse;

- È in grado di trovare e impiegare produttivamente i mezzi per realizzare i suoi scopi e i suoi interventi. Inoltre, l'educatore possiede un giusto senso e una ragionevole cura delle sue cose, intese proprio come strumenti per raggiungere i fini della propria esistenza.
- È consapevole della realtà, delle sue azioni, delle intenzioni e sentimenti[161].

È molto importante evidenziare come la maturità degli educatori sia una garanzia fondamentale per il successo educativo, anche se essa non è sempre facile da dimostrare. Franta, studioso e noto psicologo cecoslovacco, non parla esplicitamente di maturità dell'educatore per il successo formativo dell'educando, ma mette in luce la necessità che gli educatori posseggano funzionalmente tre dimensioni del comportamento relazionale, ossia: il controllo, la dimensione emozionale e la congruenza, trasparenza, autenticità. "La dimensione del controllo è connessa alla necessità di regolare l'interazione pedagogica che deriva dal fatto che gli educandi, a motivo delle competenze adattive ancora incomplete, hanno bisogno dell'aiuto degli adulti che sono in un ruolo di superiorità e posseggono maggiori competenze"[162]. L'interazione è funzionale se si formano autorevoli relazioni tra educatori ed educandi; l'educatore ha le competenze per fungere da guida e svolgere responsabilmente le funzioni regolative ed orientative, le quali vengono rispettate con consapevolezza e fiducia dagli educandi. Inoltre, il legame educativo fondato sull'autorevolezza pedagogica ha lo scopo di facilitare lo sviluppo degli individui e il raggiungimento della loro autonomia e responsabilità. La seconda dimensione teorizzata da Fanta è quella emozionale e fa riferimento a quell'atteggiamento dell'educatore volto a facilitare la creazione di un clima socio-affettivo positivo con gli educandi: esso è di rilevante importanza per la crescita dei giovani e, i comportamenti relazionali degli educatori appartenenti alla sfera emozionale, hanno notevoli conseguenze anche sullo sviluppo della personalità dei ragazzi e sul loro modo di interagire nella relazione educativa[163]. La terza e ultima dimensione

[161] *Ivi*, p.67-70.
[162] *Ivi*, p.70.
[163] *Ivi*, p. 71.

è quella della trasparenza, intesa come la capacità degli educatori di comunicare e di porsi in modo trasparente e congruente con le proprie esperienze e con la capacità di relazionarsi responsabilmente con sé stessi e con gli altri. "Si parla di modo di interagire congruente quando gli educatori comunicano le proprie esperienze personali esprimendo il proprio punto di vista e il proprio modo di sperimentare il mondo, senza esibire un comportamento esteriore opposto alla loro consapevolezza della realtà e assumendosi la responsabilità dei propri limiti e dei propri difetti"[164]. In altre parole, l'educatore che attua un comportamento responsabile nell'essere facilitatore all'interno della relazione educativa, è un educatore autentico che protegge dalla creazione di relazioni dannose e che permette agli educandi di sperimentare la guida autorevole ed il contatto socio-affettivo come buone espressioni che sanciscono la sua disponibilità. Tutto ciò permette alle persone e ai giovani di fidarsi della figura educativa e di considerarla come una fonte di sicurezza[165].

Infine, l'educatore maturo deve possedere e coltivare l'autostima, caratteristica indispensabile nella costruzione dell'identità personale e professionale. In primo luogo egli deve conoscere sé stesso per poter costruire in seguito un'efficace relazione educativa con l'adolescente. L'educatore ha sempre un obiettivo e un progetto nel suo lavoro che richiede competenza, esperienza, qualità personali e condizioni istituzionali per svolgere bene il proprio mestiere, anche se poi il suo ruolo si inventa ogni giorno in relazione all'andamento dell'interazione e al contesto specifico nel quale egli si muove[166]. Per questo motivo e per accompagnare l'altro al cambiamento, l'educatore stesso deve saper apprendere e sapersi prendere cura di sé, perché nessuna azione educativa può avvenire se l'educatore non si educa. La capacità di prendersi cura di sé stessi è una delle competenze chiave e cruciali per chi lavora nel settore educativo ma soprattutto per chi entra in contatto con la marginalità e con il disagio[167].

---

[164] *Ibidem*.
[165] *Ibidem*.
[166] Mazzucchelli F. (Ed.). (2010). *Il mestiere dell'educatore*. Maggioli. p.6.
[167] *Ivi*, p.33.

3.2 IL LAVORO EMOTIVO DELL'EDUCATORE E LA CAPACITÁ DI SPERSONALIZZAZIONE

Le figure professionali che lavorano nel campo della educazione e formazione vengono chiamate anche "volti" dell'educazione. Il volto rappresenta l'identità personale, i sentimenti e le emozioni vissuti e provati, e l'insostituibilità di una presenza[168]. "L'educatore può essere definito come il professionista della crescita educativa che ha a che fare con *l'altro in formazione* e deve tenere in seria considerazione il peso e l'incidenza degli aspetti relazionali nei processi formativi, così come deve essere sostenuto nell'elaborazione dei vissuti emotivi come paura, angoscia, bisogno di dipendenza, incertezza, costitutive della natura umana"[169]. È un educatore emozionale che all'interno della relazione educativa non è un semplice spettatore, ma entra con il proprio sentire nella dinamica relazionale fungendo da specchio che riflette ciò che osserva avvenire all'interno dell'azione educativa. Infatti, l'interazione educativa è lo strumento principe del lavoro dell'educatore e questo può comportare ad un coinvolgimento emotivo che da un lato, può essere una risorsa su cui far leva perché arricchisce il rapporto educatore-educando, dall'altro, può trasformarsi in elemento di disturbo, rilevante nel momento in cui l'educatore non è in grado di stabilire un equilibrio nel riconoscimento dei confini reciproci. Nella relazione educativa non si può non essere emotivamente coinvolti, in quanto le sue condizioni strutturali determinano il coinvolgimento stesso, un coinvolgimento che è uno degli strumenti di lavoro dell'educatore ed implica l'entrare in relazione con l'educando e il crearsi di una certa vicinanza fisica ed emotiva con lui[170].

L'educatore deve possedere e continuare a sviluppare la propria competenza emotiva, per lui indispensabile non soltanto per riconoscere e gestire i sentimenti e le emozioni altrui, ma anche per acquisire consapevolezza e

---

[168] Calaprice S., & Muschitiello A. (2010). Educatore, educatore professionale e pedagogista: affinità e differenze per il riconoscimento professionale. *Lifelong Lifewide Learning*, *6*(16), p.7.

[169] Buccolo M. (n.d.). L'educatore emozionale e la promozione del ben–essere nei contesti di cura. *MEDICAl HumANITIEs & MEDICINA NARRATIVA Rivista di pedagogia generale e sociale*, p.102.

[170] Tramma S. (2003). L'educatore imperfetto. *Senso e complessità del lavoro educativo*.p.84.

responsabilità delle proprie. Inoltre, la dimensione emotiva appare un elemento fondamentale anche nel lavoro educativo e nei rapporti tra soggetti di un'equipe educativa. "Sembra necessario dunque misurarsi con l'evidenza pratica che emerge nell'agire educativo: nella relazione educativa *vanno in scena* continuamente reazioni emotive che colorano, sostengono, ostacolano, connotano, paralizzano il corso delle vicende che si susseguono nelle routine educative e tra educatori"[171]. "L'educatore che intende realmente aiutare l'educando in modo da attuare la pienezza del suo potenziale educativo è mosso da un autentico amore pedagogico ed è pertanto un educatore affettivo, che vuole aiutare la persona ad elevarsi per il suo bene"[172]. Prendersi cura delle proprie emozioni nel lavoro educativo è di primaria importanza. Tuttavia, l'educatore ha una propria identità e personalità che lo può portare a reagire a determinati comportamenti dei suoi ragazzi manifestando anche emozioni negative. È fondamentale quindi che il professionista educativo impegnato in un lavoro di cura compia un lavoro su di sé, imparando a gestire le proprie emozioni e accogliendone anche i lati negativi e problematici così come ne accetta e apprezza quelli positivi[173]. Al manifestarsi di emozioni negative, l'educatore sente che esse incidono e lasciano una ferita nel sé perché le emozioni hanno a che fare con l'essere, con ciò che appartiene all'essere, con gli scopi e i progetti e con quel che vuol dire vivere bene[174]. Tuttavia, egli è consapevole che saper ri-conoscere e rispettare i propri limiti è un grande segnale di maturità educativa. La persona che educa deve prendersi cura della propria anima e vita emotiva, ma soprattutto è importante che valorizzi e coltivi le proprie emozioni in maniera tale da trasformarle in vere e proprie risorse nel suo lavoro educativo. Nonostante ciò, divenire un buon educatore comprende la capacità di entrare in contatto anche con parti non desiderate dalla propria persona implicando un possibile grado di

[171] Salerno V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *19*(1), p.99.
[172] Melani M. (2012). Affettività e apprendimento nella relazione educativa. p.9.
[173] Salerno V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *19*(1), p.100.
[174] *Ivi*, p,106.

sofferenza. L'educatore infatti è una figura costantemente incerta, in via di definizione, una figura, come potrebbe definirla Bauman, liquida[175]. Quella dell'educatore è una debolezza strutturale ma anche essenziale e salutare che rappresenta implicitamente la sua forza, se interpretata come una costante apertura alla possibilità e una costante messa in discussione del proprio orizzonte di finalità[176]. L'educatore si definisce anche figura "incerta" perché educare significa anche assumersi molteplici responsabilità, ma quest'incertezza deve essere considerata come un'opportunità verso la ricerca del senso e dell'agire educativo[177].

La sociologa statunitense Hochschild definisce la personalità dell'educatore come un "Io senziente", inteso come un Io che ha la capacità di provare emozioni a seconda della situazione sociale e del contesto in cui si trova e che, nello stesso tempo, è consapevole di farlo[178]. É una professionista "che mescola le emozioni e la ragione nel suo agire educativo e sociale, che riesce a fermarsi e riflettere sulla sua emozionalità, che non si ferma alla facciata comportamentale dei suoi stati emotivi e sentimentali ma prova a comprendere il significato di un sentire, evitando di lasciarsi travolgere da situazioni emotive create da altri e che, spesso, non gli appartengono"[179]. L'educatore senziente, è quel soggetto che riesce a trovare uno spazio critico nella propria vita di tutti i giorni per riflettere sugli eventi, sulle azioni, sulle relazioni; uno spazio funzionale ove poter ascoltare e meditare le proprie emozioni e manifestare pienamente i propri sentimenti sia in ambito lavorativo, sia famigliare. In questo "luogo sicuro" in cui l'educatore si rifugia, egli riesce a ritrovare sé stesso provando ad essere meno attore e più persona[180].

"Rimanere in contatto con il proprio mondo emozionale e utilizzarlo per interagire con la realtà in certe situazioni di vita dovrebbe essere una meta di

[175] Tramma S. (2003). L'educatore imperfetto. *Senso e complessità del lavoro educativo.* Carocci Faber. p.11.
[176] *Ivi*, p.12.
[177] *Ivi*, p.19.
[178] Cerulo M. (2013). *Lavoro emozionale e struttura sociale.* Armando Editore. p.23.
[179] *Ivi*, p.23-24.
[180] *Ivi*, p.24.

salute mentale che sostiene uomini e donne durante tutto l'arco della vita"[181]. Invece spesso gli individui al giorno d'oggi fanno riferimento solo alla ragione, abbandonano il contatto con la dimensione emozionale e, nel tentativo di essere razionali sotto ogni aspetto, si trasformano in persone dure, insensibili, critiche, e incomprensive della necessità altrui. L'educazione razionale è spesso preferita rispetto a quella emotiva; si valutano con categorie "logiche" elementi emozionali che sfuggono alla logica della ragione come la rabbia, la sfiducia, la sofferenza e per fino l'amore. L'educatore che considera e mette al primo posto la dimensione emozionale, è colui che predilige il contatto con il proprio sentimento e con le proprie emozioni in modo da insegnare e trasmettere la condizione umana ai propri educandi nel modo più naturale e spontaneo possibile. È così che l'educatore deve svolgere il suo ruolo di mediatore per fornire all'utente un mondo caldo, accogliente e protettivo ma con delle regole da rispettare[182]. Egli stesso deve prestare attenzione e saper distinguere i propri sentimenti da quelli dell'utente e mantenere consapevolezza del fatto che essi vanno gestiti in modo adeguato, ma soprattutto che va evitato uno sconfinamento di ruoli. L'educatore che diventa amico dell'educando fa nascere in lui aspettative e sentimenti di complicità che provocano nell'adulto sensazioni di disorientamento e di confusione quando, avendo ricevuto delle confidenze come amico, è indeciso se utilizzarle nel suo ruolo di professionista. Per queste ragioni è fondamentale nel lavoro educativo ed emotivo porre molta attenzione alla sovrapposizione di ruoli; il buon educatore sa non essere né troppo "amico" né troppo distaccato emotivamente. Il sentimento protagonista, che dovrebbe sempre prevalere nella relazione educativa, è l'empatia[183].

[181] Intelligenza emotiva per educatori. (n.d.). Oasiinbosco.it.
[182] Mongelli A. (1997). La costruzione della professionalità dell'educatore. *Una possibile" cassetta" degli attrezzi*. p.101.
[183] *Ivi*, p.102.

3.3 EMPATIA E PRATICA RIFLESSIVA COME PREMESSE PER IL LAVORO EDUCATIVO

La definizione di empatia risulta essere, come osservato da numerosi autori, un compito arduo. Essa deriva dal tedesco "*Einfühlung"* per indicare la contemplazione del bello, con riferimento all'ispirazione artistica di fine Ottocento. Visher, noto filosofo tedesco, parlava di "sentire dentro" di "con-sentire", cioè di cogliere la vita della natura che è esterna come fosse vita della natura interna al proprio corpo. Lipps invece, considera l'empatia come aspetto centrale della sua concezione estetica e filosofica: per il filosofo l'empatia è il sentirsi in sintonia con un oggetto, il cogliere che esso sente ciò che noi sentiamo[184]. Tuttavia, nel 1909 Titchener conia il termine di empatia, che utilizza come concetto non solo nel rapporto con gli oggetti (visto il riferimento al godimento estetico dell'arte), ma anche nelle relazioni che caratterizzano il contesto sociale. Il *sentir dentro*, fa riferimento quindi, ad una situazione e ad una persona, con la conseguente tendenza all'imitazione dell'emozione compartecipata. "Secondo Titchener, l'empatia scaturisce da una sorta di imitazione fisica della sofferenza altrui, che poi evoca gli stessi sentimenti anche nell'imitatore"[185].

"L'empatia è la capacità di entrare all'interno dell'esperienza di un altro o di comprendere oggetti o emozioni al di fuori di noi stessi, e la capacità di partecipare ai sentimenti o alle idee degli altri"[186]. Per l'educatore significa essere fortemente presenti, una presenza di tipo mentale che comprende ogni sfumatura e ogni dettaglio di quanto detto nel mezzo della relazione, della comunicazione non verbale, del paralinguaggio, cercando di coglierne il significato per arrivare a capire la storia di una persona e i suoi episodi più significativi, positivi e negativi. L'empatia si può considerare anche come un'interazione tra due persone che condividono e sperimentano le emozioni

[184] Giusti E. (2000). *Empatia integrata. Analisi umanistica del comportamento motivazionale nella clinica e nella formazione*. Sovera Edizioni. p.13.

[185] Rovatti F. (2020). Il ruolo dei neuroni specchio nell'empatia. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *18*(4), p. 37.

[186] Giusti E. (2000). *Empatia integrata. Analisi umanistica del comportamento motivazionale nella clinica e nella formazione*. Sovera Edizioni. p.13-14.

dell'altra; una condivisione emotiva che può avvenire in ogni relazione interpersonale, tra genitori e figli, tra educatore ed educando, tra psicoterapeuta e paziente, tra amici e anche tra estranei[187].

"La capacità di un individuo di rappresentarsi il mondo interiore di un'altra persona si ha grazie alle differenti dimensioni che compongono l'empatia: nella dimensione cognitiva rientra l'abilità di interpretare o intuire i pensieri, desideri e bisogni dell'altro competenza che è definita teoria della mente o mentalizzazione-; nella dimensione emotiva rientra invece la capacità di intuire le emozioni e i sentimenti altrui"[188]. Inoltre, l'empatia può essere comportamentale, quando l'educatore vuole capire perché alcuni comportamenti vengono messi in atto e le catene di comportamenti correlati, e relazionale, quando l'educatore indaga su quali sono le relazioni principali del soggetto, i suoi affetti, con chi deve rapportarsi per lavorare o vivere e chi può incidere sulla sua presa di decisione[189].

Quindi, l'empatia è un atteggiamento e un modo di essere emotivo, cognitivo, comportamentale e relazionale che, se gestito bene, può portare al benessere interiore della persona, e anche al benessere delle persone con le quali essa interagisce. È da considerarsi come un sintomo di intelligenza, un'intelligenza che non significa mettersi nei "panni" degli altri, come esteriori a noi, ma può anche voler dire, nel caso degli adolescenti che sono alla ricerca di un'identità, mettersi nei "panni" di una nuova identità[190].

"L'empatia, soprattutto in adolescenza, viene spesso associata alla capacità di sentire le emozioni altrui, di provare compassione e commozione fino a divenire la base per sentimenti e azioni di tipo altruistico, la radice di questa capacità risiede proprio nella possibilità di comprendere le azioni di altri sulla base di punti di vista diversi dal proprio"[191]. La capacità dell'adolescente di prendere consapevolezza e di comprendere le emozioni e i sentimenti altrui

---

[187] *Ivi*, p.14.

[188] Bobbo N. (2020). Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), p.274.

[189] Trevisani D. (2019). *Ascolto attivo ed empatia: I segreti di una comunicazione efficace*. FrancoAngeli. p.49.

[190] Lelli G. (2016) L'empatia nell'adolescenza. In *Edu.lascuola. Numero 10*. p.51.

[191] *Ibidem*.

si sviluppa solamente se egli è autoconsapevole e aperto riguardo ai propri sentimenti e alle proprie emozioni, e se è abile nel riconoscerle, analizzarle e accettarle come parte inscindibile di sé. Le emozioni viaggiano sul canale comunicativo non solo verbale, ma anche attraverso il tono di voce, la gestualità, l'espressione del volto e molti altri canali non verbali che concernono la comunicazione corporea; l'interpretazione e la codificazione di quest'ultima, diventa in particolar modo di rilevante importanza per intuire lo stato emotivo provato dall'adolescente, in quanto il corpo è il grande protagonista dell'adolescenza, con le sue trasformazioni e il suo irrompere nella sessualità[192]. Oltre all'empatia, anche la riflessività e la pratica riflessiva sono qualità e strategie che un buon educatore utilizza per formare una relazione educativa funzionale e per venire in contro a situazioni di criticità.
"La pratica riflessiva si configura come un sistema di riflessione in e sull'azione che viene scelta e agita sulla base di specifiche considerazioni, sia di tipo cognitivo-procedurale che ermeneutico-simbolico. Essa permette di creare legami e di produrre conoscenza; se la conoscenza risulta inadeguata davanti a situazioni o circostanze mai affrontate, occorre riflettere criticamente su di sé e sulle proprie assunzioni per incrementare il grado di consapevolezza interiore e relativa al proprio ruolo di educatore"[193]. Il professionista riflessivo, inoltre, pensa alle sue azioni e ai suoi pensieri sia in modo critico, cioè non assolvendosi dai suoi possibili errori, sia in modo costruttivo, ovvero con la volontà di acquisire e apprendere dall'esperienza e dalla riflessione per creare un sapere che possa essere utile nelle situazioni successive[194].
La competenza riflessiva è declinabile in modi differenti, secondo il piano:

- D'azione: aiuta ad analizzare la situazione vissuta in forza di una disamina sistematica;

[192] *Ibidem*.
[193] Bobbo N. (2020). Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), p.279.
[194] Crotti M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (52), p.94.

- Relazionale: la riflessione stimola l'accettazione delle differenze e la consapevolezza delle proprie scelte;
- Personale: permette di accrescere la conoscenza di sé;
- Professionale: permette all'educatore di percepirsi come costruttore e non come applicatore di contenuti, di cogliere la libertà ed il rischio connessi alla sua autonomia e di riconoscere la complessità associata al suo ruolo e compito[195].

È una pratica che permette di ragionare e pensare prima di agire per evitare la mera casualità degli avvenimenti e incentivare invece l'intenzionalità pensata degli interventi educativi.

Infine, "riflettere significa, quindi, esaminare l'esperienza e le convinzioni personali che rendono ragione delle decisioni prese, cercando di ricostruire il processo del pensiero che determina conseguenze nella pratica. Tale processo, vede il pensiero e la pratica collocarsi in un flusso ricorsivo circolare"[196]. La documentazione e la riflessione dell'esperienza tramite la narrazione scritta di un diario è un altro metodo utile alla meta-riflessione in quanto consente lo sviluppo di differenti abilità quali: l'osservazione, la documentazione e la ritenzione (rendere il materiale esperienziale elaborato ed annotato disponibile per ritornarci riflessivamente in un secondo momento allo scopo di guadagnare consapevolezza dei propri vissuti e delle esperienze mentali che li hanno accompagnati)[197].

3.4 LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA EDUCATORE-ADOLESCENTE

"La relazione, come definisce Bateson, è struttura che connette, istitutrice di confronti, è progetto che si colloca in un contesto che attribuisce significato al legame che unisce i due interlocutori"[198]. Essa può dirsi educativa quando è caratterizzata da intenzionalità, quando ha una direzione e un orientamento

[195] Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Vita e Pensiero. p.73.
[196] Crotti M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (52), p.89.
[197] *Ivi*, p.96.
[198] Mongelli A. (1997). La costruzione della professionalità dell'educatore. *Una possibile" cassetta" degli attrezzi*. p.98.

e quando c'è progettazione[199]. Nella relazione educativa e nel suo agire vengono accostate due ragioni di senso, due campi di energie che consentono di scoprire che il significato non appartiene ad una individualità, ma nasce dall'incontro tra le due polarità. Entrare in relazione vuol dire adottare un atteggiamento di esplorazione dell'altro, cercare gli strumenti per identificare il suo bisogno e per individuare la sua parte migliore e, infine, riconoscere le sue potenziali doti da valorizzare ed incrementare[200]. L'incontro tra l'educatore e l'educando è fecondo se i due interlocutori si considerano aventi pari dignità, se vi è la certezza che l'altro ha sempre qualcosa da comunicare e se la sua presenza è un arricchimento reciproco.

L'evento educativo si caratterizza come evento relazionale. È importante quindi partire sempre dal concetto di relazione per comprendere l'educazione come rapporto tra individui e la pedagogia come area del sapere che studia le interazioni tra gli individui entro questo specifico rapporto[201]. La relazione educatore-educando è ricca di dinamiche legate soprattutto a due aspetti strutturali che sono presenti in essa: da un lato l'asimmetria, che sussiste tra chi insegna e chi impara, dall'altro la simmetria, che caratterizza ogni relazione per il fatto che ciascun termine che la costituisce si pone solo per il suo riferirsi all'altro, reciprocamente e scambievolmente. "L'asimmetria è l'elemento essenziale e condizionante della relazione educativa: non vi è educazione senza asimmetria, mentre può esservi rapporto asimmetrico senza che vi sia educazione. La simmetria educativa invece, nell'ambito dei rapporti umani può tradursi in specularità comportamentale, parità di posizionamenti relazionali, uguaglianza e non coincidenza di contenuti da parte dei soggetti interagenti"[202]. In ogni relazione educativa asimmetria e simmetria possono convivere e risultano fondamentali.

---

[199] Boffo V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), p.38.
[200] *Ivi*, p.98.
[201] Stella A. (2002). La relazione educativa. *Complessità, transazione e intenzione nel rapporto educatore-educando.* p.66.
[202] Strollo M, R, Romano A. (2016). Simmetria e asimmetria nel processo educativo. *Riflessioni Sistemiche (14).* p.139.

L'educatore che si interfaccia con un'adolescente, e quindi con una persona che sta attraversando molteplici cambiamenti che oscillano dal bisogno di protezione da un lato e dalla ricerca di indipendenza dall'altro, deve promuovere una relazione educativa sia asimmetrica che simmetrica e tenere conto dei diversi contesti educativi che il ragazzo frequenta e vive quotidianamente. "La relazione educativa costituisce dunque la categoria pedagogica per eccellenza, in quanto richiama l'importanza del prendersi cura dell'altro come identità in divenire e costringe a riflettere sulle modalità educative più consone perché essa si sostanzi nella pratica"[203]. Tuttavia, nei diversi contesti di vita, in famiglia, a scuola o nelle squadre sportive, nell'associazionismo o nel volontariato, gli educatori sono trasmettitori di una funzione socio-educativa-emotiva rilevante. Infatti costoro svolgono, un compito di collegamento e di mediazione tra i ragazzi e la società che deve tenere conto della delicata fase in cui si trovano gli adolescenti, della loro necessità di avere riferimenti educativi e di crescere contando su dei modelli per interpretare la realtà e inserirsi nel mondo in un'ottica di cambiamento[204].
L'obiettivo della relazione educativa è quello di raggiungere e contribuire al benessere dell'adolescente, spesso condizionato dall'essere accettato dai pari e dalla modalità di affrontare la vita a scuola. "Il lavoro a scuola per gli educatori e per gli insegnanti deve comprendere la costruzione con gli studenti, di un adeguato sistema relazionale, un'esperienza di apprendimento che richiami fattori quali: l'efficacia dell'insegnamento, le relazioni positive con l'insegnante e il gruppo, l'importanza del bisogno di autostima e di appartenenza, la soddisfazione nell'eseguire un'attività"[205].
Entrare in contatto con il mondo affettivo dei ragazzi, ci permette di incontrare e capire le loro emozioni, gli stati d'animo, i sentimenti e gli atteggiamenti[206]. Risulta fondamentale quindi, creare un clima positivo

[203] Benetton M., & Mores E. (2013). Con gli occhi di studenti e docenti: la responsabilità della relazione educativa oggi. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), p.9.
[204] *Ibidem*.
[205] Russo A. (2021). Relazione educativa e comunicazione nella comunità di apprendimento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *18*(1), p.346.
[206] *Ivi*, p.348.

all'interno del quale ogni ragazzo si senta a proprio agio e possa dunque apprendere ma anche esprimersi e relazionarsi agli altri con serenità.

L'educatore, inoltre, è spesso a contatto con adolescenti che vivono situazioni di disagio e vulnerabilità. In questi casi egli deve essere in grado di lavorare sulle emozioni dei soggetti in quanto le precoci esperienze traumatiche possono danneggiare profondamente la capacità di decodificare e modulare il sentire personale. Il fine del percorso educativo in questi frangenti è quello di modificare quel sistema di significati che l'adolescente ha costruito e quella visone distorta delle cose che esprime attraverso atteggiamenti e comportamenti inadeguati contro gli altri o contro se stesso[207].

Per raggiungere questo obiettivo la figura educativa deve sempre avere presente una sorta di bussola capace di guidare i suoi pensieri e il suo agire. Le fasi da seguire per l'educatore sono le seguenti:

- Costruire e gestire l'incontro con l'adolescente: significa prepararsi e attrezzarsi per essere pronti a relazionarsi con efficacia. Ogni situazione, ogni storia ha degli aspetti primari che rispondono alle caratteristiche peculiari della condizione di difficoltà in cui il ragazzo si trova; rilevarli, esserne consapevoli è fra le responsabilità di un educatore anche prima dell'interazione diretta[208];
- Destrutturare e ristrutturare l'ambiente di vita: vuol dire cambiare le condizioni di vita del soggetto e del suo ambiente. Destrutturare non significa distruggere, cancellare, ma scorporare i diversi elementi che compongono un contesto e analizzarli singolarmente per stabilire quali possono essere funzionali al progetto educativo e quali, invece, lo compromettono[209];
- Ampliare il campo delle esperienze: si fonda sulla convinzione che il confronto con esperienze differenti dalle possa indurre il ragazzo a pensare che si possono vivere altri tipi di relazioni, che si può avere un rapporto diverso con le cose, che esistono esperienze interessanti e

[207] Santamaria F. (2020). Accompagnare adolescenti in difficoltà. Un itinerario di riflessione improntato a uno sguardo pedagogico-sociale. p.94.
[208] *Ivi*, p.87.
[209] *Ivi*, p.89.

sconosciute. Ampliando la sua visione di esperienza, lo si aiuta a comprendere, concretamente e poi riflessivamente, che la sua visione del mondo (di se stesso, degli altri, e di ciò che gli sta intorno) può essere modificata e che può essere costruito un futuro diverso[210];

- Costruire una diversa visione del mondo: è il punto d'arrivo del processo educativo, per il quale l'adolescente si appropria di un nuovo punto di vista, si dota di un nuovo paio di occhiali per guardare se stesso, gli altri, lo studio, il mondo. Di certo il nuovo punto di vista non cancella quello precedente, ma lo affianca e poco a poco prende maggior peso, fino a diventare un "habitus mentale"[211].

Per concludere, la relazione educativa e il lavoro che i due protagonisti svolgono in un clima di reciprocità, deve svilupparsi con, alla base, i valori della continuità e della fiducia, non sempre facili da instaurare in quanto necessitano sia di cura e di tempo nella loro formazione, sia con la partecipazione dei genitori che secondo gli educatori è importante per garantire coerenza e coesione tra attori diversi e per raggiungere i risultati prefissati.

3.5 L'OSSERVAZIONE E IL DIALOGO COME STRUMENTI RELAZIONALI PER L'EDUCATORE

L'educatore, nel suo bagaglio di strumenti e dispositivi utili per imprimere intenzionalità e razionalità alle proprie scelte ed azioni, dispone dell'osservazione e del dialogo educativo. Con l'aggettivo "educativo" si fa riferimento a tutti gli elementi che costituiscono l'educazione in senso relazionale e processuale[212].

Solitamente gli educatori che lavorano insieme agli adolescenti definiscono l'avvio del loro lavoro proprio come «fase di osservazione», la cui durata varia a seconda della tipologia del servizio e delle metodologie[213].

---

[210] *Ivi*, p.90.
[211] *Ivi*, p.94.
[212] Michelini M. C. (2017). Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma, in Pedagogia più didattica. *Riviste digitali Erikson, 3(2).*
[213] Tuggia M. (2016). L'educatore come geografo dell'umano. *Animazione sociale*, *1*, p.78.

L'osservazione, strumento che potenzia la professionalità dell'educatore, viene definito come "capacità di cogliere, attraverso l'attenzione volontaria e continua, gli elementi di una situazione o di un comportamento al fine di migliorarne la conoscenza e di sviluppare una strategia d'intervento"[214].

Thomas afferma che ci sono due livelli di osservazione: il primo è quello relativo alle condizioni oggettive del fenomeno, mentre il secondo comprende gli atteggiamenti degli individui; ciò significa che l'osservazione da un lato, permette di delineare il fatto e i suoi cambiamenti, e dall'altro di cogliere le motivazioni e i desideri delle persone che sottostanno al comportamento[215].

Quindi, la finalità dell'osservazione è quella di trasformare le strutture e gli ordini prestabiliti nella prospettiva di un miglioramento della comunicazione e delle difficoltà presenti in una data situazione sociale. Attraverso l'osservazione, utilizzata spesso anche come strumento di formazione e apprendimento, all'interno della relazione educativa è possibile ottenere:

- La *descrizione* di un fenomeno, nonché la sua ricostruzione significativa che tende all'individuazione del "che cosa succede" e per questo motivo ricerca il maggior numero di informazioni possibili.
- La *comprensione* del fenomeno, cioè cogliere significati ed indagare il singolo evento dall'interno cercando di scovare le caratteristiche che ne fanno parte. "È una modalità osservativa che si basa sulla focalizzazione di aspetti individuali e tende a definire *come* si presenta un fatto, *come* si verifica"[216].
- La *spiegazione* del fenomeno, ossia il perché si verifica e quali sono i fattori che lo originano[217].

Questi tre aspetti risultano essere fondamentali per ottenere una visione globale del fenomeno considerato, in modo tale da poter agire in ottica educativa nel rispetto e nella cura della situazione contingente, avendo come obiettivo il benessere dell'altro.

---

[214] Mongelli A. (1997). La costruzione della professionalità dell'educatore. *Una possibile" cassetta" degli attrezzi*. p.63.
[215] *Ibidem*.
[216] *Ivi*, p.66.
[217] *Ivi*, p.65-66.

Tuggia, infatti, parla dello sguardo educativo proponendo due rappresentazioni dell'educatore: l'educatore come "professionista della vista" e l'educatore come "geografo dell'umano"[218]. Il primo è inteso come colui che ha le competenze per vedere dentro e oltre l'altro, per cogliere i segni invisibili ma veri di un futuro possibile e le immagini di una persona che sta cercando di trovare il suo posto nel mondo. "Avere la «vista» non è un dono di natura, se non per pochi, ma frutto di duro allenamento, di un impegnativo percorso di apprendimento attraverso il quale, di fronte alle fatiche, agli inaridimenti, alle incompetenze e alle colpe, sino alle soglie del male, l'educatore impara a non farsi offuscare la vista dalla nebbia di ciò che non funziona o di ciò che manca"[219]. Egli, infatti, è in grado di ricercare ciò che di positivo vi è nelle persone, anche se nascosto, in un terreno fertile su cui poter ri-seminare una speranza di un futuro migliore. L'educatore definito come "geografo dell'umano" invece, non si limita solo alla raccolta di informazioni o a svolgere verifiche e valutazioni, ma è colui che: in una prima fase prossimale e immaginaria si avvicina e si costruisce un'immagine dell'adolescente e della sua famiglia (strada che richiede di essere percorsa con molta professionalità); in una seconda fase egli riesce ad iniziare il percorso con l'adolescente nella sua intimità; infine, in una terza fase, inizia la prossimità umana condivisa, nonché il "fare con"[220]. "L'educatore è simile ad un geografo che si mette in cammino con un determinato territorio"[221].

L'educatore, inoltre, porta con sé all'interno della relazione educativa con l'adolescente la capacità di dialogare e comunicare attraverso il vocabolario e l'alfabetizzazione emotiva che possiede nel suo bagaglio di competenze e che vuole trasmettere al ragazzo. Questo perché, il principio condiviso che muove i giovani è quello di riuscire ad accumulare e a creare relazioni significative, proficue, appaganti e stimolanti. "Per riuscirci, però, ognuno di loro ha bisogno di saper usare una parola partorita e non abortita, pensata e

[218] Tuggia M. (2016). L'educatore come geografo dell'umano. *Animazione sociale*, *1*, p.79.
[219] *Ibidem*.
[220] *Ivi*, p.82-83.
[221] *Ivi*, p.82.

non evacuata, profonda e non vacua, seria e non fatua, riflessiva e non impulsiva"[222].

Per questa ragione l'educazione si deve basare sul dialogo che costruisce rapporti, vincoli e legami per trasmettere agli individui la possibilità di moltiplicare la loro capacità di comunicare con il prossimo.

L'educatore deve essere colui che promuove l'uso del dialogo che si apre alla scoperta del diverso, che incentiva la curiosità umana e che aspira a fare del sentimento desiderante il punto di partenza per annullare la paura dell'ignoto, del diverso e dell'estraneo che spesso l'adolescente attraversa[223].

Il vero dialogo che rende fruttuosa la relazione educativa e che si instaura fra educando e educatore è ricco di significati che rimandano al rispetto per l'altro, all'accettazione, al piacere dell'incontro e al pensare. Esso si distingue dalle altre forme di interazione e comunicazione perché permeato dal piacere che si ottiene dallo stare in una relazione di sincero confronto con l'altra persona[224].

Infine, è necessario che l'ambiente e i contesti che i ragazzi frequentano possano garantire libertà di discussione, di espressione, e quindi, di dialogo su eventuali problematiche; per esempio nel gruppo classe in cui vi sono presenti e circolano sempre molteplici emozioni, è bene consolidare e mantenere vivi i rapporti e le relazioni formatisi. Attualmente, soprattutto nel nostro Paese, ma non solo, la dinamica relazionale e l'importanza associata ad uno spazio di condivisione e di ascolto non sono valorizzate; spesso, nella scuola secondaria, non si trova il tempo e lo spazio da dedicare a questi momenti relazionali, riducendo il tutto all'assemblea di classe, che seppur comunque arricchente e produttiva da questo punto di vista, potrebbe non risultare sufficiente.

---

[222] Scalari P. (2012). Il dialogo nutre la forza del desiderio L'adolescente alla ricerca di «cibo per la mente». In *Paolascalari.eu*. p.63.

[223] *Ivi*, p.67.

[224] Benetton M., & Mores E. (2013). Con gli occhi di studenti e docenti: la responsabilità della relazione educativa oggi. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), p.18.

3.6 EDUCATORE - FAMIGLIA - ADOLESCENTE: CORRESPONSABILITÁ EDUCATIVA ED IL SOSTEGNO GENITORALE

La scuola è l'ambiente, che l'adolescente frequenta quotidianamente con regolarità e che comprende il lavoro e la partecipazione di una molteplicità di agenti e attori educativi facenti parte della sua vita.

"La nostra Costituzione assegna alla famiglia e alla scuola la responsabilità di educare e di istruire i giovani. Fin dalla nascita della moderna Repubblica, pertanto, i genitori e gli insegnanti hanno rivestito un ruolo di grande rilevanza nello sviluppo dei giovani"[225]. Essi, pur rivestendo ruoli diversi e agendo in contesti distinti, condividono sia il destinatario dei loro interventi e del loro agire educativo, che gli obiettivi dell'agire stesso: l'educazione e la formazione in cui scuola e famiglia operano insieme al fine di concretizzare e realizzare un progetto educativo comune. Nell'esercizio della corresponsabilità, ciò che permette la creazione di questa alleanza educativa sono lo scambio comunicativo ed il lavoro cooperativo. Quando la corresponsabilità educativa non è più solo sancita ma diventa esercitata all'interno del contesto scolastico, le occasioni di incontro e di lavoro in cui i genitori possono dare il loro contributo e esprimersi sono privilegiate dato che il confronto con altre figure educative in contatto con il proprio figlio/a e con il territorio, può portare alla proposta di ulteriori esperienze extracurricolari[226]. Quindi, le famiglie, in forma individuale o collettiva, possono esercitare un ruolo propositivo e partecipativo sfruttando tutti gli strumenti e le risorse che la scuola mette a disposizione allo scopo di collaborare, aprire nuove forme di dialogo e comunicazione e, in particolar modo, attuare una continuità educativa tra i protagonisti dell'educazione tale da caratterizzare una comunità educante[227].

Il sostegno parentale può favorire l'apprendimento nell'adolescente e una funzionale relazione tra casa-scuola può promuovere lo sviluppo psico-

[225] Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (n.d.). p.2.
[226] *Ivi*, p.3.
[227] *Ivi*, p.4.

sociale del ragazzo e influire con positività sul suo andamento scolastico. Alcuni dei benefici che l'alleanza educativa manifesta sono classificabili in diversi livelli:

- Per gli *insegnanti*: grazie al dialogo e al contatto con il genitore, essi acquisiscono preziose informazioni sullo studente e sulla realtà in cui quest'ultimo e la sua famiglia vivono, in modo da poter progettare al meglio gli interventi educativi e gestire al meglio il gruppo classe;
- Per i *genitori*: il dialogo e il confronto con altri adulti su dinamiche educative, permette loro di arricchire le informazioni e le loro prospettive di lettura delle situazioni o delle problematiche nel rapporto con il figlio/a. I docenti possono diventare un punto di riferimento per i genitori;
- Per la *comunità*: quando scuola e famiglia si incontrano e collaborano, il contesto scolastico diviene un centro di promozione sociale, luogo in cui si genera capitale educativo[228].

Non solo a scuola, ma in tutte le strutture educative gli educatori costruiscono un legame con un individuo, in questo caso con l'adolescente, dopo averlo osservato e conosciuto, agiscono seguendo uno specifico progetto da loro realizzato "*ad hoc*" che richiama la fondamentale importanza di includere anche le figure genitoriali del ragazzo. I genitori e le relazioni familiari rappresentano "il luogo della socializzazione primaria, dei primi apprendimenti, dell'avvio e del sostegno della strutturazione dell'identità di base e con la sua sedimentata opera di trasmissione di comportamenti e valori, può ricoprire un ruolo centrale di mediazione e collegamento tra gli apporti formativi dei differenti luoghi dell'educare"[229]. Il ruolo di modello, di punto di riferimento e di guida che da sempre è stato attribuito al mestiere di genitore e che prevede in sé la capacità dell'adulto di sostenere il difficile percorso di crescita emotiva, affettiva e cognitiva di un figlio, oggi manifesta un'incertezza e un'incapacità esistenziali che portano padri e madri a sentirsi "persi" di fronte alla rapidità dei cambiamenti sociali ed emozionali del

[228] Dusi P. (2012). La comunicazione docenti-genitori. *Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. p.33-34.
[229] Tramma S. (2003). L'educatore imperfetto. *Senso e complessità del lavoro educativo*. p.30.

mondo adolescenziale[230]. La genitorialità, a sua volta, è uno stato di vita che è alla ricerca di una propria identità. "Non ci sono modelli di riferimento ai quali i genitori possono guardare con certezza di scelte educative"[231]. Infatti, nessun individuo può affermare qual è la cosa o la scelta educativa giusta o sbagliata da tenere in considerazione, ma l'enciclopedia educativa più grande, soprattutto nel mondo adulto, è l'esperienza e la consapevolezza di essere persone con una propria personalità. È vero anche però che la naturalezza dell'essere una madre o un padre, a cui si richiama Bettelheim, deve essere raggiunta con profonda perseveranza e con un alto senso di responsabilità e disciplina etica[232].

Dunque, le figure genitoriali devono saper cogliere le sfide educative e affettive che vengono loro poste; negli anni in cui avviene nel proprio figlio una trasformazione e mutazione così importante, devono anch'essi a loro volta mutarsi e capire la necessità del cambiamento e della formazione del proprio sé. Non è possibile affrontare il cambiamento dell'adolescente senza cambiare e senza agire una progettualità che rifletta la presenza della ricerca personale e individuale[233]. "Per saper ascoltare il proprio figlio, è necessario anche sapersi ascoltare, per saper dialogare è necessario saper parlare a sé stessi in una sorta di comprensione dell'eco che le parole evocano in colui che pronuncia e per saper esser attenti all'altro è necessario saper esercitare l'attenzione verso se stessi"[234]. Infine, essere genitori è già di per sé una sfida complessa da affrontare e richiede coraggio nel riuscire anche a modificare le proprie certezze e il proprio punto di vista per dar luce a ciò che i ragazzi effettivamente hanno bisogno e per prendersi cura di loro come obiettivo di primaria importanza.

---

[230] Boffo V. (2007). Genitorialità e adolescenza: alla ricerca di una identità. *Genitorialità e adolescenza: alla ricerca di una identità*, p.37.
[231] *Ivi*, p.38.
[232] *Ibidem*.
[233] *Ivi*, p.42.
[234] *Ivi*, p.43.

3.7 STRATEGIE PER SOSTENERE IL LAVORO CON GLI ADOLESCENTI: LA NARRAZIONE E LA LETTURA EDUCATIVA.

Il lavoro educativo con gli adolescenti richiede un impegno e un forte potenziamento delle azioni educative, azioni finalizzate a educare all'emotività. Una della strategie funzionali nella relazione educativa è l'esperienza narrativa come anima del processo di educazione e formazione. L'incontro tra il proprio racconto interiore e il racconto altrui "permette di regolare e rivisitare, a livello metacognitivo, le emozioni vissute attribuendo significato all'esperienza e all'educazione"[235].

L'esperienza emotiva vissuta e rivisitata prende forma in un racconto che diventa un atto di costruzione e ri-costruzione delle propria storia, in virtù al valore che le emozioni hanno per la persona che le interpreta[236].

La narrazione delle emozioni diviene un fattore centrale anche per il valore di scambio sociale che offre, in quanto essa può essere considerata come un prezioso strumento per diffondere significati comuni e valori condivisi in grado di coinvolgere emotivamente l'interlocutore. Quindi, narrare non significa esclusivamente parlare di sé, ma anche avere a disposizione uno strumento educativo che permette di creare un dialogo qualitativamente funzionale e intenzionale che l'educatore può utilizzare nel suo lavoro educativo con i ragazzi. "La narrazione muove e fa leva sulle capacità della persona di elaborare processi ermeneutici, autoriflessivi e riflessivi sulla propria esperienza per scambiarli con altri, arricchirli mediante una reciproca e profonda negoziazione di una co-costruzione di senso, di cambiamento e di sviluppo"[237]. L'atto autentico dell'arte narrativa e il trasporto emotivo che essa permette, trascendono il reale nella possibilità di mutarlo in modo catartico come liberazione dai conflitti interiori e come possibilità di aver cura di sé e di autorealizzarsi come persona.

Oltre alla narrazione, è possibile usare come strategia educativa anche la semplice lettura. Essa permette in primo luogo di ampliare il vocabolario delle

[235] Visconti E. (2019). Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale. *Rivista digitale Erikson*, 5(1).
[236] *Ibidem*.
[237] *Ibidem*.

emozioni appartenenti all'educatore che, per quanto preparato, deve restare aperto a nuove conoscenze, e in secondo luogo, consente di accompagnare l'adolescente nel processo di ri-alfabetizzazione emotiva nella dimensione del riconoscimento emotivo. Un esempio concreto può avvenire quando l'educatore legge un testo nel quale sono presenti emozioni, provate dai protagonisti, alle quali viene dato un nome e determinate caratteristiche che magari il ragazzo non ha ancora né vissuto, né conosciuto[238]. "Leggere un testo è di per sé un momento creativo e insieme una vera e propria esperienza fenomenologica ed ermeneutica"[239]; il lettore attiva la sua mente e la sua immaginazione e, nello stesso testo, egli riesce a cogliere e a ritagliare dei significati e delle rappresentazioni personali che gli permettono di scoprire una parte di sé ancora sconosciuta o in ombra[240]. Perciò, questa strategia educativa è in grado di cambiare il lettore e di indurlo ad un ripensamento sia della sua identità e che del suo modo di essere in relazione con la realtà che sta vivendo, aspetti centrali della fase adolescenziale. Inoltre, tra i compiti dell'educatore possiamo inserire anche l'incentivare l'adolescente a leggere autonomamente e a condividere un testo utilizzando la metodologia della "lettura ad alta voce"; tale strategia, infatti, esercita la sua forza evocativa nel consentire al lettore di immergersi nel rituale delle parole per fargli cogliere la voce interna del testo. "Non bisogna dimenticare che i testi hanno una loro voce, possiedono sonorità, fisicità, ritmo che spesso la lettura ad alta voce riesce a far emergere trasformandosi in una insostituibile esperienza di comunicazione tra lettore e ascoltatore"[241].

Per concludere, la narrazione e la lettura sono due strategie che permettono non solo di viaggiare nella mente e dar luce all'immaginazione ma anche di potenziare l'auto-conoscenza delle proprie emozioni e l'auto-riflessione su di esse per rinforzare l'intelligenza emotiva personale.

---

[238] Bobbo N. (2020). La lettura come strategia formativa per sostenere il lavoro degli educatori di fronte alle sfide emotive emergenti dalla pandemia da Coronavirus. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(37), p.5.
[239] *Ibidem*.
[240] *Ivi*, p.6.
[241] Deghenghi Olujić E. (2016). Il ruolo del libro e della lettura nella building della persona: i classici della letteratura per l'infanzia, prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo. *Studia Polensia*, *5*(1), p.67.

CAPITOLO 4: L'AUTOFORMAZIONE DELL'EDUCATORE E IL LAVORO CON L'ADOLESCENTE: DUE PROGETTI PER ATTIVITÁ EDUCATIVE ORIENTATE A STIMOLARE LA COMPETENZE EMOTIVE

"La progettualità, non è solo capacità di orientare intenzionalmente le azioni, ma di governare ogni aspetto della pratica educativa, conservando la direzione di senso data dall'intenzionalità nell'agire quotidiano, significando e inventando le prassi e coltivando speranza pedagogica"[242].

In questo capitolo si intende proporre due progetti di attività educative da poter realizzare e mettere in pratica all'interno di contesti definiti, al fine di lavorare sul concetto di emozione e di autoconsapevolezza emotiva.

Il primo progetto fa riferimento ad un'attività per l'educatore in continua formazione, guidata e messa in pratica a sua volta da un formatore qualificato.

Il secondo progetto invece è focalizzato su una pratica che l'educatore può realizzare per stimolare la formazione emotiva sua e degli adolescenti.

Entrambi i progetti seguono un iter ben preciso che prevede:

- l'analisi dei bisogni degli educatori e dei ragazzi: a volte è chiamata anche "valutazione iniziale" o *assessment*. I bisogni vengono suddivisi in cinque aree della persona (cognitiva, operativa, della comunicazione e della relazione, dell'autonomia e metacognitivo-simbolica).
- gli obiettivi da perseguire: per ciascuna area del bisogno va individuato almeno un obiettivo generale e per ciascun obiettivo generale va identificato un obiettivo specifico.
- la descrizione del metodo, delle tempistiche, del setting e dell'attività: per scegliere il metodo più efficace, è necessario chiarire quali sono i comportamenti che si vogliono far acquisire, tenere sempre in

[242] Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, *15*(2). p. 236.

considerazione l'obiettivo da perseguire e pensare a quali risorse sono disponibili e usufruibili.

- la disponibilità delle risorse necessarie al conseguimento della pratica educativa: esse possono essere umane specifiche, umane a-specifiche, non umane ed economiche. Inoltre, vi sono risorse immediatamente disponibili perché già in possesso, risorse da cercare e reperire e risorse che richiedono una costruzione ad hoc.
- le tecniche di valutazione: "la valutazione è la raccolta sistematica di informazioni su attività, caratteristiche e risultati per formulare giudizi sul programma, migliorarne l'efficacia e/o indirizzare decisioni sulla futura programmazione"[243]. Alcune tecniche di valutazione sono: l'osservazione etnografica, la somministrazione di test o questionari validati, le pratiche di autovalutazione, i metodi narrativi, il colloquio valutativo e il bilancio conclusivo dei costi e dei tempi.

Infine, le attività presentate non sono individuali, ma prevedono collaborazione e condivisione di idee, punti di vista e una partecipazione attiva da parte di tutti i soggetti coinvolti.

4.1 LA PROGETTAZIONE DI UN'ATTIVITÁ PER EDUCATORI IN CONTINUA FORMAZIONE

L'educatore è un professionista che dedica il suo lavoro e il suo tempo alla continua crescita personale, alla scoperta di sé stesso e del mondo che lo circonda, allo scopo di interagire e prendersi cura degli educandi facendo tesoro di tutte le sue potenzialità. La realizzazione di questo progetto mira ad approfondire e a potenziare l'auto-consapevolezza emotiva e formativa degli educatori, i quali si trovano spesso esposti a forti eventi emotivi che richiedono la capacità e la competenza di saper gestire in modo funzionale queste situazioni, facenti parte della quotidianità del loro lavoro. Nel seguente progetto si è scelto di utilizzare la tecnica del *role playing* formativo, ovvero uno strumento di "simulazione comportamentale" e una metodologia definita

[243] Serbati S. (2020). La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore. Carocci Faber. p.38.

come una recita a soggetto predefinito, effettuata da uno o più partecipanti durante un corso di formazione o un seminario, davanti ad altri colleghi e persone liberi di esprimere, successivamente, il proprio punto di vista su quello a cui hanno assistito[244].

4.1.1 LA PROGETTAZIONE FORMATIVA: ANALISI DEI BISOGNI

In questo progetto si identificano e si analizzano bisogni educativi facenti parte di quattro aree specifiche:

- Area operativa: gli educatori hanno il bisogno di riflettere sulle esperienze formative vissute per poter applicare le conoscenze pratiche apprese nell'azione educativa quotidiana che realizzano nei loro contesti professionali.
- Area della relazione e della comunicazione: gli educatori hanno il bisogno di comunicare e di utilizzare un linguaggio adeguato con un ampio vocabolario emotivo ben sviluppato e fondamentale per instaurare un dialogo costruttivo all'interno della relazione educativa;
- Area dell'autonomia: gli educatori hanno il bisogno di saper affrontare e risolvere problemi, di attuare delle scelte e di prendere decisioni autonomamente;
- Area metacognitivo-simbolica: gli educatori hanno il bisogno di crescere come persone, di riconoscere i propri punti di forza e limiti, per poter lavorare su sé stessi migliorando e potenziando i propri punti di debolezza.

4.1.2 DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI DEL PROGETTO

In relazione ai bisogni educativi individuati, gli obiettivi che ci si pone in questo progetto sono:

- Area operativa

Obiettivo generale: ci si pone l'obiettivo che l'educatore utilizzi questa esperienza formativa per gestire concretamente le reali situazioni

[244] Castagna M. (2001). *Role playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali: come insegnare comportamenti interpersonali* (Vol. 2). FrancoAngeli. p.17.

emotivamente complesse che possono presentarsi durante il lavoro educativo.

Obiettivo specifico: l'educatore ricorderà la scena che ha interpretato o che ha osservato per affrontare, per esempio, un reale dialogo con un ragazzo che piange ed esprime tristezza oppure con un individuo che presenta una situazione familiare complicata. Inoltre, egli sarà in grado di produrre strategie efficaci per affrontare queste situazioni.

- Area della relazione e della comunicazione

Obiettivo generale: ci si pone l'obiettivo che l'educatore sviluppi una maggiore capacità di comunicazione e di gestione delle relazioni interpersonali.

Obiettivi specifici: l'educatore in relazione con l'educando saprà utilizzare le parole più adeguate ai diversi momenti del dialogo. Inoltre, la figura educativa riuscirà a cogliere e a comprendere la reale emozione provata e evocata dall'educando ricoprendo anche il ruolo di mediatore.

- Area dell'autonomia:

Obiettivo generale: ci si pone l'obiettivo che l'educatore sviluppi una migliore capacità risolutiva dei problemi con i quali si confronta. (*problem-solving*).

Obiettivo specifico: l'educatore sarà in grado di identificare e descrivere il problema, di analizzarne le cause, di identificare delle soluzioni alternative e di confermarne la validità, di scegliere una soluzione ed infine di sviluppare uno specifico piano di attuazione.

- Area metacognitivo-simbolica

Obiettivo generale: ci si pone l'obiettivo che l'educatore impari a conoscere meglio sé stesso e il proprio stato emotivo interno.

Obiettivo specifico: l'educatore sarà in grado di auto-interrogarsi sull'esperienza vissuta, esprimendo e condividendo la propria opinione e le proprie emozioni provate durante la scena o l'osservazione di essa.

4.1.3 A CHI É RIVOLTA, LE TEMPISTICHE E IL SETTING DOVE SVOLGERE L'ATTIVITÁ

L'attività è rivolta a tutti gli educatori che sentono la necessità di potenziare il proprio bagaglio esperienziale, relazionale, emotivo e comportamentale. Si presenta come pratica che è possibile svolgere sia all'interno di corsi di formazione o di aggiornamento formativo per educatori, che in seminari educativi. Essa non richiede un'età specifica e un target definito di utenza, ma è praticabile sia da educatori professionisti e qualificati, che da futuri educatori quali studenti universitari che intendono diventare educatori/ci. Le tempistiche si stabiliscono anche in relazione al numero di partecipanti all'interno del corso di formazione o del seminario; è pensato come un lavoro di gruppo e collaborativo dove ogni rappresentazione e ogni scena può svolgersi con una durata massima di 15 minuti ciascuna per poi lasciare dell'altro tempo dedicato alla discussione con i colleghi presenti e con il formatore (altri 10/15 minuti circa). Inoltre, l'attività richiede la predisposizione di uno spazio e di un luogo pensato, caldo, accogliente e poco rumoroso per permettere ai partecipanti di potersi mettere in gioco e di apprendere con tranquillità e concentrazione. Può avvenire in un'aula appositamente predisposta per accogliere gli educatori, in una sala teatrale piuttosto che in uno spazio all'aperto che permetta di lavorare senza eventuali fattori di disturbo.

4.1.4 SCELTA DEL METODO E DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÁ PROPOSTA

Per lo sviluppo e la realizzazione degli obiettivi delle quattro aree, si è pensato di utilizzare la metodologia del *role playing*, strumento rispondente ai criteri di scelta *Moscow* "CAN" e "WHY NOT".

L'attività è strutturata in tre parti:

1. Il formatore ha preparato una serie di biglietti contenenti i ruoli da interpretare. Ad alcuni educatori viene chiesto di svolgere il ruolo di "attori" e di rappresentare le personalità, in interazione tra loro, trovate nel bigliettino scelto. Gli altri partecipanti del progetto fungono da

osservatori dei contenuti e dei processi messi in atto durante la scena. Il formatore inizia quindi ad introdurre il problema, e descrive il contesto e le situazioni in cui le personalità da interpretare sono inserite; in questo caso si tratta di situazioni emotivamente complesse nelle quali gli educatori sono coinvolti in prima persona nella relazione educativa con l'educando e che sono chiamati a gestire.

2. La seconda parte dell'attività prevede un'autovalutazione del partecipante rispetto al role playing svolto, ossia il formatore stimola l'educatore protagonista della scena attraverso delle domande, come per esempio: "Come è andata?", "Come ti sei sentito in questo ruolo?", "C'è qualche osservazione che vuoi condividere?".
3. La terza ed ultima parte è caratterizzata dalla valutazione e dall'osservazione dei colleghi presenti ai quali il formatore porrà delle domande per ottenere un confronto formativo: "Che ne pensate? "C'è qualcuno che avrebbe gestito la situazione diversamente?", "Che cosa avete provato guardando questa scena?". Infine, a sua volta, il formatore fornisce il suo feedback al partecipante, sottolineando in primo luogo i punti di forza della performance, e dopodiché facendo riflettere l'educatore sui punti da migliorare, con lo scopo di rafforzare le capacità e le competenze dell'individuo.

4.1.5 VALUTAZIONE DELLE RISORSE NECESSARIE

Risorse umane specifiche:

In possesso: il formatore o la formatrice.

Risorse umane a-specifiche:

In possesso: capacità organizzativa del setting e dell'attività da parte del formatore.

Risorse non umane:

In possesso: cancelleria, microfoni per il dialogo.

Da reperire: aula/sala teatrale o parco dove svolgere l'attività.

Risorse economiche:

In possesso: costi indiretti quali il riscaldamento o aria condizionata nel caso in cui l'attività si svolga al chiuso e per l'elettricità.

Da reperire: costo di partecipazione per il corso di formazione (da definire) per il riconoscimento economico del lavoro del formatore e per le spese sostenute.

4.1.6 LA VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÁ

Alla conclusione dell'attività, il formatore chiede ulteriori cinque minuti per eseguire le tecniche valutative quali:

- Metodi narrativi come, per esempio, il dialogo per esprimere il personale punto di vista;
- La somministrazione di un questionario per sondare il punto di vista dei partecipanti sulla qualità e l'utilità della pratica proposta con uno spazio per consigli, spunti e idee educative utili a migliorare l'attività stessa.

4.2 PROGETTAZIONE DI UN ATTIVITÁ EDUCATIVA PER L'ADOLESCENTE

"Lo chiamano *emotion management*: un vero e proprio lavoro emotivo, una organizzazione e gestione delle competenze emotive partendo dal presupposto che il feedback emotivo che proviene dal cuore stimola le potenzialità creative, la motivazione e favorisce la conoscenza di se stessi e degli altri".[245] È questo l'obiettivo principale che intende perseguire l'attività proposta; l'adolescente ascoltando il suo cuore e le sue emozioni impara a gestirle, a riconoscerle e ad affrontarle tirando fuori le proprie doti creative e quella fantasia che accomuna i ragazzi di queste età. In questo progetto si è pensato di utilizzare gli strumenti della lettura e della narrazione emotiva perché contengono tre elementi fondamentali per vivere un'esperienza stimolante, quali:

- il processo di valutazione del testo: esso produce una risposta emotiva nel momento in cui il lettore e la lettrice trovano, all'interno della narrazione, elementi rilevanti per le proprie concezioni del mondo e del sé.

[245] Dato D. (2006). Essere adulti in una società in" transito". Il ruolo delle emozioni. *Lifelong Lifewide Learning*, *2*(5), p.4.

- Le emozioni della mente: sono stati emotivi associati ad una eccitazione intellettuale, come l'interesse, la curiosità, la sorpresa etc.;
- Le emozioni vere e proprie: la lettura di un testo può indurre alla paura, alla tristezza, alla rabbia, al disgusto, etc.[246];

In particolare, si propone l'utilizzo di un libro che affronta una situazione emotiva complessa e negativa come il bullismo, e di due articoli di giornale incentrati sull'amore.

4.2.1 LA PROGETTAZIONE: ANALISI DEI BISOGNI

In questo progetto si rilevano e si analizzano bisogni educativi facenti parte di cinque aree specifiche:

- Area cognitiva: gli adolescenti hanno il bisogno di apprendere e memorizzare nuove conoscenze da utilizzare nella vita quotidiana per agire responsabilmente. Per questo motivo essi hanno il bisogno di frequentare diversi contesti educativi e, allo stesso tempo, formativi quali per esempio la scuola, la palestra e il contesto sportivo, la parrocchia etc.
- Area operativa: gli adolescenti hanno bisogno di ricordare e applicare le conoscenze apprese e le emozioni provate e interiorizzate, per affrontare autonomamente la vita di tutti i giorni.
- Area della comunicazione e della relazione: gli adolescenti hanno il bisogno di sviluppare un linguaggio emotivo adeguato e coerente al proprio mondo interno utilizzando la comunicazione, il dialogo e l'ascolto in relazione con l'educatore, con la propria famiglia e con i pari. Inoltre, essi hanno la necessità di stringere relazioni affettive significative con i propri coetanei e di sperimentare la sessualità, in grado di far provare forti emozioni e sentimenti.
- Area dell'autonomia: gli adolescenti hanno il bisogno di saper affrontare in autonomia problemi e situazioni complesse che possono provocare disagi anche a livello emotivo. Inoltre, essi hanno la necessità di essere in grado di prendere delle decisioni e di fare delle scelte responsabili e pensate per il proprio benessere e per lo sviluppo della propria vita.

[246] Levorato M. C. (2000). *Le emozioni della lettura* (Vol. 447). Il mulino. p.233-234.

- Area metacognitivo-simbolica: gli adolescenti hanno il bisogno di conoscere sé stessi, di scoprire il proprio mondo emotivo interno ma anche il mondo che li circonda facendo tesoro di tutte le esperienze sia positive che negative che vivono nella quotidianità.

4.2.2 DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI DEL PROGETTO

In relazione ai bisogni educativi identificati, gli obiettivi che ci si pone in questo progetto sono:

- Area cognitiva

Obiettivo generale: ci si pone l'obiettivo che l'adolescente acquisisca nuove competenze emotive e che sviluppi la motivazione, la curiosità e la volontà di ampliare sempre di più le sue conoscenze.

Obiettivo specifico: l'adolescente saprà autoregolare le proprie emozioni e saprà riconoscere, per esempio, l'attimo in cui sta vivendo un momento di felicità.

Area operativa

Obiettivo generale: ci si pone l'obiettivo che l'adolescente acquisisca nuove conoscenze pratiche relative alla condotta e alla gestione delle sue emozioni e che le applichi nella sua quotidianità al fine di incentivare la propria autonomia.

Obiettivi specifici: l'adolescente saprà che a scuola e in altri contesti sociali dovrà comportarsi seguendo delle regole e, per esempio, sarà in grado di trattenere e trasformare i momenti di rabbia e frustrazione in momenti costruttivi di auto-consapevolezza emotiva.

- Area della comunicazione e della relazione

Obiettivo generale: ci si pone l'obiettivo che l'adolescente sviluppi un linguaggio emotivo corretto in relazione alla situazione vissuta e a ciò che prova all'interno di sé, condividendo con gli amici e con le persone care le sue emozioni positive e/o negative.

Obiettivo specifico: il/la ragazzo/a quando è triste saprà riconoscere e descrivere che cosa sta provando e sarà in grado di comunicarlo alla

propria figura di riferimento o ad un amico fidato che sia in grado di ascoltarlo e confortarlo.

- Area dell'autonomia

Obiettivo generale: ci si pone l'obiettivo che l'adolescente abbia gli strumenti per provare a gestire, con l'aiuto di una figura significativa di riferimento, un reale evento emotivo complesso quale può essere l'aggressione da parte di un bullo a scuola.

Obiettivo specifico: l'adolescente saprà quale è la scelta e la decisione corretta da prendere dopo essere stato/a vittima di bullismo e riuscirà a piangere, a sfogarsi e a sua volta calmarsi, senza vergogna e con la forza di chi conosce le proprie emozioni.

- Area metacognitiva-simbolica

Obiettivo generale: ci si pone l'obiettivo che l'adolescente sviluppi una personalità e un'identità ricche di valori, emozioni, di passioni, con uno sguardo proiettato all'interno di sé e verso il futuro.

Obiettivo specifico: l'adolescente potrà utilizzare le immagini, i personaggi e i dialoghi della lettura svolta e le teorie sostenute dai due articoli presi in considerazione, come guide per la costruzione del sé e come modelli per affrontare le situazioni e i forti eventi emotivi che possono manifestarsi nella realtà.

4.2.3 A CHI E' RIVOLTA, LE TEMPISTICHE E IL SETTING DOVE SVOLGERE LE ATTIVITÁ

Le attività sono rivolte ad una classe di adolescenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado con l'obiettivo di arricchire e lavorare sulla conoscenza e sulla gestione delle loro emozioni. Le pratiche educative proposte si svolgono nell'arco di due incontri pomeridiani nel dopo scuola con una durata di un'ora e mezza circa ciascuno, tenuti da un educatore esterno il quale, prima di attuare e realizzare le attività pensate, si confronta con gli insegnanti della classe per conoscere meglio i ragazzi e le loro storie e per capire come gestire al meglio l'attività. Per realizzare le seguenti attività è necessario che l'educatore scelga un'aula scolastica spaziosa, silenziosa e

luminosa per permettere agli studenti di svolgere nel miglior modo possibile il loro lavoro e di lavorare in gruppo con intimità e tranquillità. Inoltre, durante la divisione in gruppi, si consiglia di posizionare le sedie in modo circolare, così da favorire la discussione e la condivisione dei vari punti di vista dei partecipanti. Infine, le attività richiedono collaborazione, condivisione e interazione tra gli adolescenti e l'educatore stesso e una forte partecipazione emotiva.

4.2.4 SCELTA DEL METODO E DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÁ PROPOSTE

Per soddisfare e raggiungere gli obiettivi individuati nelle cinque aree, si è scelto di utilizzare sia lo strumento della lettura che lo strumento della narrazione, per affrontare con i ragazzi forti tematiche emotive tipiche della loro età e che fanno parte della loro vita reale. Le letture scelte sono un libro e due articoli di giornale adatti a ragazzi che stanno percorrendo la fase dell'adolescenza. I metodi della lettura e della narrazione rispondono ai criteri di scelta *Moscow,* "SHOULD" e "CAN".

Primo incontro: esso è centrato sul tema del bullismo. Si è scelto di far leggere i ragazzi a turni e a voce alta dei brani del libro "Non chiamatemi Ismaele", precisamente da pp. 24-36 e da pp. 55-62. Il testo racconta la storia di un ragazzo con un nome particolare e significativo che viene deriso e preso in giro dai suoi compagni di classe, in particolar modo da Barry Bagsley. Le prime dodici pagine lette raccontano di quando il protagonista si presenta alla classe durante l'appello e di quando la professoressa racconta agli alunni l'origine del nome Ismaele Lesogne; Barry e il gruppetto di amici iniziano a prendere in giro il ragazzo, storpiando il suo nome con altre simulanti parole. Nell'altro intervallo di pagine, invece, si racconta di come Ismaele prenda coraggio e aiuti un'altra vittima di Barry, Marty, un ragazzo a cui aveva rubato il cappello per giocarci allegramente con l'amico. Dopo la lettura, i ragazzi vengono divisi in gruppi da 4-5 persone; l'educatore chiede loro di riflettere sull'accaduto della storia e di scegliere un'emozione provata da Ismaele, una sentita da Marty e infine una di Barry. Dopo di che, ogni gruppo

crea un cartellone dove si "mappano le emozioni" ovvero i ragazzi dovranno porre al centro del foglio le emozioni scelte e attorno ad esse ipotizzare e descrivere: come ci si sente quando si provano quelle determinate emozioni, quali sono le possibili reazioni fisiologiche legate ad esse e cosa ha portato o quali comportamenti hanno causato la nascita di quelle emozioni nel mondo interno dei tre personaggi. L'educatore lascia mezz'ora di tempo per completare i cartelloni e successivamente, si condivide il lavoro svolto con il resto dei partecipanti così da poter creare uno spazio di costruttivo confronto e riflessione.

Secondo incontro: l'altro tema emotivo che si intende affrontare è l'amore, in tutte le sue forme. Si è scelto di presentare e di far leggere ai ragazzi due articoli di giornale: il primo si intitola "L'amore apre occhi e cuore sulla bellezza del mondo" scritto da Francesco Alberoni e pubblicato dal *Corriere della Sera* nel 2010. Il secondo invece, si intitola "L'amore ai tempi d'oggi" ed è stato scritto da una studentessa frequentante la scuola secondaria di secondo grado e pubblicato dal giornale *La Repubblica* nel 2017. I partecipanti, dopo aver letto entrambi gli articoli proposti e consegnati ad ognuno di loro in forma cartacea, si dispongono in cerchio insieme all'educatore che dà inizio ad una discussione guidata nella quale, quest'ultimo, assume il ruolo di moderatore e facilitatore. Esso è finalizzato a creare momenti di discussione e di scambio di opinioni tra i ragazzi e le ragazze. L'educatore ha il compito di stimolare gli adolescenti con domande, come per esempio: "Cosa pensate voi dell'amore? Siete d'accordo con quanto affermano gli articoli?", oppure introducendo, per stimolare la creatività dei ragazzi, giochi associativi nei quali il moderatore, per esempio, trae una parola significativa dagli articoli letti e chiede agli adolescenti di associare ad essa l'emozione che provoca in loro oppure un'altra parola significativa. Per la lettura e la comprensione degli articoli si danno quindici minuti di tempo, mentre per il focus group si dedica la restante ora e un quarto.

4.2.5 LA VALUTAZIONE DELLE RISORSE NECESSARIE

Risorse umane specifiche:

In possesso: l'educatore esterno.

Da reperire: insegnanti degli studenti.

Risorse umane a-specifiche:

In possesso: capacità organizzativa del setting e dell'attività da parte dell'educatore.

Da reperire: capacità di reperire e gestire il materiale adeguato per svolgere le attività.

Risorse non umane:

In possesso: cancelleria, aula, banchi, sedie

Da reperire: libro "Non chiamatemi Ismaele" e i due articoli di giornale.

Risorse economiche:

In possesso: costi indiretti quali il riscaldamento o aria condizionata e l'elettricità.

Da reperire: costo per il riconoscimento economico del lavoro dell'educatore esterno.

4.2.6 LA VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÁ

Alla conclusione dell'attività, l'educatore chiede ai ragazzi ulteriori cinque minuti per eseguire le seguenti tecniche valutative:

- Metodi narrativi: valutazione di come il/la ragazzo/a esprime il suo punto di vista sull'attività effettuata.
- Bilancio dei tempi: viene effettuato un bilancio per vedere se le tempistiche definite nella progettazione delle attività sono state rispettate.

Attraverso l'uso di questi strumenti, l'educatore sarà in grado di valutare se le attività sono state utili al raggiungimento degli obiettivi prefissati e, in prospettiva di una futura ri-progettazione, se ci sono elementi o parti dell'attività da migliorare per poter mirare sempre alla crescita e alla maggiore professionalità educativa.

CONCLUSIONI

Nel corso della tesi si evidenzia come gli educatori, in relazione agli adolescenti con un'identità positiva o con qualche difficoltà, possono investire nel dare un forte valore al concetto di emozione, trasmettendo ai ragazzi l'importanza dell'espressione e della competenza emotiva. Si nota però che anche le figure educative necessitano di una continua formazione e di un continuo allenamento emotivo, il quale se gestito e realizzato in modo adeguato, porta l'educatore ad essere un professionista "maturo" e competente all'interno della relazione educativa. Lavorare in interazione con l'adolescente è complesso; spesso il/la ragazzo/a non vuole essere affiancato/a da nessuno perché nutre il desiderio di ottenere un senso di autonomia totale nei confronti degli adulti o perché vive in un contesto familiare negativo e vulnerabile, ma grazie all'empatia, alla comunicazione e all'ascolto empatico ed attivo l'educatore può trasformare una relazione disfunzionale in un legame educativo di fiducia e di reciproca collaborazione finalizzata ad uno scopo comune. Inoltre, in questa tesi sono stati descritti alcuni degli strumenti e delle strategie educative che possono essere utilizzate nel lavoro con gli adolescenti o con gli educatori stessi, come la lettura o la narrazione; ma sono davvero tantissime le possibili attività da poter mettere in pratica all'interno dei contesti educativi (la visione di un film, l'utilizzo delle tecniche grafico-pittoriche etc.,). Sia l'educatore che l'adolescente, hanno un grande potere con il quale poter manifestare ed allenare le proprie emozioni: la creatività. Essa è un dono e un metodo di comunicazione prezioso facente parte di quel mondo interno che ogni persona nel corso della sua vita sviluppa e impara a conoscere, in parte con l'esperienza, in parte frequentando diversi contesti educativi e formativi che fungono da "palestre di vita" e infine attraverso la relazione con il sé e con l'altro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

- Allers R. (1968). L'adolescente e l'educazione del carattere; j. *LACROIX. Timidezza e adolescenza, A. LE GALL, La caratterologia dei fanciulli e degli adolescenti ad uso dei genitori e degli educatori: tutti della SEI, Torino*.
- Antognazza D., & Sciaroni L. (2009). Progetto di ricerca: Chiamale emozioni. Rapporto finale.
- Antonicelli T., Capriati E., Foschino Barbaro M. G., Laforgia A., Porcelli R., & Sgaramella A. (2020). Emergenza COVID-19: aspetti psicosociali e buone prassi per promuovere il benessere psicologico. *Psicoterapeuti in-formazione, (numero speciale covid-19)*, 41-55.
- Benetton M., & Mores E. (2013). Con gli occhi di studenti e docenti: la responsabilità della relazione educativa oggi. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), 7-20.
- Bobbo N. (2020). Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), 269-290. DOI: https://doi.org/10.13128/rief-9454.
- Bobbo N. (2020). La lettura come strategia formativa per sostenere il lavoro degli educatori di fronte alle sfide emotive emergenti dalla pandemia da Coronavirus. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(37), 1-10.
- Boffo V. (2007). Genitorialità e adolescenza: alla ricerca di una identità. *Genitorialità e adolescenza: alla ricerca di una identità*, 37-46.
- Boffo V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), 27-51.
- Bonino S. (2005). *Il fascino del rischio negli adolescenti*. Taylor & Francis.
- Bonino S., Cattelino E., & Ciairano S. (2003). *Adolescenti e rischio: comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, 1-250. Giunti.
- Bonino S., Cattelino E. (2008). *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute.* p. 31. Edizioni Erikson.
- Borgna E. (2001). *L'arcipelago delle emozioni* (Vol. 314). Feltrinelli Editore.

- Buccolo M. (n.d.). L'educatore emozionale e la promozione del ben–essere nei contesti di cura. *MEDICAl HumANITIEs & MEDICINA NARRATIVA Rivista di pedagogia generale e sociale*, 99.
- Calaprice S., & Muschitiello A. (2010). Educatore, educatore professionale e pedagogista: affinità e differenze per il riconoscimento professionale. *Lifelong Lifewide Learning*, *6*(16), 4-8.
- Cattarinussi B. (2006). *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale* (Vol. 27). FrancoAngeli.
- Celani B. (n.d.). *Attaccamento, autostima e cecità congenita.*
- Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. (2021). Maltrattamento di bambini e adolescenti, seconda indagine nazionale Terre des Hommes-Cismai. Maltrattamento di bambini e adolescenti, seconda indagine nazionale Terre des Hommes-Cismai | Minori.it - Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.
- Cerratti P. (n.d.). "*Psicologia dello sviluppo Corso I – Z C. di L. in Scienze e Tecniche Psicologiche*" [Power point slides, Dipartimento di Scienze Psicologiche, della Salute e del Territorio, Università di Chieti-Pescara].
- Cerulo M. (2013). Lavoro emozionale e struttura sociale. Armando Editore.
- Charmet G. P. (2005). *Adolescenza: istruzioni per l'uso*. Fabbri.
- Cheli E. (2005). *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi. Teorie, tecniche, esercizi.* (Vol. 165). FrancoAngeli.
- Cogliani M. (2010). Il codice delle emozioni. L'ascolto musicale come modello interpretativo.
- Coletti M., Vitale G. T., & Barbaro M. G. F. (2020). Condividere sofferenze e significati. Un'esperienza di psicoterapia di gruppo rivolta ad adolescenti con storie di sviluppo traumatico. *Numero 25-Numero Monografico Età Evolutiva*, 49-66.
- Consoli G. (2019). Intelligenza ed emozione. L'impatto delle emozioni estetiche sull'intelligenza emotiva. *Studi di estetica*, (14).
- Crocetti E. (2014). Il contesto scolastico in adolescenza: identità, benessere e dinamiche relazionali. *Studi Zancan*, *3*, 80-86.

- Crotti M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (52), 85-106.
- Dato D. (2006). Essere adulti in una società in" transito". Il ruolo delle emozioni. *Lifelong Lifewide Learning*, *2*(5), 1-6. DOI: https://doi.org/10.19241/lll.v2i5.428
- Deghenghi Olujić, E. (2016). Il ruolo del libro e della lettura nella building della persona: i classici della letteratura per l'infanzia, prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo. *Studia Polensia*, *5*(1).
- Di Palma T. (2011). Formazione dell'identità e appartenenza a gruppi subculturali giovanili. fedOA - fedOA (unina.it).
- D'Urso V., & Trentin R. (2007). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Laterza.
- Dusi P. (2012). La comunicazione docenti-genitori. *Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*.
- Formella Z., Szpringer M., & Iacomini E. (2012). La relazione con l'educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, *59*(347), 57-73.

- Formella Z., Szpringer M., & Iacomini E. (2012). La relazione con l'educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, *59*(347), 57-73.

- Froggio G., Ormanni I., & Pacciolla A. (2002). *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile: modelli interpretativi e strategie di recupero*. Laurus Robuffo.
- Ganucci Cancellieri U., Castaldo G., Pitasi A., Cafari M., De Dominicis S., Impiduglia G., ... & Muscolo M. (2013*).* Funzioni metacognitive, stili di attaccamento e dimensioni patologiche. *Cognitivismo Clinico, 10(1).*
- Ghedin E. (2004). Quando si sta bene. *Educazione alla salute e adolescenza.* FrancoAngeli.
- Giori F. (Ed.). (1998). *Adolescenza e rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione* (Vol. 49). Franco Angeli.
- Giuliani Ciucci A., Drago M., E., Loffredi N., Matteucci P. (2006). Parliamo d'amore. Carocci Faber.

- Giustarini E. (2020). Un ponte verso l'adolescenza. Approccio, metodologia ed intervento di arteterapia all'interno di Comunità Terapeutiche per adolescenti. *Carteggi. Rassegna editoriale di arteterapia e danzaterapia clinica. (1).*
- Gjoni M. (2015). Il concetto di sé nella personalità. *Tridimensioni*, *12*(2), 194-201.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva che cos'è, perché può renderci felici*. Rizzoli.
- Goleman D. (1999). *Lavorare con intelligenze emotiva*. Rizzoli. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=BUPSY_484_0381 http://hdl.handle.net/11212/2267.
- Hu B., Guo H., Zhou P., & Shi Z. L. (2021). Characteristics of SARS-CoV-2 and COVID-19. Nature reviews. Microbiology, 19(3), 141–154. https://doi.org/10.1038/s41579-020-00459-7
- Iani L., & Didonna F. (2017). Mindfulness e benessere psicologico: Il ruolo della regolazione delle emozioni. *Giornale italiano di psicologia*, *44*(2), 317-322. Doi: 10.1421/87338
- Istituto di Scienze sociali "Nicolò Rezzara". (2002). La scuola come luogo per apprendere a vivere insieme. In F., Rizzi (a cura di), *Adolescenti in crisi* (pp:87-90). Edizioni Rezzara.
- Josselyn I. M., & Masini R. (1974). *L'adolescenza*. Armando Editore.
- Lelli G. (2016). L'empatia nell'adolescenza. In *Edu.lascuola, Numero 10.*
- Levorato M. C. (2000). *Le emozioni della lettura* (Vol. 447). Il mulino.
- Lutte G. (1987). *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*. Il mulino.
- Maltese S. (2012). I luoghi e non luoghi formativi della costruzione dell'identità negli adolescenti omosessuali: riflessioni pedagogiche. *Lifelong Lifewide Learning*, *8*(19), 17-22. Doi: https://doi.org/10.19241/lll.v8i19.262.
- Massa R. (Ed.). (1990). *L'adolescenza: immagine e trattamento*. Franco Angeli.
- Matarazzo O. (2001). *Emozioni ed adolescenza*. Liguori Editore.
- Matarazzo O., Zammuner V.L. (2015). *La regolazione delle emozioni*. Il Mulino.

- Mazzucchelli F. (Ed.). (2010). *Il mestiere dell'educatore*. Maggioli.
- Melani M. (2012). Affettività e apprendimento nella relazione educativa.
- Michelini M. C. (2017). Maria-Chiara Michelini, Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma, in Pedagogia più didattica. *Riviste digitali Erikson*, 3(2).
- Milani P., Zanon O. (2005). Genitorialità e negligenza parentale: l'evoluzione di un costrutto complesso. In Istituto degli Innocenti di Firenze (a cura di), *Famiglie fragili: un percorso di lettura e filmografico*, (1), 1-12.
- Mongelli A. (1997). La costruzione della professionalità dell'educatore. *Una possibile" cassetta" degli attrezzi*.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Vita e Pensiero.
- Nicolini P., Cherubini L., & Bomprezzi M. (2009). La costruzione dell'identità negli adolescenti tra immagini dirette e riflesse. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 387-397.
- Palmonari A. (2001). *Gli adolescenti*. Il mulino.
- Panda P. K., Gupta J., Chowdhury S. R., Kumar R., Meena A. K., Madaan P., Sharawat I. K., & Gulati S. (2021). Psychological and Behavioral Impact of Lockdown and Quarantine Measures for COVID-19 Pandemic on Children, Adolescents and Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of tropical pediatrics*, *67*(1), fmaa122. https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122
- Quadrelli C. (2011). *L'insegnante ascolta: l'ascolto attivo in classe* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)).
- Rogers C. (2013). 1. Ascolto: condizione di educazione e di autoeducazione. *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, 13-18. Franco Angeli.
- Russo A. (2021). Relazione educativa e comunicazione nella comunità di apprendimento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *18*(1), 337-357.

- Salerno V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *19*(1), 098-112.
- Santamaria F. (2020). Accompagnare adolescenti in difficoltà. Un itinerario di riflessione improntato a uno sguardo pedagogico-sociale. DISPENSA Corso Ped. soc. 2019- 2020 (1).pdf (units.it).
- Scalvi M. (2003). "*L'arte di ascoltare e mondi possibili*". Milano: Bruno Mondadori.
- Scarzello D. (2011). *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative* (pp. 1-287). Unicopli.
- Serbati S. (2014). Famiglie vulnerabili: un'esperienza di educativa domiciliare. *Famiglie vulnerabili: un'esperienza di educativa domiciliare*, 5-20. DOI: 10.13128/RIEF-14793.
- Serbati S. (2020). La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore. Carocci Faber.
- Stella A. (2002). La relazione educativa. *Complessità, transazione e intenzione nel rapporto educatore-educando.*
- Strollo M, R, Romano A. (2016). Simmetria e asimmetria nel processo educativo. *Riflessioni Sistemiche (14).*
- Tang S., Xiang M., Cheung T., & Xiang Y. T. (2021). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. Journal of affective disorders, 279, 353–360. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.016
- Tanghetti K. I luoghi dell'adolescenza. (n.d.). I-luogi-delladolescenza-dimensione-psicologica-Tanghetti-Katiuscia.pdf (diocesidicomo.it)
- Tani F. (2011). I legami di attaccamento fra normalità e patologia: aspetti teorici e d'intervento. *Psicoanalisi Neofreudiana*, 1-31. francatani.pdf (unimc.it).
- Tonolo G. (1999). *Adolescenza e identità* (Vol. 437). Il mulino.
- Tramma S. (2003). L'educatore imperfetto. *Senso e complessità del lavoro educativo.*

- Trevisani D. (2019). *Ascolto attivo ed empatia: I segreti di una comunicazione efficace*. FrancoAngeli.
- Tuggia M. (2016). L'educatore come geografo dell'umano. *Animazione sociale*, *1*, 77-85.
- Verrastro V., Millone L. (2015). Evoluzione dell'attaccamento nell'adolescenza e disturbi psicopatologici nell'età adulta. In *QUALE psicologia, 4*, 56-59. N4 (qualepsicologia.com)
- Visconti E. (2019). Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale. *Rivista digitale Erikson*, 5(1).

RIFERIMENTI SITOGRAFICI:

- "Cosa sono le emozioni". (n.d.). (2020). Mrc Trainging. https://www.mrctraining.it/le-emozioni/
- Adolescenti e stili di vita: un percorso di lettura e filmografico. (n.d.). (2014). In "*Rassegna Bibliografica infanzia e adolescenza*", (1). https://www.minori.gov.it/sites/default/files/suppl_1_2014.pdf
- Cataldo F. (2020). Regolazione emozionale e benessere: il potere delle emozioni. *Psicologia*.
- D'Alberton F. (2021). *Effetti poco noti della pandemia di Covid 19, Tenativi di suicidi e pratiche autolesionistiche in preadolescenza*. Psicoanalisiesociale.it Effetti poco noti della pandemia di Covid 19 – Franco D'Alberton – Psicoanalisi e Sociale.
- Di Gennaro P., Francesconi E. (n.d.). *Comunità educativa, la scuola come comunità educante*. Abruzzo.istruzione.it comunita_ed (istruzione.it)
- Ferraris A. O. (n.d.). Viaggio nell'identità. http://www.oliverio.eu/anna/identita2_file/Identita.htm.
- Filosofia.net. (n.d.). "*Pascal, il cuore ha le sue ragioni*." https://www.filosofico.net/Antologia_file/AntologiaP/PASCAL_%20IL%20CUORE%20HA%20LE%20SUE%20RAGIO.htm#:~:text=146.,l'altro%20per%20propria%20elezione
- Guariglia P. (n.d.). [Slides corso di PsicoBiologia, Università Kore di Enna] 7_EmozionePsicoBio (unikore.it). https://www.sullorlodellapsicologia.it/regolazione-emozionale-e-benessere-il-potere-delle-emozioni/.
- INDICAZIONI NAZIONALI E NUOVI SCENARI. (n.d.). Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. MIUR.gov.it https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/
- L' Altra medicina.it. (n.d.). https://www.laltramedicina.it/medicina-di-segnale/scuola-palestra-di-vita/

- Lumsa.it (n.d.). https://www.lumsa.it/sites/default/files/UTENTI/u430/PSI%20SVILUPPO%20e%20EDU-Identit%C3%A0.pdf
- Mandarà C. (n.d.). *Fattori protettivi nello sviluppo dell'adolescente. Promuovere… per prevenire.* Crescita personale.it Fattori protettivi nello sviluppo dell'adolescente. Promuovere… per prevenire - Crescita-Personale.it.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa". (n.d.). https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida-+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484
- Ministero della Salute.gov.it. (n.d.). https://www.salute.gov.it/portale/nuovocoronavirus/dettaglioNotizieNuovoCoronavirus.jsp?menu=notizie&id=4209
- Oasiinbosco.it. (n.d.). "*Intelligenza emotiva per educatori*". http://www.oasidonbosco.it/scheda-intelligezaemotivapereducatori.htm
- Pinto V. (n.d.). *Costruzioni identitarie l''identità di genere.* SINAPSI, Università degli studi di Napoli. Sinapsi - COSTRUZIONI IDENTITARIE: L'identità di genere (unina.it).
- Sapolsky R. (2014). L'adolescenza necessaria. Internazionale. N.1069. Educare.it
- Scalari P. (2012). Il dialogo nutre la forza del desiderio L'adolescente alla ricerca di «cibo per la mente». https://paolascalari.eu/images/stories/articoli-stampa/ildialogo-nutre-la-forza.pdf
- World Health Organization UNHCR. (2014). "*L'assesment e la gestione dei disturbi specifici legati allo stress.*" https://emdr.it/wp-content/uploads/2014/07/assessment-e-stress.pdf